



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC SP**

Luísa Fleury Camargo Saad

**ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE
SÃO PAULO NO PERÍODO PÓS PANDÊMICO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC SP**

Luísa Fleury Camargo Saad

**ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE
SÃO PAULO NO PERÍODO PÓS PANDÊMICO**

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, como exigência para obtenção do grau de doutor sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca.

São Paulo

2024

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

1. Autor: Luísa Fleury Camargo Saad
2. Título: Atuação da coordenação pedagógica de escolas municipais de São Paulo no período pós pandêmico
3. Programa: Educação: Psicologia da Educação
4. No de folhas: 169f
5. Ilustrações: tabelas, quadros, gráficos
6. Grau: (x) tese (doutorado)
7. Área de Concentração: Educação: Psicologia da Educação
8. Orientador: Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca
9. Palavras-chave: Covid-19 e Recomposição das Aprendizagens; Ensino Fundamental 1.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca (PUC-SP) Orientador

Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes (PUC-SP) Membro da Banca

Dra. Laurinda Almeida Ramalho (PUC-SP) Membro da Banca

Dr. Rodnei Pereira (PUC-SP) Membro da Banca

Dra. Dilma Antunes Silva (PUC-SP) Membro da Banca

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, processo número 88887.654421/2021 – 000.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code 001, scholarship no. 88887.654421/2021 – 000.

AGRADECIMENTOS

“O que vale na vida não é ponto de partida e sim a caminhada.” (CORA CAROLINA, 1987)¹

Ao iniciar a escrita dos agradecimentos, lembrei-me de como esta trajetória foi repleta de pessoas queridas, que me auxiliaram de diversas formas para que esta tese de doutorado pudesse ser construída. Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a produção desta tese, e especialmente:

Ao meu querido pai, Omar, por ser a pessoa que mais me incentivou e acreditou que este trabalho e desafio seriam concluídos. Seu apoio, conselhos, revisões e energia oferecidos na construção deste estudo e, acima de tudo, em minha vida, sempre foi, e continua sendo, imprescindíveis.

À minha querida mãe: uma mulher sábia. Ensinou-me que, se algo que tentamos realizar não for bem-sucedido, é porque não chegamos ao fim do processo. Assim, ao longo dessa caminhada de quatro anos, ela sempre acalmou as minhas ansiedades, com suas palavras calmas e suaves, apoio contínuo, fazendo-me acreditar que tudo daria certo.

À minha irmã, Lígia, e ao meu cunhado, Fábio, por me ensinarem que a vida acontece em momentos inesperados e apontarem que, nem sempre, conseguimos seguir o roteiro planejado, além de terem me presenteado como tia do Tim Tim.

Ao meu querido orientador, Antonio Carlos Caruso Ronca, pessoa fundamental para a conclusão deste trabalho e que me ensinou, ao longo desses 6 anos, a importância da gentileza. Obrigada, professor, por toda a sua calma e paciência no meu processo de amadurecimento e pelas longas tardes que dedicou em apoio ao meu trabalho e à ampliação dos meus conhecimentos.

Aos meus queridos tios, Mara, Mônica e Jackson, por seu apoio e por me motivarem diariamente a persistir.

Aos meus queridos amigos, Gabriel, Julia, Luísa e Patrícia, por estarem sempre presentes nos meus momentos de angústias, por sempre me acalmarem, escutando os inúmeros desabafos durante esse percurso.

¹ Cora Carolina. **Vintém de cobre**: Meias confissões de Aninha. São Paulo: Global Editora, 1997. Trecho do poema Meu Melhor Livro de Leitura.

Aos meus amigos e companheiros de quintas-feiras, Gracia, Harley e Priscila, pelos encontros no Pátio da Cruz e pelas inúmeras conversas e conselhos.

Aos meus amigos de ponte área, Débora, Vinicius e Thiago, que sempre se fizeram presentes, em todos os momentos.

A todos os outros amigos que fizeram parte dessa trajetória, apoiando-me e enviando-me mensagens motivadoras.

À minha querida e especial equipe do 3º ano, que me apoiou, escutou, acreditou, ajudou em todos os arranjos necessários para a realização desta tese, e por ensinar-me diariamente sobre a arte de educar em conjunto.

Aos membros da minha banca examinadora, Mitsuko Antunes, Rodnei Pereira, Laurinda Ramalho de Almeida e Dilma Silva, que também contribuíram com excelentes conselhos e dicas para o enriquecimento deste trabalho.

Ao Edson, secretário do PED, que sempre foi solícito em ajudar.

Por fim, a todos vocês, por nunca terem soltado a minha mão nesta trajetória, muitas vezes desafiadora, e pelo acompanhamento contínuo ao longo deste percurso. Ele só foi possível ser trilhado e concluído porque vocês estavam presentes e me apoiaram.

Que continuemos sempre lutando e acreditando na educação pública!

RESUMO

SAAD, Luísa Fleury Camargo. **Atuação da coordenação pedagógica de escolas municipais de São Paulo no período pós pandêmico**. 2024. 169 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

Este estudo aborda o impacto da pandemia de COVID-19 na educação pública municipal de São Paulo, com foco na atuação dos Coordenadores Pedagógicos em escolas vinculadas à Diretoria de Ensino Pirituba/Jaraguá. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas com os Coordenadores Pedagógicos das unidades escolares que respondem à Diretoria de Ensino Pirituba/Jaraguá - unidade administrativa responsável pela coordenação e acompanhamento das políticas públicas relacionadas à educação das unidades educacionais existentes em sua área de abrangência. Desse modo, esta pesquisa pretendeu analisar a atuação dos coordenadores pedagógicos e identificar as defasagens de aprendizagens ocasionadas pelo período de ensino remoto emergencial. Para analisar as informações coletadas durante as entrevistas, utilizamos a proposta de Análise de Conteúdo. A partir dos relatos dos Coordenadores Pedagógicos, pudemos identificar que, durante dois anos (2020 e 2021), a aprendizagem dos alunos foi negativamente impactada, em virtude de alguns fatores, como: 1) Falta de recursos tecnológicos; 2) Mudança de cidade; e 3) Falta de estrutura para acompanhar às aulas. Os relatos também apontaram a existência de defasagens pedagógicas e a necessidade de realizar ajustes no currículo escolar, com foco em trabalhar a rotina escolar, porque houve uma perda do sentido de frequentar a escola, assim como uma quebra de vínculo com a comunidade escolar. Por fim, verificamos que, por um lado, os Coordenadores Pedagógicos estavam comprometidos com a qualidade do ensino na educação pública; entretanto, por outro lado, havia muito pouco apoio da Prefeitura de São Paulo durante o período de ensino remoto emergencial e no retorno escolar.

Palavras-chave: Covid-19 e Recomposição das Aprendizagens; Ensino Fundamental 1.

ABSTRACT

SAAD, Luísa Fleury Camargo. **Performance of the pedagogical coordination of municipal schools in São Paulo in the post-pandemic period**. 2024. 169 p. Thesis (Doctorate in Education: Educational Psychology) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

This study aims to address the impact of the COVID-19 pandemic on public education in the city of São Paulo, focusing on the work of Pedagogical Coordinators in schools affiliated with the Pirituba/Jaraguá Education Board. Semi-structured interviews were conducted with the Pedagogical Coordinators of the school units that report to the Pirituba/Jaraguá Education Board - an administrative unit responsible for coordinating and monitoring public policies related to education in the educational units in its area of operation. Thus, this research aimed to analyze the work of the pedagogical coordinators and identify the learning gaps caused by the emergency remote teaching in the pandemic. To analyze the data from the interviews conducted, we used the Content Analysis approach. Based on the interviewees' reports, we were able to identify that student learning was negatively impacted in the period from 2020 to 2021 due to some factors, such as: 1) Lack of technological resources; 2) Moving to another city; and 3) Lack of structure to attend classes. The reports also indicated pedagogical gaps and the need to adjust the school curriculum, focusing on working on the school routine, because there was a loss of meaning in attending school and a break in the bond with the school community. Finally, we found that, on the one hand, the Pedagogical Coordinators were committed to the quality of teaching in public education; however, on the other hand, there was very little support from the City of São Paulo during the period of emergency remote teaching and school return.

Keywords: Covid – 19 and Recomposition of Learning; Elementary School.

RESUMEN

SAAD, Luisa Fleury Camargo. **Desempeño de la coordinación pedagógica de las escuelas municipales de São Paulo en el periodo pospandemia.** 2024. 169 y siguientes. Tesis (Doctorado en Educación: Psicología de la Educación) – Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

Este estudio aborda el impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación pública municipal de São Paulo, centrándose en el trabajo de los Coordinadores Pedagógicos en escuelas vinculadas a la dirección de Educación Pirituba/Jaraguá. Para ello, realizamos entrevistas semiestructuradas con los Coordinadores Pedagógicos de las unidades escolares que reportan a la Junta de Educación Pirituba/Jaraguá - unidad administrativa responsable de coordinar y monitorear las políticas públicas relacionadas con la educación en las unidades educativas existentes en su área de cobertura. Por lo tanto, esta investigación tuvo como objetivo analizar el desempeño de los coordinadores pedagógicos e identificar deficiencias de aprendizaje provocadas por el periodo de emergencia de la enseñanza remota. Para analizar la información recopilada durante las entrevistas utilizamos la propuesta de Análisis de Contenido. De los informes de los Coordinadores Pedagógicos pudimos identificar que, durante dos años (2020 y 2021), el aprendizaje de los estudiantes se vio impactado negativamente, debido a algunos factores, tales como: 1) Falta de recursos tecnológicos; 2) Cambio de ciudad; y 3) Falta de estructura para seguir a clases. Los informes también resaltaron la existencia de vacíos pedagógicos y la necesidad de realizar ajustes en el currículo escolar, con foco en trabajar la rutina escolar, porque hubo una pérdida del sentido de asistir a la escuela, así como una ruptura de vínculos con la comunidad escolar. Al final verificamos que, por un lado, los Coordinadores Pedagógicos se mostraron comprometidos con la calidad de la enseñanza en la educación pública; sin embargo, por otro lado, había muy poco apoyo por parte del Ayuntamiento de São Paulo durante el periodo de enseñanza remota de emergencia en el retorno escolar.

Palabras clave: Covid-19 y Reconstrucción del Aprendizaje; Educación Primaria 1.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média de proficiência dos alunos do 5º e do 9º anos do EF e do 3º. ano do EM em Língua Portuguesa – Brasil 2015-2021.....	25
Gráfico 2 - Média de proficiência dos alunos do 5º e do 9º anos do EF e do 3º. ano do EM em Matemática – Brasil 2015-2021.....	26
Gráfico 3 - Percentual da população de 7 e 8 anos que não sabe ler e escrever – Brasil 2012-2022.....	42
Gráfico 4 - Proporção de crianças de 7 anos de idade que não sabem ler/escrever.....	76
Gráfico 5 - Proporção de crianças de 8 anos de idade que não sabem ler/escrever.....	77
Gráfico 6 - Proporção de crianças de 9 anos que não sabem ler/escrever.....	79
Gráfico 7 - Percentual de escolas segundo a dependência administrativa.....	80
Gráfico 8 - Estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos.....	80
Gráfico 9 - Dados da Prova São Paulo 2021 – 6º. Ano LP.....	83
Gráfico 10 - Dados da Prova São Paulo 2021 – 9º. Ano LP.....	83
Gráfico 11 - Dados da Prova São Paulo 2021 – 6º. Ano MT.....	84
Gráfico 12 - Dados da Prova São Paulo 2021 – 9º. Ano MT.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo SAEB 2019 e Avaliação Amostral 2021.....	40
Tabela 2 - O impacto da pandemia na Educação – Resultados LP.....	126
Tabela 3 - O impacto da pandemia na Educação – Resultados Matemática.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos participantes da pesquisa.....	99
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de ocupação (%) de leitos de UTI Covid-19 para adultos.....	22
Figura 2 - Linha do tempo.....	27
Figura 3 - Diretorias Regionais de Educação de São Paulo.....	96

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. INTRODUÇÃO	21
2. A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL	31
2.1 Aprendizagens de representações	33
2.2 Aprendizagens de conceitos	33
2.3 Aprendizagem por proposição.....	34
2.4 Diferenciação progressiva e reconciliação integradora	34
2.5 Ausubel na escola	35
3. REVISÃO DE LITERATURA	37
4. EDUCAÇÃO NA PANDEMIA	60
4.1 Diretrizes da Prefeitura de São Paulo.....	81
4.2 O papel do Coordenador Pedagógico	86
5. MÉTODO	96
5.1 Instrumento de pesquisa	97
5.2 Sujeitos	98
6. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS	100
6.1 Categorias de análise.....	100
6.1.1 Ampliação das desigualdades.....	101
6.1.2 Defasagens nas aprendizagens.....	116
6.1.3 Recomposição das aprendizagens	130
6.1.4 Resposta à burocracia ou à atuação pedagógica	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE	165

APRESENTAÇÃO

A educação pública é um tema muito presente e com grande significado em minha vida. Em primeiro lugar, sou filha de dois professores que sempre trabalharam como docentes em escolas públicas, tanto da Rede Estadual quanto da Municipal de São Paulo. Em segundo, porque parte da minha vida escolar ocorreu em uma escola pública. Vivenciei, por sete anos, ao longo do Ensino Fundamental, a Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho, conhecida como Experimental da Lapa.

Meus pais sempre defenderam a ideia de que a convivência entre crianças e jovens dos diferentes setores e segmentos sociais em um espaço comum, durante o período escolar, constitui-se em um aprendizado indispensável para a posterior vida social como adultos responsáveis pela construção de uma sociedade solidária e sem nenhuma forma de segregação.

Desse modo, sempre corroboraram com a concepção de Paulo Freire sobre educação, concebendo o processo educativo como um meio para a emancipação dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa, defendendo a escola pública com o objetivo de promover a autonomia dos alunos e emponderá-los para serem agentes de transformação em suas próprias vidas e de sua comunidade.

Recordo-me que estávamos voltando de Guaxupé, cidade do sul de Minas Gerais, onde reside a maior parte da minha família paterna, quando paramos em um restaurante, conhecido como Lago Azul, à margem da estrada, para comermos um lanche. Lembro-me que, naquele momento, meus pais falaram que precisariam me dar uma notícia importante, mas que esta iria me entristecer.

Em seguida, informaram-me que eu teria que ser transferida da escola particular Logos para a Escola Estadual Experimental da Lapa. Tendo como objetivo animar-me – visto que iria deixar a escola Logos, que eu tanto amava e frequentava desde os dois anos de idade –, meus pais enfatizaram que minha mãe também havia estudado naquela escola estadual, adicionando que tal mudança não significaria perda, mas sim ganho, uma vez que me permitiria tanto continuar com os antigos amigos da Logos quanto fazer novas amizades na nova escola.

Tenho guardado em minha memória o momento em que eu, parada na frente do portão, olhava para o pátio da Escola Estadual Experimental da Lapa, cheio de crianças correndo e brincando, e desejava não entrar nela, mas voltar rapidamente

para a Logos. Lembro-me também da reação da minha mãe: em pé, ao meu lado, com muita paciência, explicando-me que a Escola Estadual Experimental da Lapa seria a minha nova escola a partir daquele momento, para em seguida afirmar que ela teria que sair para trabalhar.

Apesar da minha resistência inicial, vivi bons anos, fiz muitos amigos, aprendi a respeitar a diversidade e a ser mais independente e autônoma no período em que estudei na Escola Estadual Experimental da Lapa. Tal experiência ampliou e modificou a minha visão de mundo e sobre as pessoas, fazendo com que eu “estourasse a minha bolha”.

A escola pública desempenha um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao proporcionar acesso à educação de qualidade para todos, independentemente da classe social, o ensino público pode favorecer a troca de vivências e de mundo. Essa circulação de ideias e experiências entre diferentes setores da sociedade enriquece o ambiente escolar, fomenta o respeito à pluralidade e estimula a formação de cidadãos críticos e engajados. Além disso, a democratização na educação contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em comunidade, fortalecendo a coesão social e a capacidade de diálogo entre diferentes grupos.

Acredito que minha escolha em pesquisar sobre escolas públicas decorre também desse período tão importante em minha vida, que fez com que eu ampliasse minha concepção e conhecimentos sobre a sociedade e o mundo em que vivemos.

Após a conclusão do Fundamental II, voltei a estudar em uma escola particular; porém, com um olhar mais crítico, mais generoso para o outro e mais aberto à diversidade humana e social, defendendo e assumindo a importância da escola pública.

Além disso, cresci e vivi em meio a debates e reflexões sobre as dificuldades e impasses relacionados aos temas da educação e do estabelecimento de espaços públicos como garantidores de direitos e de cidadania para todos. Temas como esses, bem como os relacionados às condições de vida e de trabalho dos professores, incluindo a remuneração, sempre estiveram entre os objetos de preocupação e de mobilização dos meus pais.

Essas são algumas das razões que me ajudaram a compreender a diversidade de questões relacionadas ao tema da educação pública e que me motivaram a atuar

em prol de um processo educativo acessível para todos como fundamental na construção de uma sociedade inclusiva e menos desigual.

Em 2010, iniciei o curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Conforme comentário dos meus pais, aos sete anos de idade eu já falava que queria fazer um curso de Psicologia. Apesar de ser um sonho de criança, ele permaneceu, solidificando-se gradualmente em minha vida.

Alguns anos mais tarde, após assistir a uma reportagem em que jovens eram obrigados a comer com talheres de plástico, despertou-me o interesse em trabalhar na Fundação Casa. Lembro-me que fiquei inconformada e indignada com a notícia, com a existência do que podemos chamar de “cultura da violência” e dos temores que ela desencadeia. Acredito que talvez tenha sido naquele momento em que o desejo de criança se expandiu e eu tenha decidido fazer o curso de Psicologia, querendo fazer parte e contribuir para a mudança de tais situações.

Durante os anos de Graduação, estive envolvida com matérias referentes às políticas públicas e àquelas relacionadas à saúde mental de indivíduos e da população em geral. Minha atenção e meus estágios na época estavam principalmente voltados para questões sobre os temas Saúde Pública e Sistema Único de Saúde (SUS) – Sistema esse que considero fundamental em sua pretensão de universalidade e que necessita ser conhecido e defendido, apesar de, em diversos aspectos, ser merecedor de críticas que contribuam para melhorar a sua eficiência e eficácia. Também considero relevante assinalar que os estágios dos quais participei eram voltados para temas relacionados a questões de saúde mental.

No início de 2014, no meu último ano de Graduação em Psicologia na PUC-SP, comecei a trabalhar em uma escola particular de São Paulo, localizada no bairro de Perdizes. Essa primeira experiência foi muito marcante e significativa para mim, levando-me a buscar, no ano seguinte, uma especialização em educação, no Instituto Singularidades.

A partir das aulas sobre Educação Integral, realizadas durante o curso de Especialização, pude perceber e começar a questionar sobre a maneira como nós, professores, estávamos trabalhando com os nossos alunos em sala de aula. Questionava sobre quais seriam, de fato, as nossas prioridades enquanto instituição escolar e o que pretendíamos, efetivamente, quando falávamos sobre a formação do ser humano e do cidadão. Esses questionamentos e dúvidas foram algumas razões

que me levaram a procurar, posteriormente, o Mestrado em Psicologia da Educação na PUC-SP.

Durante o período do Mestrado, pude ampliar meus conhecimentos sobre a concepção de Educação Integral e a importância de determinadas políticas públicas para o desenvolvimento da educação brasileira, finalizando esse período com a minha dissertação, intitulada “Adesão e desistência de escolas do Ensino Fundamental do município de São Paulo aos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação” (SAAD, 2020), elaborada sob a orientação do Professor Antonio Carlos Caruso Ronca.

Esse estudo discorreu sobre as perspectivas de mudanças trazidas pelo estabelecimento do Programa Mais Educação para as escolas municipais da cidade de São Paulo, e sobre como esses impactos iniciais sofreram alterações decorrentes da transformação daquela política pública para o Programa Novo Mais Educação, estabelecido posteriormente (SAAD, 2020).

O trabalho desenvolvido durante o Mestrado foi um momento intenso de crescimento intelectual e pessoal, que ampliou significativamente minha consciência crítica sobre o mundo e principalmente em relação à educação e suas múltiplas dimensões. Durante a pesquisa, tive a oportunidade de aprofundar reflexões relativas a questões anteriormente apenas intuídas ou percebidas de maneira superficial.

As aulas e conversas com professores e colegas, aliadas às provocações e questionamentos recebidos nas apresentações da dissertação, desafiaram minhas perspectivas e estimularam a revisão de conceitos e práticas. Essa vivência levou-me a entender a educação de forma mais ampla, como um campo atravessado por complexas relações sociais, culturais e políticas, despertando um interesse maior por temas como Educação Integral e Políticas Públicas.

Essa ampliação da consciência crítica não apenas enriqueceu minha visão acadêmica, mas também reforçou meu compromisso em contribuir para transformações significativas na educação, motivando a continuidade dos estudos em nível de Doutorado.

Durante a percurso do Doutorado, tive a oportunidade e o privilégio de aprofundar-me em questões centrais da educação, como a Teoria da Aprendizagem Significativa, a tecnologia aplicada ao ensino e as desigualdades presentes no contexto educacional. Esses estudos foram fundamentais para o meu

amadurecimento intelectual, contribuindo significativamente para o aprimoramento da minha escrita e a construção de uma visão mais crítica e abrangente sobre os desafios e possibilidades no campo educacional.

Hoje, com mais maturidade, continuo com o mesmo desejo daquela menina de sete anos de idade de transformar os espaços e contribuir, na medida do possível, para uma educação pública digna e de qualidade para todos. Acredito que esta seja a maneira como nós, professores, podemos atuar para favorecer as necessárias mudanças sociais que ampliem a cidadania aos ainda hoje excluídos e consolidar a democracia com justiça social em nosso país.

Considero importante explicitar que este trabalho defenderá que a educação tem a função de estimular os alunos a refletirem e analisarem a realidade em que vivem. Entendo que essa é a forma como podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, precisamos compreender que a sala de aula é um espaço vivo, de debate e construção de saberes na relação entre o professor e o aluno, ou seja, a aula não é somente um momento de transferência de conteúdo e conhecimento, mas também de debates, de troca de experiências e vivências, de construção de significados e de sistematização de conhecimentos. Como pontuado por Paulo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Essa minha história, acima apresentada, que discorre brevemente sobre a minha experiência de vida e seu elo com a Psicologia da Educação, levou-me, como anteriormente dito, à realização da Graduação e Mestrado na PUC-SP, e posteriormente do Doutorado, na mesma instituição, cujo trabalho aqui apresento.

1. INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado pandêmico em função da disseminação do coronavírus (SARS-CoV-2).

11 de março de 2020 – O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou nesta quarta-feira (11), em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, é agora caracterizada como uma pandemia. Atualmente, existem mais de 118 mil casos em 114 países e 4,2 mil pessoas perderam a vida. Outros milhares estão lutando por suas vidas em hospitais. Nos próximos dias e semanas, esperamos ver o número de casos, o número de mortes e o número de países afetados aumentar ainda mais”, afirmou Tedros (OMS, 2020).

No Brasil, o primeiro caso confirmado pelo Ministério da Saúde² ocorreu em 26 de fevereiro de 2020. Com a rápida ampliação de internações e óbitos, em razão dessa doença, colocava-se a possibilidade de colapso de todo o sistema de saúde.

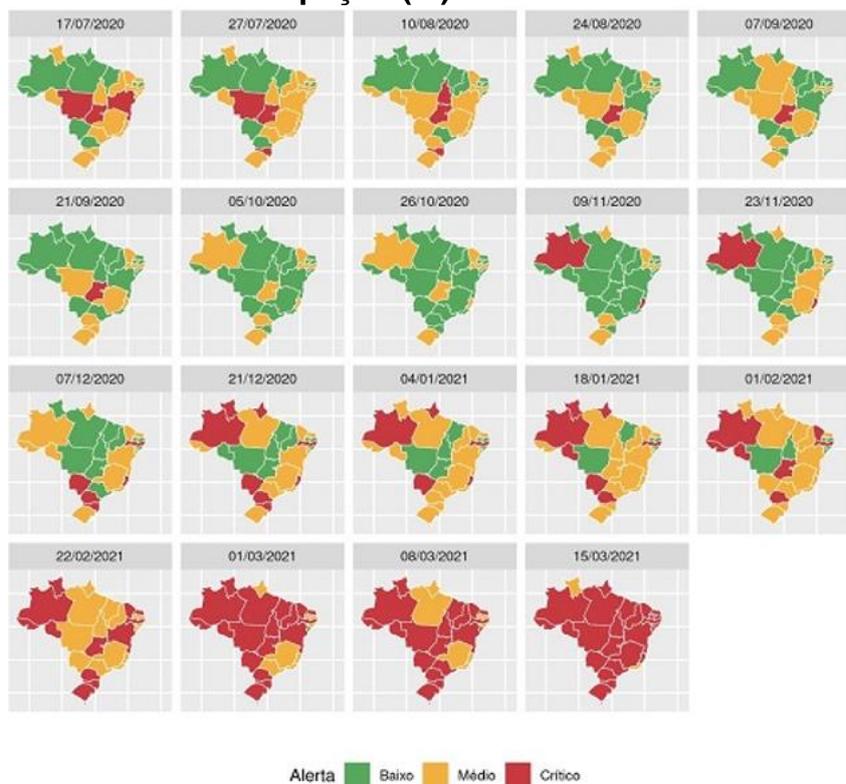
As primeiras ações governamentais iniciaram, em suas diferentes instâncias de atuação – municipal, estadual -, inclusive com o estabelecimento dos chamados *lockdowns*, ou seja, o fechamento de todos os estabelecimentos comerciais e instituições públicas, com o objetivo de evitar aglomerações e restringir as possibilidades de contágio e disseminação do coronavírus.

Diante do atual cenário da pandemia, a Fiocruz divulga, nesta terça-feira (16/3), mais uma edição do Boletim Extraordinário do Observatório Covid-19 Fiocruz. A análise chama atenção para os indicadores que apontam uma situação extremamente crítica em todo país. Na visão dos pesquisadores que a realizam, trata-se do maior colapso sanitário e hospitalar da história do Brasil (FIOCRUZ, 2020).

A Figura 1, abaixo, apresenta a taxa percentual de ocupação de leitos de UTI para adultos, no Brasil, devido à Covid-19.

² MINISTÉRIO DA SAÚDE, gov.br. **Primeiro caso de Covid no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. Publicado em 17 jul. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/julho/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro#:~:text=Desta%20forma%2C%20o%20primeiro%20caso,divulgado%20pelo%20Ministério%20da%20Saúde.>

Figura 1 – Taxa de ocupação (%) de leitos de UTI Covid-19 para adultos



Fonte: FioCruz, 2020.

A partir da Figura 1, acima, conseguimos ter uma dimensão da disseminação do coronavírus no país. Durante praticamente todo o ano de 2020, passamos por uma grave situação de saúde pública no Brasil, o que fez com que as escolas fechassem suas portas do dia para a noite, sem planejamento e organização.

Neste cenário, ressaltamos que os comportamentos de muitas autoridades públicas contribuíram decisivamente para a propagação do coronavírus.

Durante a pandemia do Covid-19, o negacionismo no Brasil tomou proporções alarmantes, manifestando-se na negação ou minimização da gravidade da doença, no boicote às medidas preventivas, na subnotificação dos dados epidemiológicos, na omissão de traçar estratégias nacionais de saúde, no incentivo a tratamentos terapêuticos sem validação científica e na tentativa de desacreditar a vacina, entre outros exemplos. O negacionismo acentua incertezas, influência na adesão da população aos protocolos de prevenção, compromete a resposta do país à pandemia e ameaça a democracia (RATHSAM, 2021, p. 1).

Ao longo das primeiras semanas, ficamos angustiados imaginando quando retornaríamos à rotina. No entanto, não foi o que ocorreu. Por diferentes fatores, a disseminação do coronavírus, com as decorrentes internações e óbitos, permaneceu, espalhando-se por todo o país. Como consequência, as instituições de ensino foram fechadas.

No dia 22 de março de 2020, o governador do Estado de São Paulo decretou quarentena, que entrou em vigor pelo decreto Nº 64.881, artigo 1: “Fica decretada medida de quarentena no Estado de São Paulo, consistente em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus, nos termos deste decreto” (SÃO PAULO, 2020a).

Após as primeiras semanas de isolamento social, tornou-se gradualmente explícito que as restrições poderiam perdurar por bastante tempo. As escolas organizaram-se com o propósito de manutenção de vínculo e garantia à continuidade da aprendizagem. Desse modo, teve início o período de ensino remoto emergencial. Alternativas foram pensadas e realizadas para manter a aprendizagem, tais como entrega de atividades impressas e aulas transmitidas pelo canal da TV Cultura.

O Governador João Doria anunciou nesta sexta-feira (3) o lançamento do Centro de Mídias da Educação de SP (centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br), uma plataforma que vai permitir que os estudantes da rede estadual tenham acesso gratuitamente a aulas ao vivo, videoaulas e outros conteúdos pedagógicos durante o período do isolamento social provocado pelo combate à COVID-19.

[...]

As aulas na rede estadual de São Paulo estão suspensas desde o dia 23 de março como medida de controle à propagação do coronavírus. Como a Seduc antecipou o período de férias e recesso escolar, neste momento é importante que os estudantes acessem e conheçam as ferramentas para se familiarizarem. As aulas que contarão como dias letivos recomeçam no dia 22 de abril (SP NOTÍCIAS, 2020).

Essa mudança repentina e inesperada no processo de ensino e aprendizagem gerou dificuldades e desafios para todos: gestores, professores, estudantes e escolas, atingindo diferentemente escolas privadas e públicas. “Diante da necessidade do isolamento, as escolas foram fechadas em 2020, os alunos passaram a estudar em casa e os professores tiveram que reinventar suas práticas” (PONCE; ARAÚJO, 2023,

p. 159). Nesse cenário, as desigualdades presentes na sociedade brasileira vieram à tona e explodiram diante de todos.

A falta de possibilidade de conectividade foi um grande problema durante o ensino remoto emergencial. Segundo Ferreira *et al.* (2022), muitos estudantes da rede pública do estado de São Paulo sequer tinham aparelho de televisão para acompanhar as aulas propostas pelo Centro de Mídias de São Paulo.

Além desses aspectos, os participantes da pesquisa relataram que observaram casos em que os alunos não tinham sequer um aparelho de televisão em casa, o que impossibilitou o acompanhamento das aulas pelo Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), em ambiente virtual criado pelo Seduc-SP, para que os estudantes da rede estadual tivessem “acesso a aulas ao vivo, videoaulas e outros conteúdos pedagógicos mesmo durante o período do isolamento social (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 162).

Por outro lado, em um país tão desigual como o Brasil, é importante questionarmos sobre como os setores social e economicamente mais vulneráveis passaram por esse período pandêmico. Em relação ao tema educação escolar, os equipamentos e recursos necessários não eram acessíveis para esses grupos sociais.

Entretanto, vale ressaltar a atuação perseverante dos gestores – diretores, coordenadores pedagógicos – que se mobilizaram, diante de tantas dificuldades, para que pudessem enfrentar e buscar soluções para os graves problemas.

Além disso, sabemos que a escola pública, junto com suas funções educativas de ensino e aprendizagem, possui também uma função de assistência aos alunos e às famílias mais carentes, oferecendo alimentação aos alunos.

Contudo, com o fechamento das escolas e o isolamento social estabelecido para o enfrentamento da emergência pandêmica, a função de assistência aos alunos entrou em colapso, agravando as carências dos setores mais vulneráveis e as mazelas decorrentes das desigualdades sociais presentes.

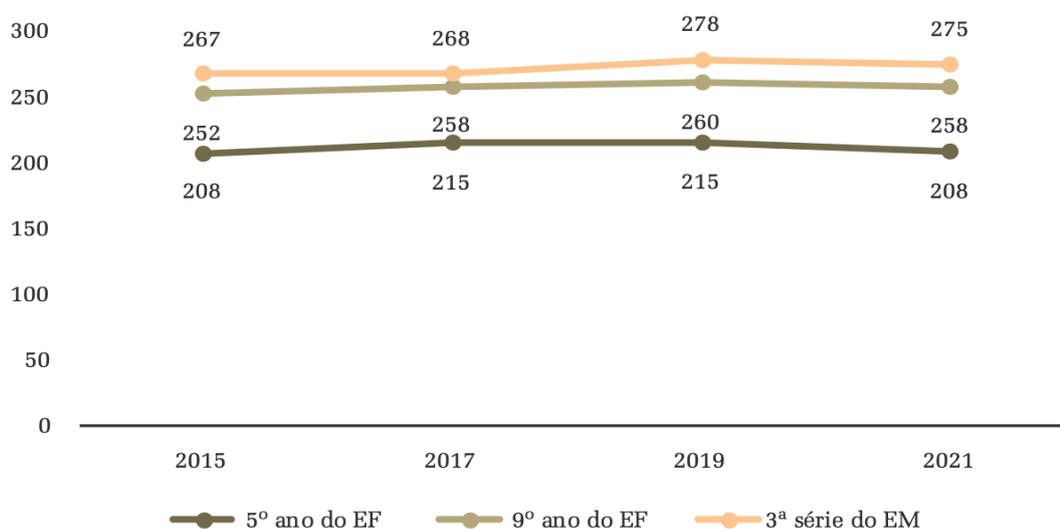
Em recente pesquisa, Souza e colaboradores (2021) ressaltam diversas e graves consequências para os alunos decorrentes da ausência de aulas e convivências presenciais nas escolas durante o longo período da pandemia:

- A interrupção das aulas afeta negativamente a proficiência dos estudantes e há indicações de aumento do abandono escolar;

- O efeito negativo na proficiência é maior em matemática quando comparado ao efeito em leitura;
- Os estudantes dos anos iniciais da educação básica são os mais prejudicados;
- Há indicações de que alunos(as) com maior vulnerabilidade socioeconômica são os(as) mais prejudicados(as) (SOUZA *et al.*, 2021, p. 5).

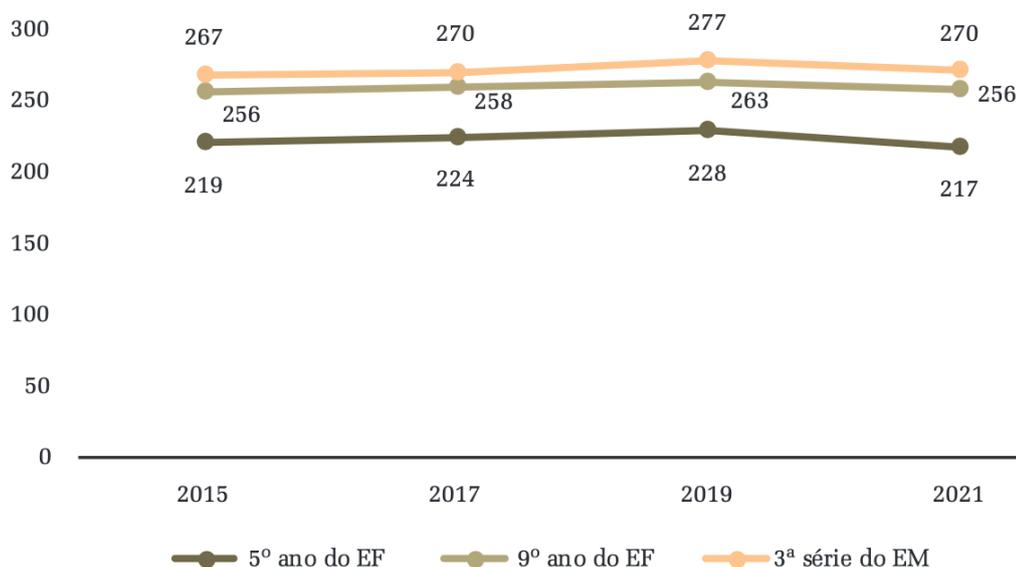
Os dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep) também evidenciam como é importante estar atento às questões educacionais acarretadas pelo isolamento social estabelecido, como podemos perceber nos Gráficos 1 e 2, abaixo, que ilustram a média de proficiência dos alunos do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e do 3º. ano do Ensino Médio (EM), em Língua Portuguesa e em Matemática, no Brasil, no período 2015-2021 (BRASIL – INEP, 2022a).

Gráfico 1 – Média de proficiência dos alunos do 5º e do 9º anos do EF e do 3º. ano do EM em Língua Portuguesa – Brasil 2015-2021



Fonte: elaboração própria com base em dados do Brasil – INEP, 2022a, p. 280.

Gráfico 2 – Média de proficiência dos alunos do 5º e do 9º anos do EF e do 3º. ano do EM em Matemática – Brasil 2015-2021



Fonte: elaboração própria com base em dados do Brasil – INEP, 2022a, p. 281.

Os Gráficos 1 e 2, acima, indicam que o desempenho dos alunos caiu nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos finais do processo da Educação Básica. Para agravar esse quadro, quando os estudantes retornaram para as escolas de forma presencial, os professores notaram uma defasagem em relação aos conteúdos trabalhados durante o período de isolamento.

Nessa perspectiva, uma pesquisa realizada por Ferreira *et al.* (2023) sobre os impactos da pandemia na educação mostra que as dificuldades na aprendizagem foram intensificadas: “O isolamento interferiu na forma de aprendizagem e, também, as desigualdades anteriormente citadas, modificaram o modo de aprender, salientando as limitações” (p. 177).

A partir dessas considerações, o **objetivo geral** da presente pesquisa é analisar a atuação dos coordenadores pedagógicos (CPs) do Fundamental I, em escolas municipais vinculadas à Diretoria de Ensino de Pirituba e Jaraguá (DRE – PJ) do Município de São Paulo durante o período pós pandêmico.

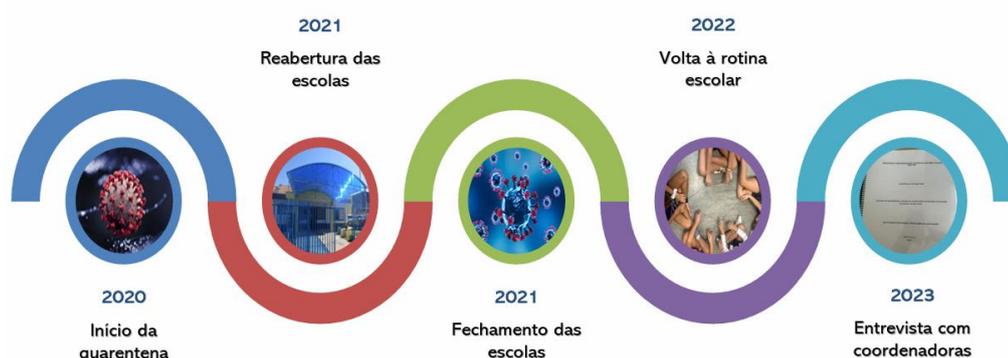
Quanto aos **objetivos específicos** deste estudo, compreendem:

- Identificar quais foram as defasagens pedagógicas ocasionadas pelo longo tempo de pandemia, para os estudantes, na percepção dos CPs.

- Analisar quais soluções estão sendo buscadas, pela equipe pedagógica, no contexto da unidade escolar.

Para evidenciarmos alguns pontos que foram essenciais para a construção deste trabalho, realizamos uma breve linha do tempo:

Figura 2 – Linha do tempo



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em março de 2020, as escolas foram fechadas no Brasil devido à alta disseminação da Covid-19. Em 2021, elas foram reabertas; entretanto, em março do mesmo ano, devido às altas taxas de ocupação das Unidades de Terapia Intensiva (UTI), as instituições escolares foram fechadas novamente por um período de dois meses. Contudo, 2021 também foi um ano atípico para a educação, pois aconteceram duas peculiaridades: os alunos frequentavam a escola quinzenalmente, ou seja, com revezamento entre eles; e as famílias que não se sentiam seguras em enviar seus filhos à escola podiam optar por mantê-los no ensino remoto emergencial.

Em 2022, as escolas permaneceram abertas no país, mas com medidas de segurança, como: a obrigatoriedade do uso de máscaras; limitar o número de alunos por sala (sistema de rodízio); respeitar o distanciamento de 1,5 m entre pessoas; e distanciamento entre as cadeiras das salas de aula.

No ano seguinte (2023), realizamos as entrevistas com os CPs do Fundamental I com o objetivo de identificar as possíveis dificuldades pedagógicas ocasionadas pelo período de ensino remoto.

Consideramos importante explicarmos o porquê dessa escolha. Entendemos a função do CP como central e de extrema importância para o desenvolvimento da

qualidade da educação pública. Porém, é necessário que a escola dê suporte para que o CP possa exercer sua importante função.

Acreditamos que o CP é um profissional fundamental na escola, como articulador das ações, como formador dos educadores e, portanto, como transformador das condições de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso que ele trabalhe com o coletivo, o que implica o envolvimento dos demais atores da escola, cuja processo de constituição identitária deverá provocar mudanças em seus modos de pensar e agir, provando um movimento de constituição das identidades de todos os profissionais da escola, além de seus alunos (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 19).

A partir dessas citações, fica explícito com qual visão este trabalho concorda e no que acredita. Desse modo, consideramos que o Coordenador Pedagógico (CP) desempenha um papel essencial na escola, atuando como articulador das ações, formador dos educadores e, conseqüentemente, transformador das condições de ensino e aprendizagem.

Em suma, compreendemos a função do CP como um parceiro do professor que vai auxiliar e contribuir para a elaboração de um currículo mais qualificado, sempre priorizando as aprendizagens dos alunos.

Esclarecemos, inicialmente, que não aceitamos o coordenador pedagógico como “tomador de conta dos professores”, nem como “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos do sistema. Ele tem uma função mediadora no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 38).

Outro aspecto que julgamos importante ressaltar é que compreendemos a escola como um lugar essencial para a discussão, formação e preparação do exercício da cidadania; um espaço que deve estar sempre aberto e disponível para a comunicação e o diálogo entre os diversos atores que compõem a comunidade escolar.

Por conseguinte, a escola é responsável pela formação integral do aluno; não deve estar apenas focada na área cognitiva. Por essas razões, entendemos a escola como um espaço vivo e de formação (ZABALA, 2010).

Acreditamos que somente assim poderemos produzir uma escola inclusiva e democrática, que realmente esteja preocupada com a formação de crianças e jovens para a convivência em uma sociedade plural e que atenda às necessidades da sociedade deste século XXI.

A função da escola não é educar olhando para trás; o olhar da escola precisa se fixar no horizonte histórico que se deseja, um futuro em que todos sejam sujeitos de direitos sociais, políticos e econômicos, em que todos sejam considerados portadores naturais dos direitos humanos (PONCE; ARAÚJO, 2023, p. 167).

Estes aspectos apresentados acima, apontados por Ponce e Araújo (2023), que se referem à função e ao olhar da escola, são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação pública que, além de gratuita e acessível a todos, também seja de qualidade e democrática.

Essa visão vai ao encontro dos princípios propostos por Libâneo (1994), que trata dos temas democratização da escola e democratização do conhecimento, com ênfase na formação da personalidade social do aluno:

Valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógicos - didáticos. Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelos estudos, a dominarem o saber escolar; é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na organização enquanto coletividade (LIBÂNEO, 1994, p. 12).

Quando falamos em escola pública com educação de qualidade, almejamos uma educação que possibilite às nossas crianças e jovens a conquista da autonomia em relação ao mundo e à sociedade em que vivem.

Nesse sentido, torna-se primordial não apenas o conhecimento do mundo e de sua sociedade, mas também a contribuição para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Esperamos que possamos efetivamente contribuir para a formação desses alunos e estimulá-los a se organizarem de forma democrática, abrindo oportunidades para uma atuação significativa e efetiva mudança social.

Nossas crianças e jovens pedem e precisam de uma educação muito mais complexa e heterogênea, que perceba e reconheça a diversidade de relações existentes na sociedade em que vivemos, que respeite as diferenças entre indivíduos, grupos sociais e culturais com os quais nos relacionamos. Compreender essas necessidades parece-nos fundamental para demonstrarmos nosso respeito pelo estudante e contribuirmos para que ele possa atuar na sociedade como cidadão crítico e autônomo, capaz de agir frente à complexidade do mundo e das relações humanas. Como aponta Libâneo (1994),

O saber escolar é entendido como um conjunto dos conhecimentos selecionados entre os bens culturais disponíveis, enquanto patrimônio coletivo da sociedade, em função de seus efeitos formativos e instrumentais. Longe de ser caracterizado como conjunto de informações a serem depositadas na cabeça do aluno, o saber escolar constitui-se em elemento de elevação cultural, base para a inserção crítica do aluno na prática social de vida (LIBÂNEO, 1994, p. 13-14).

A citação acima foi extraída da obra “Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos”, de autoria de Libâneo. O autor apresenta uma análise crítica dos modelos educacionais existentes, defendendo uma educação que vise à democratização do conhecimento. Apesar de essa obra ter sido escrita há três décadas, ela permanece atual, visto que, não obstante nesse período ter havido inúmeros avanços na educação brasileira, ainda é necessário progredir para uma concepção de educação que transcenda o aprender a ler, escrever e realizar contas matemáticas. Precisamos de um ensino que leve o aluno a pensar de forma autônoma e reflexiva e que contribua de modo significativo para reduzir as desigualdades em termos de oportunidades para as gerações futuras.

2. A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL

Neste capítulo, apresentaremos uma breve introdução às principais ideias da teoria de David Paul Ausubel (1918 – 2008): um dos representantes do Cognitivismo. Seus estudos, dedicados e voltados para a construção da Teoria da Aprendizagem Significativa, dão suporte teórico para este trabalho.

Ausubel entende a estrutura cognitiva como o conteúdo total e organizado de ideias de um dado indivíduo, sendo que a aprendizagem acarreta mudanças nessa estrutura, e propõe o conceito nuclear da aprendizagem significativa. Para que esta ocorra, é necessária interação entre o conhecimento novo e os conhecimentos prévios do indivíduo. Deste modo, o conhecimento prévio é a variável isolada mais importante para que se processe a aprendizagem de novos conteúdos.

Ademais, vale ressaltar que subsunção é o conhecimento adquirido na estrutura cognitiva que permite a aquisição de novos conteúdos. “O subsunção é, portanto, um conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende e que permite, por interação, dar significado a outros conhecimentos” (MOREIRA, 2011, p. 18).

Moreira (2011) sublinha que, sem essa relação entre conhecimento prévio e conhecimento novo, não há aprendizagem significativa. Quando ela ocorre, ambos os conhecimentos se modificam, ou seja, o conhecimento novo passa a ter significado; e o prévio, adquire novos significados, tornando-se, então, mais elaborado.

Lembremos que a aprendizagem significativa decorre da interação não-arbitrária e não literal de novos conhecimentos com conhecimentos prévios (subsunções) especificamente relevantes. Através de sucessivas interações, um dado subsunção vai, progressivamente, adquirindo novos significados, vai ficando mais rico, mais refinado, mais diferenciado, e mais capaz de servir de ancoradouro para novas aprendizagens significativas (MOREIRA, 2011, p. 20).

Contudo, a não arbitrariedade significa que o novo conhecimento não interage com qualquer conhecimento prévio, mas com algum conhecimento que possa servir como ponto de ancoragem. Para que ocorra a aprendizagem significativa, deve haver outros pré-requisitos, como o conteúdo a ser aprendido ter potencial significativo e a

predisposição do estudante para aprender significativamente. Portanto, demanda uma intencionalidade (MOREIRA, 2011).

Moreira (2011) também pontua que a aprendizagem significativa não é sinônimo de nunca mais esquecer o que foi adquirido. Nessa mesma perspectiva, Ausebel (1980) defende que ela contribui decisivamente para aumentar a resistência ao esquecimento.

Na aprendizagem mecânica, em contraste, há maior probabilidade de esquecimento. Ela ocorre quando a tarefa é de associação puramente arbitrária e quando falta ao estudante o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa; portanto, não resulta em novas interações (AUSUBEL, 1980).

Outro aspecto importante a ser mencionado é que a aprendizagem mecânica não é oposta à aprendizagem significativa; não se trata de uma dicotomia, mas de um contínuo.

Destarte, o professor é o mediador do conhecimento, sendo um dos responsáveis para que o aluno possa relacionar o conteúdo a ser aprendido com os conhecimentos já presentes na sua estrutura cognitiva. No entanto, não cabe dizer que o significado não esteja presente no material de ensino, mas sim no modo como podem ser apropriados pelo educando e pelo educador. Para Moreira (2011), os materiais podem ser potencialmente significativos, mas o significado não está no material.

De resto, para que a aprendizagem significativa aconteça, é necessário que ela não seja arbitrária, relacione-se com o conteúdo específico de uma determinada área e esteja presente na estrutura cognitiva do aluno. Em outros termos, trata-se de uma aprendizagem com compreensão, com significado, com possibilidade de transferência, com capacidade explicativa, com maior retenção.

Diante disso, na teoria de Ausubel, é primordial compreender que a estrutura cognitiva é um conjunto hierárquico de conteúdos disponíveis já assimilados e que serão fundamentais para a aprendizagem de novos conceitos. “Destaque-se ainda que, no âmbito da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, a estrutura cognitiva é um conjunto hierárquico de subsunçores dinamicamente interrelacionados” (MOREIRA, 2011, p. 19).

Conforme a teoria de Ausubel (1980), há três tipos de aprendizagem: de representações, de conceitos e por proposição (RONCA, 1980), abordados a seguir.

2.1 Aprendizagens de representações

Trata-se da aprendizagem por símbolos, ou seja, quando a pessoa já possui uma representação de um determinado objeto e, com o passar do tempo, amplia gradualmente esse conceito.

Para Ronca (1980), o desenvolvimento desse processo educativo ocorre quando a criança começa a compreender que diferentes termos são associados a coisas, eventos ou fatos distintos. Nesse sentido, Moreira (2011) observa que,

“se o aprendiz já tem uma ideia, uma representação do que seja uma escola, a aprendizagem significativa de distintos tipos de escola como escola técnica, escola aberta, escola normal, escola pública, e outros, serão aprendidos por ancoragem e subordinação à ideia inicial de escola” (MOREIRA, 2011, p. 36).

Em outras palavras, essa aprendizagem ocorre quando a criança entende que é possível uma mesma palavra ter diferentes representações. Desse modo, no momento em que estiver estabelecido na estrutura cognitiva da criança que as coisas têm nome, ela terá condições de realizar outras aprendizagens de representações, deixando esse conceito cada vez mais elaborado e rico e servindo de suporte para novos conteúdos.

2.2 Aprendizagens de conceitos

Segundo Moreira (2011), há dois tipos de aprendizagem: formação de conceitos e assimilação de conceitos.

A formação de conceitos ocorre quando a criança aprende de forma espontânea e por descoberta - o significado é adquirido por interação a um conhecimento mais amplo -, e se refere ao processo pelo qual os indivíduos desenvolvem compreensão e significado a partir de suas experiências e interações com o mundo. Essa formação deve ser contextualizada, com ênfase na importância

de relacionar os conteúdos teóricos com as realidades e vivências dos alunos (MOREIRA, 2011).

Para Ronca (1980), a formação de conceitos é uma aprendizagem por descoberta, que envolve processos como discriminação, generalização, levantamento e comprovação de hipóteses, e é um processo próprio de crianças de até 6 anos: “A formação de conceitos é própria da criança até 5/6 anos, e consiste na aquisição espontânea e indutiva de ideias genéricas, como por exemplo “carro”, “cavalo”, baseadas na experiência concreta da criança” (p. 23).

Quanto à assimilação de conceitos, ocorre com pessoas acima de 6/7 anos “[...] que aprendem novos significados conceituais quando se lhes apresentam os atributos criteriais dos conceitos e quando eles relacionam esses atributos com ideias pertinentes estabelecidas em suas estruturas cognitivas” (RONCA, 1980, p. 21).

2.3 Aprendizagem por proposição

O terceiro tipo de formação de conceito refere-se à interpretação do significado de conceitos apresentados em uma frase, em que a compreensão vai além dos próprios termos utilizados. Ronca (1980) leciona que essa aprendizagem ocorre quando a frase é integrada a ideias preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Desse modo, uma nova ideia é formada, enriquecendo o conhecimento existente e permitindo uma conexão mais profunda entre os conceitos e suas aplicações. Essa abordagem ressalta a importância da relação entre novas informações e o saber já consolidado, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

2.4 Diferenciação progressiva e reconciliação integradora

A diferenciação progressiva e a reconciliação integradora são “dois processos, simultâneos, da dinâmica da estrutura cognitiva”, por meio dos quais “o aprendiz vai organizando, hierarquicamente, a sua estrutura cognitiva em determinado campo de conhecimento” (MOREIRA, 2011, p. 42).

Dessarte, não há diferenciação progressiva sem reconciliação integradora e vice-versa. Quando o sujeito aprende, progressivamente vai diferenciando sua

estrutura cognitiva, mas, ao mesmo tempo, deve gradualmente reconciliar diferenças reais ou aparentes e ampliar esse conceito.

Por fim, recapitulamos que a aprendizagem significativa ocorre quando os conteúdos prévios se relacionam de forma não arbitrária e significativa às novas aprendizagens.

2.5 Ausubel na escola

Ronca (1980, p. 1) salienta que, “Se a estrutura cognitiva de um aluno for clara e organizada adequadamente, a aprendizagem e a retenção de um assunto novo são sensivelmente facilitadas”. Em contraste, se essa estrutura for “instável, ambígua, desorganizada, a aprendizagem fica prejudicada”.

A partir desses princípios, refletiremos sobre como a escola de Educação Básica deveria organizar seu currículo de forma que os conteúdos das diversas disciplinas possam ser aprendidos significativamente.

As disciplinas são organizadas muitas vezes por tópicos e, por isso, as ideias fundamentais e de cada área do conhecimento não são identificadas e levadas em consideração pelo professor. Assim, o aluno não aprende a estrutura de cada disciplina. Também, diversas vezes, os professores não consideram os conhecimentos prévios dos seus alunos para que assim possam promover a aprendizagem significativa.

Isso significa que o conteúdo curricular deveria, inicialmente, ser mapeado de maneira conceitual, de modo a identificar as ideias mais gerais, mais inclusivas, os conceitos estruturantes, as proposições-chave do que vai ser ensinado. Essa análise permitiria identificar o que é importante e o que é secundário, supérfluo, no conteúdo curricular (MOREIRA, 2011, p. 43).

Desse modo, os CPs, em trabalho conjunto com os professores, poderão organizar os seus planos pedagógicos e tentar reorganizá-los, com base nesses princípios, com conteúdos que sejam trabalhados dos mais amplos para os menos abrangentes.

Essa organização curricular poderá promover a aprendizagem significativa dos alunos, porque considera, em primeiro lugar, seus conhecimentos prévios, para, em

seguida, poder relacioná-los ao conteúdo a ser aprendido. “A diferenciação progressiva é o processo de atribuição de novos significados a um dado subsunçor (um conceito ou uma proposição, por exemplo) resultante da sucessiva utilização desse subsunçor para dar significado a novos conhecimentos” (MOREIRA, 2011, p. 20).

Moreira (2011) aponta que, muitas vezes, a aprendizagem que ocorre na escola é mecânica, sem significados, centrando-se principalmente na memorização do conteúdo das matérias ministradas para a realização de provas e exercícios. Isto frequentemente acontece devido à estrutura do currículo escolar e ao estilo de cobrança que os professores fazem.

Para finalizar, utilizaremos a Teoria da Aprendizagem Significativa para nos dar suporte teórico na análise das categorias relacionadas ao processo de aprendizagem dos estudantes no período pós pandêmico.

3.0 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura é um processo de busca que objetiva levantar todas as referências encontradas sobre o tema central do estudo, visando responder a uma ou mais perguntas específicas. Oportuniza, assim, que o autor da pesquisa: identifique temáticas recorrentes; estabeleça relações com outras produções; e indique novas perspectivas para a consolidação de uma área de conhecimento.

Neste trabalho, procuramos conhecimentos produzidos acerca da temática pesquisada em livros, estudos, artigos, dissertações e teses, pretendendo estabelecer um diálogo entre os autores, de modo que estes iluminem os conhecimentos adquiridos.

Apresentamos alguns estudos/pesquisas que foram essenciais para a construção deste trabalho e organizados em três momentos: 1. Busca livre na internet; 2. Livros pesquisados; e 3. Portal de Periódicos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Iniciamos a etapa da revisão de literatura por meio de uma busca livre na internet, isto é, sem critérios de inclusão e exclusão, conduzida do final de dezembro de 2023 até fevereiro de 2024.

É importante mencionarmos que a temática de estudo desta tese é nova. Por outro lado, estudos adicionais são frequentemente publicados. Portanto, se posteriormente replicarmos nova busca na internet, provavelmente iremos encontrar novos estudos.

Inicialmente, apresentamos onde realizamos a busca livre na internet e os estudos encontrados e selecionados para este estudo.

1) Busca livre na internet:

- Fundação Carlos Chagas;
- Secretaria de Educação do Governo de São Paulo;
- Unesco;
- IBGE;
- INEP.

a) Fundação Carlos Chagas: “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”

Pesquisa realizada em 2020, pela Fundação Carlos Chagas, com base em entrevistas a professores de redes pública e particular, almejando destrinchar diversas facetas do período pandêmico, como: rotina de trabalho, estratégias educacionais, efeito do contexto, relação entre família e escola, entre outros aspectos.

A partir dos resultados dessa pesquisa, identificamos que, para mais da metade dos professores entrevistados, o trabalho foi intensificado durante o período de aulas *online*: “Para mais de 65% das respondentes, o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com destaque para as atividades que envolvem interface e/ou interação digital” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 2).

Outro dado significativo apresentado refere-se ao fato de que muitos dos entrevistados acreditam que houve forte redução na aprendizagem no período pandêmico: “49,3% das professoras acreditam que somente parte dos alunos consegue realizar as atividades. A expectativa em relação à aprendizagem diminuiu praticamente à metade” (*Ibid.*, p. 2).

Nesse contexto, o Departamento de Pesquisas Educacionais dessa Fundação, em trabalho conjunto com o Itaú Social e a UNESCO do Brasil,

[...] propôs uma pesquisa com o objetivo de verificar como as professoras e os professores das redes públicas e privadas do Brasil estavam desenvolvendo suas atividades nas primeiras semanas de isolamento social, conciliando o trabalho com a vida privada e quais suas expectativas para o período pós-pandemia (*Ibid.*, p. 1).

A pesquisa conduzida pela Fundação Carlos Chagas (2020) buscou investigar como professores e professoras das redes públicas e privadas do Brasil estavam adaptando suas atividades durante as primeiras semanas de isolamento social. O estudo focou na conciliação entre o trabalho e a vida privada, analisando os desafios enfrentados nesse novo contexto. Além disso, explorou as expectativas dos educadores para o período pós-pandemia, evidenciando como as experiências de ensino remoto influenciaram suas percepções sobre o futuro da educação. Esse levantamento é crucial para entendermos, de forma mais abrangente, as

transformações no cenário educacional brasileiro, assim como os impactos emocionais e profissionais gerados pela crise sanitária.

b) Fundação Carlos Chagas: “Educação, escola e pós pandemia: discussões sobre convivência e aprendizagem”

Este *e-book*, publicado em 2024 e organizado por Denise D’Auria Tardeli, com a participação de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC), reúne diversos artigos que discutem e refletem sobre a volta às aulas no período pós pandêmico do ponto de vista da aquisição de novas aprendizagens, e também sobre o efeito do isolamento nos comportamentos dos estudantes, impactando no clima e na rotina escolar.

Segundo Moro, Vivaldi e Adduci (2024), pesquisadores da FCC e parte integrante dos autores desse *e-book*, a educação envolve um trabalho intencional, com diversas ramificações:

Uma educação de qualidade envolve o trabalho intencionalmente planejado e voltado para a qualidade das relações humanas. Ou seja, um trabalho que considere o clima e a convivência escolar como temas curriculares e institucionais, que invista na promoção do bem-estar e do convívio respeitoso, justo e democrático entre todas e todos, propiciando, assim, o sentimento de pertencimento e significado positivo em toda a comunidade escolar (MORO; VIVALDI; ADDUCI, 2024).

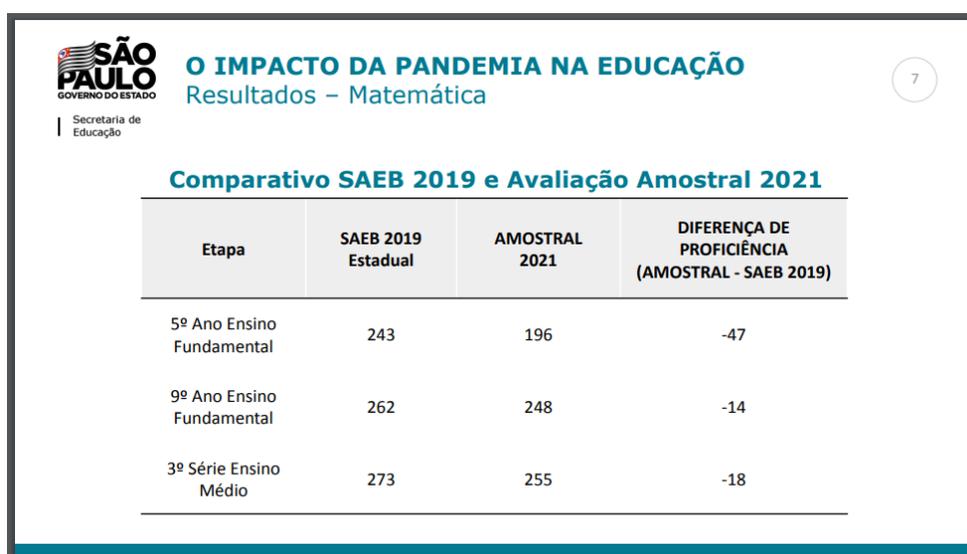
Uma educação de qualidade requer um planejamento intencional que priorize as relações humanas. Isto significa abordar o clima e a convivência escolar como temas centrais do currículo e da gestão institucional. Investir na promoção do bem-estar e de um convívio respeitoso, justo e democrático entre todos os membros da comunidade escolar é essencial. Cria-se, assim, um ambiente que fomenta o sentimento de pertencimento e confere um significado positivo à experiência educacional, beneficiando não apenas os alunos, mas toda a escola. Essa abordagem integral contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

c) Governo de São Paulo: “O impacto da pandemia na educação – avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes”

A Secretaria de Educação do estado de São Paulo realizou uma pesquisa, em 2021, com o objetivo de identificar os efeitos danosos do período de aulas *online* decorrentes da pandemia, apontando o seu impacto na educação. Para isso, comparou os resultados das provas de algumas matérias aplicadas a estudantes da rede estadual de São Paulo, do 5º. e 9º. anos do Ensino Fundamental e do 3º. ano do Ensino Médio, do ano 2019 com aquelas do ano 2021 (SÃO PAULO, 2021c).

A **Tabela 1**, abaixo, que apresenta os dados desse estudo comparativo entre as aprendizagens dos alunos de diferentes anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na área de Matemática, indica que houve uma queda nas aprendizagens no ano de 2021, comparadas ao ano de 2019.

Tabela 1 – Comparativo SAEB 2019 e Avaliação Amostral 2021



Etapa	SAEB 2019 Estadual	AMOSTRAL 2021	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA (AMOSTRAL - SAEB 2019)
5º Ano Ensino Fundamental	243	196	-47
9º Ano Ensino Fundamental	262	248	-14
3º Série Ensino Médio	273	255	-18

Fonte: São Paulo – Secretaria da Educação, 2021c.

Os resultados do estudo, apresentados na Tabela 1, evidenciam que o período remoto não proporcionou aos alunos a mesma qualidade do ensino presencial.

d) UNESCO: “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”

Nesse relatório, publicado em 2022, a UNESCO apresenta um panorama da ampliação da desigualdade de acesso e relata a importância de reconstruirmos um novo pacto social, com um olhar especial para a educação.

O Relatório propõe um novo contrato social para a educação, que visa a reconstruir nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia.

Este novo contrato social é a nossa chance de reparar as injustiças do passado e transformar o futuro. Acima de tudo, ele se baseia no direito à educação de qualidade ao longo da vida, abraçando o ensino e a aprendizagem como esforços sociais compartilhados e, portanto, bens comuns (UNESCO, 2022, p. 8).

Esse novo pacto proposto pela UNESCO (2022) preza por uma educação de qualidade, isto é, um espaço escolar para todas as pessoas, visando que cada uma delas seja capaz de desenvolver suas diferentes capacidades e se sinta como pertencente no espaço escolar, e no qual sua singularidade seja respeitada.

e) IBGE: “Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira”

Nesse livro, o IBGE apresenta uma avaliação das condições de vida da população brasileira, um retrato de sua realidade social, sendo considerado também o período pandêmico.

A pandemia de COVID-19 representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, como resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela educação básica brasileira na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. A situação é ainda mais desafiadora para a rede pública, que concentra a oferta na educação infantil, ensino fundamental e médio. As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas

atividades por alunos com distintas características socioeconômicas (IBGE, 2021, p. 73).

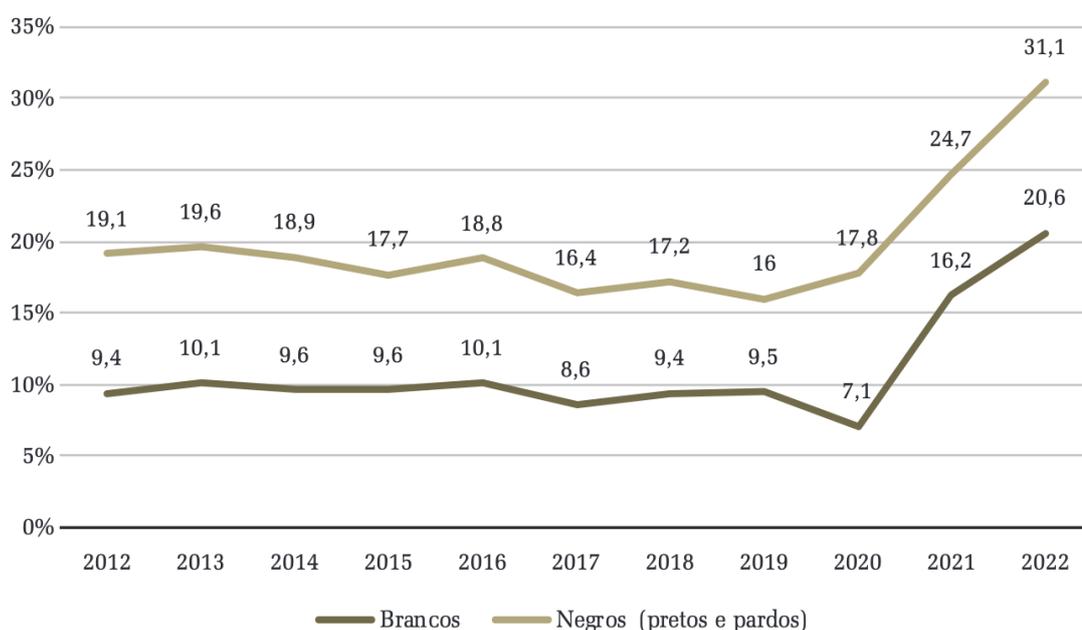
A partir desses dados do IBGE (2021), conseguimos ter uma dimensão das características educacionais vividas no período *online*.

f) INEP: “Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios”

As consequências que a pandemia causou e continua a produzir impactarão por longo prazo a educação brasileira, o que exige políticas públicas de cunho emergencial e, sobretudo, políticas estruturantes e de longo prazo que possibilitem recompor as perdas, reconstituir direitos afetados e superar processos de exclusão que foram aprofundados (BRASIL - Inep, 2022b).

Nesse estudo, parte dos **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta um retrato do impacto que a educação brasileira sofreu em todos os níveis de escolarização, abrangendo da Educação Infantil até a Graduação, durante o período da pandemia de Covid-19, e problematiza a urgência de se pensar e elaborar as políticas públicas.

Gráfico 3 – Percentual da população de 7 e 8 anos que não sabe ler e escrever – Brasil 2012-2022



Fonte: elaboração própria com base nos microdados do IBGE (s.d.) – (BRASIL, 2022b, p. 269).

Ao analisarmos o Gráfico 3, podemos perceber um evidente e expressivo aumento, a partir de 2021, quanto ao percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever. O percentual, que era pouco acima de 13% em 2019 e 2020, saltou para 21,2% em 2021 e chegou a 26,7% em 2022. Esse crescimento significativo pode estar associado ao período da pandemia em 2020, durante o qual a maioria das escolas dos anos iniciais interrompeu as aulas presenciais em razão da Covid-19. Apesar de muitas instituições terem implementado alguma forma de ensino remoto para manter as atividades educacionais, conforme discutido anteriormente, esses dados parecem questionar a real eficácia dessas abordagens.

Dando continuidade à revisão da literatura, apresentamos, no próximo item, os livros pesquisados para este estudo.

2) Livros pesquisados:

a) Coleção: “O Coordenador Pedagógico”

Coleção de suma importância para este trabalho, organizada pelas professoras doutoras Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco (2021), reúne diversos artigos sobre a função e a importância do CP dentro da escola, além de relatar experiências reais do cotidiano que nos ajudam a refletir e a ter um olhar com mais esperança para os desafios escolares.

Sabemos que não tem sido fácil, nem é fácil essa busca por encaminhamentos, saídas alternativas. Mas temos visto tantas atitudes corajosas, tantas propostas criativas, tanto empenho, tanto compromisso de nossos educadores, de nossas escolas, de nossos alunos, que confiamos que vamos, coletivamente e colaborativamente, fazer face a tantos desafios e encontrar meios de superação das dificuldades ora vividas (ALMEIDA; PLACCO, 2021, p. 7).

Ainda em relação a essa Coleção, utilizamos, com frequência, o livro “O Coordenador Pedagógico e os desafios pós-pandemia”, de Almeida e Placco (2021), por estar bastante vinculado ao tema desta pesquisa.

b) “Justiça Curricular: por uma educação escolar comprometida com a justiça social”

O livro, publicado em 2023, reúne uma gama de pesquisas na área de política curricular, defendendo o conceito de justiça curricular. Salaria que “A pandemia aprofundou as desigualdades sociais e impactou o acesso à escolarização de qualidade social. O Brasil foi fortemente golpeado. Reconstruí-lo é uma tarefa necessária e urgente” (PONCE; ARAÚJO, 2023, p. 166).

O conceito de justiça curricular defende que o estudante deve ter acesso ao conhecimento que possa lhe servir de recursos para transformar o mundo. Desse modo, o livro é importante por auxiliar a análise do período em que os alunos não estiveram em contato com a escola, e muito menos com a aprendizagem.

c) “De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos”

O livro, organizado por Fernando José de Almeida, Maria Elizabeth B. de Almeida e Maria da Graça Moreira da Silva (2020), faz parte da coleção de *e-book* gratuitos disponibilizados pela Educ. Reúne diversas pesquisadas voltadas ao tema Covid-19 e seus enfrentamentos no âmbito da Educação.

Dessa obra, utilizamos o texto “Desigualdade social e justiça curricular na educação básica em tempos de pandemia”, por fornecer-nos subsídios teóricos para a análise desse período de isolamento. A obra tem como propósito analisar as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) “em sua orientação às escolas da educação básica quanto à reorganização do calendário escolar e cômputo das atividades não presenciais como horas-aula” (PONCE *et al.*, 2020, p. 190).

d) “A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites: um estudo sobre práticas escolares no Ensino Médio”

Tese de Doutorado de Rita de Cássia Mitleg Kulnig, de 2019, disponível no acervo da biblioteca da PUC-SP, na área do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

A pesquisa propõe “dar visibilidade à dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites por meio do estudo de práticas escolares realizadas no segmento do Ensino Médio” (KULNIG, 2019, p. 10) de determinada escola brasileira, e nos deu amparo teórico em relação ao conceito de desigualdades sociais, muito presente nesta pesquisa.

e) **“A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação”**

Nessa entrevista, realizada no início da pandemia pela revista Com Censo, em agosto de 2020, Nóvoa relata os esforços dos professores para manter um vínculo com seus alunos e familiares.

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil (NÓVOA, 2020, p. 8).

Nessa entrevista, Nóvoa (2020) aborda o tema da atuação dos professores durante a pandemia, enfatizando que eles “agiram com grande compromisso e responsabilidade” (p. 9), considerando o trabalho colaborativo que tiveram nesse período como “um elemento decisivo para as melhores respostas” (p. 9). Comenta que os professores buscaram respostas imediatas e criativas com o objetivo de manter o vínculo e a aprendizagem de seus alunos, em um trabalho conjunto com outros docentes, e sublinha a importância e valorização do espaço escolar.

No próximo item, abordaremos os portais de periódicos pesquisados para este estudo.

3) Portal de periódicos:

Apresentamos, a seguir, os resultados das buscas realizadas, em um segundo momento, entre os meses de junho e julho de 2023 e janeiro de 2024, nos seguintes bancos de produção acadêmica:

- a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- b) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO);
- c) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Salientamos que, nesse momento da pesquisa, selecionamos os trabalhos a partir dos títulos e dos resumos que abrangiam a nossa temática.

a) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Para iniciarmos a nossa busca, selecionamos alguns critérios de inclusão e exclusão para a escolha de dissertações e teses. Optamos por trabalhos de Educação voltados para o ciclo de alfabetização ou Fundamental 1, publicados a partir de 2021.

Selecionamos também as palavras-chave: “recomposição das aprendizagens”, “retorno às aulas” e “pandemia”, que guiaram a nossa busca.

Nessa primeira pesquisa, não encontramos nenhum trabalho que se enquadrasse no nosso objetivo de busca. Por esta razão, utilizamos outras composições de palavras, optando, por fim, nessa segunda tentativa, por: “aprendizagem e pós-pandemia”; “retomada da aprendizagem e pós-pandemia”; “aprendizagem e pandemia”; e “aprendizagem e Covid-19”.

- **Aprendizagem e pós pandemia:**

Não localizamos nenhum artigo nessa busca.

- **Retomada da aprendizagem e pós-pandemia:**

Nessa terceira tentativa, encontramos 20 trabalhos, nas temáticas:

- Educação especial;
- Ensino médio de LP;
- Metodologias ativas;
- Práticas de matemática;
- Sequências didáticas;
- Contenção do corpo;
- Turismo;

- Graduação;
- Biblioteca em universidades.

Nessa terceira tentativa, não selecionamos nenhum artigo para compor o nosso trabalho.

-

- **Aprendizagem e pandemia:**

Nessa busca, identificamos 35 trabalhos, repetindo-se os mesmos artigos do item três e acrescentando as temáticas:

- Ensino de espanhol;
- Aulas remotas de matemática;
- Plataformas digitais.

Contudo, não selecionamos nenhum trabalho nessa busca por não cumprirem com os critérios estabelecidos.

- **Aprendizagem e Covid-19:**

Encontramos 992 trabalhos. Por essa razão, acrescentamos mais um filtro: “retorno presencial”. Com isso, obtivemos 31 resultados, dos quais selecionamos o título:

“Crianças com dificuldade de aprendizagem: desafios e construções de intervenções pedagógicas no contexto do Ensino Fundamental I – pós-pandemia.”

Os demais trabalhos não foram escolhidos por não contemplarem o objetivo desta pesquisa.

- **Coordenador pedagógico e pandemia:**

Iniciamos nossa busca com estes dois descritores e encontramos 104 trabalhos. Por isso, adicionamos a palavra “pós” antes de pandemia e localizamos 71 pesquisas. Entretanto, como a maioria era voltada para as plataformas digitais e a função do coordenador pedagógico, selecionamos apenas um trabalho:

- “Possibilidades de ações colaborativas entre professores e coordenador pedagógico no projeto de formação de uma escola da Rede Municipal de São Paulo.”

b) Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Nessa base de dados, optamos por manter os mesmos critérios de inclusão e exclusão (Língua Portuguesa, 2021 a 2023) para a seleção de artigos e iniciar a busca avançada, considerando os operadores booleanos:

- **Recomposição das aprendizagens, retorno às aulas e pandemia:**

Não identificamos nenhum artigo.

- **Aprendizagem e pós-pandemia:**

Encontramos um artigo voltado para a área de enfermagem.

- **Aprendizagem e pandemia:**

Nessa busca, identificamos 270 periódicos. Quando adicionamos o filtro “ciências humanas”, tivemos como resultado 70 artigos. Entretanto, nenhum deles correspondia aos nossos objetivos, visto que não tratavam dos temas educação/aprendizagem/pós-pandemia/pandemia primeiro ciclo do Fundamental.

1. Encontramos como temas nesses 70 artigos:

- Ensino remoto em diferentes países;
- Formação de professores;
- Geometria analítica;
- Educação especial;
- Ensino remoto;
- Medicina;
- Enfermagem.

- **Retomada da aprendizagem e pós-pandemia:**

Encontramos 7 artigos. Utilizamos os mesmos filtros do item anterior; porém, esses artigos não correspondiam aos critérios de inclusão desta pesquisa.

Encontramos os seguintes temas nesses artigos:

- Formação pedagógica;
- Geração automatizada;
- Graduação;
- Educação especial.

- **Aprendizagem e Covid-19:**

Como resultado, obtivemos apenas um artigo, que foi selecionado:

- “Aprendizagem e comportamento de crianças durante o fechamento das escolas devido à Covid-19: perspectivas dos pais e professores.”

- **Recuperação das aprendizagens e Covid-19; e Recuperação das aprendizagens e pandemia:**

Nessas duas buscas, localizamos apenas um artigo, que tratava da recuperação do ato de respirar. Como não se adequava à nossa temática, foi descartado.

- **Recuperação das aprendizagens, Covid- 19 e educação; Recuperação das aprendizagens, pandemia e educação; e Recuperação das aprendizagens, ensino fundamental e Covid-19:**

Novamente, utilizando estes três descritores, não encontramos nenhum artigo.

- **Coordenador pedagógico e pandemia; e Coordenador pedagógico e pós pandemia:**

Não localizamos nenhum artigo com esses dois descritores.

c) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Nessa busca, realizamos o mesmo processo das bases anteriores, considerando os mesmos critérios de inclusão e exclusão (Língua Portuguesa, 2021 a 2023 e revisão por pares), para localizarmos os periódicos. Vale destacar que também conduzimos a pesquisa por meio da busca avançada.

- **Recomposição das aprendizagens, retorno às aulas e pandemia:**

Nessa busca, encontramos um artigo, que foi selecionado:

- “Os reflexos pandêmicos no ensino ofertado pela rede pública de Maceio/AL: políticas públicas e dignidade sob as perspectivas de Habermas.”

- **Aprendizagem e pós pandemia:**

Localizamos 77 periódicos quando adicionamos o filtro. Revisados por pares, obtivemos 52, dos quais selecionamos 1, que correspondia aos objetivos deste estudo:

- “Educação no contexto da pandemia: percepções críticas da Coordenação Pedagógica.”

Quanto aos demais, tratavam dos temas:

- Tecnologias digitais;
- Cibercultura;
- Ensino híbrido;
- Estudo de caso;
- Medicina;
- Educação infantil;
- Ensino médio;
- Graduação.

- **Aprendizagem e pandemia:**

Nessa busca, encontramos 407 artigos. Após filtrarmos a revisão por pares, obtivemos 308 artigos. Selecionamos 2, que tratavam do objetivo deste estudo:

- “Aprendizagem inventiva de professores da escola básica na pandemia da Covid-19”

- “Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização.”

Quanto aos demais, tratavam dos temas:

- Língua estrangeira;
- Aquecimento global;
- Formação de professores;
- Mercado de trabalho;
- Tecnologias digitais;
- Ensino superior;
- Cibercultura;
- Educação infantil;
- Educação remota.

- **Retomada da aprendizagem e pós pandemia:**

Obtivemos como resultado apenas 2 artigos, e que não correspondiam aos objetivos deste trabalho:

- Língua estrangeira;
- Educação Infantil.

- **Aprendizagem e Covid-19:**

Encontramos nessa busca apenas 3 artigos, e que não estavam relacionados aos objetivos deste trabalho:

- Ensino de administração;
- Atividades autorais;
- Tecnologia.

- **Recuperação das aprendizagens e Covid-19; Recuperação das aprendizagens, Ensino Fundamental e Covid-19; Recuperação das aprendizagens, Covid- 19 e educação; e Recuperação das aprendizagens, pandemia e educação:**

Nessas quatro buscas, obtivemos apenas um artigo, voltado para a análise de material do Ensino Médio da área de Matemática. Por isso, ele foi descartado.

- **Recuperação das aprendizagens e pandemia:**

Nenhum artigo localizado.

- **Coordenador Pedagógico e pandemia:**

Nessa busca, encontramos 10 artigos; entretanto, eles eram voltados exclusivamente para os anos de 2020 e 2021 e tratavam da utilização das plataformas *online*. Por não corresponderem ao nosso foco de pesquisa, realizamos uma nova busca.

- **Coordenador pedagógico AND pós pandemia:**

Obtivemos apenas um artigo, que debate o Estado laico e a Educação.

Apresentamos, a seguir, um resumo das pesquisas e artigos selecionados.

Resumo das pesquisas e artigos selecionados

Na etapa anterior, selecionamos algumas pesquisas pelo título do trabalho e pelo resumo, enquanto nesta nos aprofundamos na leitura desse material visando a um conhecimento mais amplo dos temas tratados.

- a) **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

Selecionamos apenas uma dissertação, da Universidade Estadual Paulista (UNESP):

- **“Crianças com dificuldade de aprendizagem: desafios e construções de intervenções pedagógicas no contexto do Ensino Fundamental I – pós pandemia.”**

A dissertação, de Livia Maria de Souza Soares (2023), inicialmente mostra um panorama da COVID-19 na Educação. Relata a reorganização que as escolas precisaram fazer do dia para a noite para que fossem adequadas às medidas de isolamento. Em seguida, aponta que o termo fracasso escolar “[...] possui um estigma no âmbito da escola, uma vez que rotula os estudantes que não obtêm desempenho

estabelecido pelo sistema de ensino. A reputação dos alunos estigmatizados resulta em baixa autoestima e evasão escolar” (p. 17).

Soares (2023) relata também que muitas vezes culpabilizamos o aluno; depois, a família; e poucas vezes olhamos para o material oferecido e a metodologia aplicada.

Conceitua o termo “dificuldades de aprendizagem”: um sintoma que precisa persistir por mais de seis meses, mesmo modificando as metodologias aplicadas.

A pesquisadora acompanhou as aulas de recuperação paralela de Língua Portuguesa e Matemática e realizou formação com as docentes. Com isso, pôde observar que as aulas de apoio mantinham o mesmo modelo das aulas em sala, no qual o professor tem uma postura de detentor do conhecimento; e o aluno, de receptor; contudo, nos espaços formativos, as professoras traziam outra visão: tratavam da preocupação em adaptar o material e da troca em pares.

Entretanto, ao observar as aulas de reforço escolar, esses momentos pareciam repetir a didática trazendo as mesmas dinâmicas e ações pedagógicas utilizadas na aula regular, como o uso de atividades impressas desprendidas de contextos e finalidades intencionais; por vezes, o uso de livro didático e, especialmente, a postura passiva de aprendizagem dos alunos atendidos. Pouco foi visto sobre o uso diversificado de materiais concretos para facilitar a compreensão das noções do sistema de escrita e matemático, sendo muito comum apenas o uso do material dourado e do alfabeto móvel. As docentes apresentavam uma postura indiferente quanto ao reforço, visto que, apesar de indicarem na entrevista o encaminhamento para o reforço como solução para a superação das dificuldades, não seguiam o planejamento solicitado pela coordenadora, deixando-o registrado apenas no papel e tornando o documento burocrático. Por vezes, a postura docente não indicava intencionalidade nas atividades propostas, tampouco intervenções adequadas para as queixas dos alunos. Os momentos de reforço escolar eram permeados da ação “fazer por fazer”, isto é, atividades que não contribuíram para o aprendizado dos educandos, permanecendo estacionados sobre as dificuldades (SOARES, 2023, p. 35).

Em suas considerações finais, Soares (2023) pontua que o cenário emergencial trouxe muitos problemas para a educação brasileira e contradições, presentes na atuação das professoras e em suas falas.

- **“Possibilidades de ações colaborativas entre professores e coordenador pedagógico no projeto de formação de uma escola da Rede Municipal de São Paulo”**

O estudo, de Talita da Cruz Coelho (2022), aborda inicialmente o processo histórico e cultural do isolamento de professores em suas salas de aula, sem haver, portanto, compartilhamento nem troca de saberes.

Coelho (2022) propõe a reflexão da importância dos espaços formativos nas escolas e do CP como mediador. “A formação continuada na escola precisa ser reconhecida e valorizada por seus atores, para que se encontrem possibilidades de transformação na prática pedagógica e no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores” (p. 43).

A formação continuada na escola é essencial para promover mudanças significativas na prática pedagógica, uma vez que possibilita que os professores desenvolvam novas competências e conhecimentos. Quando essa formação é reconhecida e valorizada, os educadores se sentem motivados a compartilhar experiências e colaborar entre si, criando um ambiente de aprendizado coletivo. Essa interação não apenas enriquece as práticas educativas, mas também fortalece a comunidade escolar, permitindo que os professores se sintam parte ativa na transformação do ensino. Assim, a valorização da formação continuada torna-se um elemento crucial para a construção de uma educação mais inovadora e eficaz.

b) *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*

Após a busca nessa base de dados, selecionamos o artigo:

- **“Aprendizagem e comportamento de crianças durante o fechamento das escolas devido à Covid-19: perspectivas dos pais e professores.”**

Essa pesquisa, de Greicyane Marcos de Castro, Vanessa de Oliveira Martins-Reis e Letícia Correa Celeste (2023), teve como objetivo verificar a associação entre a percepção dos cuidadores e dos professores quanto às mudanças impostas pelo isolamento social e o impacto na aprendizagem de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental 1 de uma escola pública da cidade de Samambaia – Distrito Federal.

Para isso, participaram do estudo pais ou responsáveis das crianças matriculadas na escola e professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. Foram utilizados os instrumentos: Questionário de Capacidades e Dificuldades; Inventário de Recursos do Ambiente Familiar; Questionário de Monitoramento Covid-19; e Relatório Evolutivo das Crianças – relatório evolutivo individual, elaborado pelo professor regente ao final do ano letivo de 2020.

A pesquisa aponta que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas com o fechamento das escolas, a maioria apoiava esta decisão. Ademais, indica uma melhora na relação família e escola: “De forma positiva, observou-se uma melhora na relação família-escola, que deve ser ainda mais explorada no momento pós-pandemia” (p. 9).

Por outro lado, o estudo também mostra as possíveis defasagens de aprendizagens causadas pelo período emergencial:

Propomos que crianças em fase escolar sejam acompanhadas, avaliadas e tenham oportunidade de intervenção multiprofissional precocemente, pois, apesar de apresentarmos uma amostra menos representativa, o estudo nos mostra a realidade de 19 famílias com fatores negativos que serão refletidos no desenvolvimento escolar dessas crianças. Este estudo aponta como limitação a descrição dos relatórios evolutivos dos professores sobre a aprendizagem escolar, uma vez que um pouco mais de 60% da amostra está sem informação nesse quesito (CASTRO; MARTINS-REIS; CELESTE, 2023, p. 9).

Mesmo que escolas/professores e famílias dos alunos tenham se aproximado durante o período pandêmico de Covid-19 no Brasil, implicando em novas dinâmicas na comunicação entre ambas as partes, acreditamos que acompanhar o processo de aprendizagem do aluno de forma *online* não proporciona a mesma troca de experiências e convivência que ocorriam antes desse período no ambiente presencial escolar. A mudança abrupta da educação do ambiente presencial para o *online* impactou o ensino e a aprendizagem dos alunos, assim como o trabalho/atendimento da escola/do professor junto a eles, quer seja devido a uma precária infraestrutura na residência desses alunos ou em virtude de sua baixa renda familiar ou em por causa da falta de recursos tecnológicos (computador/*laptop*, *tablet*, celular) ou, até mesmo, decorrente da falta de experiência no uso desses recursos, dentre outras razões.

c) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Selecionamos quatro artigos do Portal de Periódicos da CAPES:

- **“Os reflexos pandêmicos no ensino ofertado pela rede pública de Maceió/AL: políticas públicas e dignidade sob as perspectivas de Habermas”**

O artigo, dos pesquisadores Anderson de Alencar Menezes, Antonio Tancredo Pinheiro da Silva e Martha Vanessa Lima do Nascimento Cardoso (2022), a partir da concepção de Habermas, enfatiza que, durante o período pandêmico, o direito à educação não foi garantido. Por conseguinte, muitos estudantes passaram de um ano para outro sem saber os conteúdos básicos daquele ano.

Contudo, faz-se necessário salientar que, além dos prejuízos a longo prazo no ensino formal, como a defasagem na aprendizagem, também são notórios os efeitos negativos em relação as (*sic.*) questões emocionais desses sujeitos, pois o contato com outras pessoas da mesma idade nessa importante fase da vida é fator essencial para o amadurecimento das crianças e adolescentes que foram privados dessa convivência (MENEZES; SILVA; CARDOSO, 2022, p. 272).

No entanto, é de nosso conhecimento que a desigualdade de acesso, assim como a falta de equipamentos eletrônicos que possibilitassem e dessem condições para os estudantes acompanharem as aulas, contribuíram para a não garantia da educação ao longo desses dois anos.

- **“Educação no contexto da pandemia: percepções críticas da Coordenação Pedagógica”**

O artigo, dos pesquisadores Juvenício Jesus dos Santos, Naiara Santana Souza e Eniel do Espírito Santo (2022), analisou a atuação de dois CPs durante o ensino remoto, nos anos de 2020 e 2022, no estado da Bahia.

Aborda o tema da falta de preparo de professores, gestores, coordenadores e a comunidade escolar para as aulas *online*. Em vista disso, a coordenação precisou buscar estudos que amparassem seus professores e alunos.

Por outro lado, porém, o Ensino Remoto Emergencial favoreceu o desenvolvimento de competências digitais para os gestores da aprendizagem, profissionais ciberconectados e pertencentes à cibercultura. Essa forma de ensino colocou esses profissionais em contato com diversas interfaces digitais, as quais foram cruciais para mediar o processo de ensino-aprendizagem e garantir ao estudante a continuidade do percurso formativo (SANTOS; SOUZA; ESPÍRITO SANTO, 2022, p. 1913).

A pesquisa também relata a importância de o CP ser um articulador dentro da instituição escolar.

- **“Aprendizagem inventiva de professores da escola básica na pandemia da Covid-19”**

O artigo, de Ferreira e colaboradores (2022), indica que o isolamento social, durante a pandemia, levou os docentes a utilizarem uma aprendizagem inventiva, buscando e criando diversas estratégias para garantir, muitas vezes minimamente, a aprendizagem e o contato com seus alunos.

Participaram da pesquisa 93 professores da Educação Básica (Paraíba e Pernambuco), na maioria mulheres, que responderam a um questionário de forma *online*.

Os autores sistematizaram os dados qualitativos da pesquisa em duas temáticas: 1. Condições materiais e humanas para a realização do ensino remoto no ambiente doméstico em contexto de pandemia; e 2. Aprendizagem inventiva e trabalho docente em contexto pandêmico e após a pandemia.

Utilizamos dois extratos do resultado dessa sistematização, que confirmam o desejo e preocupação dos professores em garantir a aprendizagem:

[...] mesmo em condições de trabalho favoráveis, constatou-se que essa experiência tem despertado sentimentos ambivalentes nas professoras, pois tem sido “tranquilo por parte da elaboração das atividades e angustiante por parte do retorno dos alunos, [uma vez

que] a incerteza se realmente estão apreendendo os conteúdos [...] aflige” (Participante 59, Pedagogia).

[...]

As professoras afirmam que a experiência de vivenciar o ambiente doméstico como espaço de trabalho é “cansativa, [porque] estou passando a maior parte do tempo planejando e trabalhando, e ainda tenho que fazer os afazeres domésticos, cuidar dos filhos” (Participante 4, Ciências Biológicas); e é “bem trabalhoso, pois ficamos com outras atividades extras de casa” (Participante 15, Pedagogia) (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 12).

Com base em nossas experiências e socialização/troca destas com outros educadores, sabemos que muitos desses profissionais tentaram se reinventar no período pandêmico de aulas *online*. Por essa razão, podemos imaginar seu excesso de cansaço e preocupação quanto ao processo de ensino e aprendizagem e ao trabalho para atender a esses alunos.

- **“Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização”**

A pesquisa, de Nágila Lira Amorim Olímpio, Alessandra de Oliveira Maciel, Maria Lima Sampaio e Francisca Revia Cavalcante de Moraes (2021), relata um estudo de caso com uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental no estado do Ceará. Por conta da peculiaridade do período pandêmico, a docente precisou adaptar seu planejamento visando assegurar a qualidade do vínculo educacional durante a alfabetização dos estudantes.

Em um primeiro momento, por meio de videochamadas, ela acolhia os alunos; em seguida, realizava atividades diagnósticas para identificar o nível de alfabetização da criança. Após esse mapeamento, a professora elaborou um plano de intervenção que contemplasse as dificuldades e o nível de cada criança. Planejou também a ciranda da leitura, com uma coleção de livros em PDF, enviados semanalmente por *WhatsApp*.

A partir da análise dos resultados dessa avaliação e detectando o nível de cada criança, foi adotado um plano de intervenção com as seguintes estratégias: envio, através do *WhatsApp* de cada família, de atividades que contemplassem o nível de cada aluno conforme a psicogênese da escrita, principalmente para as crianças que

necessitavam de uma intervenção mais efetiva; jogos do wordwall, selecionados de acordo com cada dificuldade; a leitura diária e o feedback com vídeos e áudios das crianças praticando as leituras, enviados pelos responsáveis para o grupo da turma ou para o privado da professora, respeitando a individualidade de cada um, seguindo um cronograma de três vídeos por semana ou de acordo com o tema trabalhado durante o período, uma excelente opção para esse incentivo (OLÍMPIO *et al.*, 2021, p. 8).

Nessa pesquisa, foram identificados, mais uma vez, os professores se reinventarem em prol da aprendizagem de seus alunos. O estudo mostrou também que os alunos tiveram avanços pedagógicos com as interações planejadas.

Para finalizar este capítulo, consideramos importante explicar novamente que esta é uma temática recente, o que nos levou a encontrar somente um pequeno número de trabalhos selecionados para este estudo.

4. EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

No início do ano de 2020, com a rápida disseminação do vírus Covid-19 por praticamente todas as regiões e países do mundo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou, em 11 de março, o denominado estado pandêmico. O mundo entrou em um cenário até então pouco conhecido, com números crescentes de internações e óbitos em diversos países, colocando sob ameaça de colapso diferentes sistemas nacionais de saúde. No Brasil, o primeiro caso confirmado de contágio pelo coronavírus ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. A partir dessa data, no entanto, o número de casos confirmados avolumou-se e espalhou-se geograficamente por todas as regiões do país, com situações de internações e óbitos crescentes, criando uma verdadeira condição de emergência de saúde pública.

O Ministério da Saúde recebeu a primeira notificação de um caso confirmado de COVID-19 no Brasil em 26 de fevereiro de 2020. De 26 de fevereiro a 26 de dezembro de 2020 foram confirmados 7.465.806 casos e 190.795 óbitos por COVID-19 no Brasil. O maior registro no número de novos casos (70.570 casos) ocorreu no dia 16 de dezembro e de novos óbitos (1.595 óbitos) ocorreu no dia 29 de julho (BRASIL - MISTÉRIO DA SAÚDE, 2020c, p. 7).

Os governos municipais e estaduais tiveram que se mobilizar para o enfrentamento da situação emergencial com campanhas de conscientização e aquisição de materiais e equipamentos médicos, ao mesmo tempo em que efetivaram a ampliação do número de leitos hospitalares disponibilizados à população pelo SUS, apesar do negacionismo da ciência imposto pelo Governo Federal.

Além dessas medidas indispensáveis, procuraram reduzir a possibilidade de contágio: estimulando o uso de máscaras por adultos e crianças; promovendo o isolamento social, com o fechamento de locais públicos e de instituições - como escolas - que concentravam grande número de pessoas; e decretando o chamado *lockdown*, com restrição ao funcionamento de áreas com grande movimentação pública, como *shoppings* e estabelecimentos comerciais considerados como não essenciais.

Do dia para a noite, tudo mudou, tudo se modificou, e o novo se instalava:

Sobre o distanciamento social como medida tomada para contenção da pandemia da Covid-19, os autores indicam alguns fatores de risco à saúde. Sem condições psicológicas, alunos, professores e pais, além de lutarem contra a Covid-19, contra a fome, o medo do despejo e do desemprego, foram condicionados a aderir, obrigatoriamente, a um “ensino remoto”, sem receber apoio adequado, ou nenhum apoio, como se coubesse a eles toda a responsabilidade pela educação (PENA; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2022, p. 1657).

À vista disso, todas as escolas públicas e privadas do país tiveram que fechar as portas para o atendimento presencial de crianças e jovens. Essa situação, após os primeiros dias, quando se tornou evidente que seria por longo prazo, impôs desafios até então inéditos aos docentes e profissionais da educação. Com a impossibilidade de convivência no espaço escolar, as práticas educativas tiveram de ser repensadas e mudaram a sua dinâmica.

Além de demandar mudanças nas práticas educativas, a pandemia acentuou a desigualdade já existente no Brasil, dificultando, assim, o trabalho das escolas e de seus gestores e professores, bem como o processo de aprendizagem. Estudos indicam que “A pandemia afetou mais de 1,5 bilhões de estudantes; porém, os alunos mais vulneráveis foram os mais atingidos” (UNESCO, s/d). Portanto, o impacto da pandemia afetou desproporcionalmente os alunos mais marginalizados ou vulneráveis do país.

Os desafios vivenciados e as mudanças nas formas de desenvolvimento do trabalho pedagógico foram enormes. Como apontam Ronca e Gonçalves (2021, p. 45), ao discorrerem sobre esse período no Brasil, “Em março de 2020, as atividades escolares presenciais foram proibidas de um dia para outro; professores, gestores e funcionários passaram a trabalhar em suas casas; alunos e famílias assistindo aulas de forma remota”.

Em meio ao isolamento social que passamos a experimentar, com o fechamento de todos os espaços de circulação e convivência de pessoas, incluindo as escolas, nós, educadores, ficamos angustiados por nos darmos conta de como as práticas aparentemente simples são importantes e significativas para o processo educativo.

Nós nos perguntávamos diariamente sobre qual seria o papel da escola nesse novo contexto social, quais seriam as melhores práticas, recursos e possibilidades

pedagógicas para darmos continuidade ao processo educativo de crianças e jovens e como se adequar a essa nova realidade.

Afinal, o tempo não para, o mundo continua em movimento e a sociedade não vai esperar o professor se especializar para somente depois seguir adiante. Foram necessárias “movimentações relâmpago” para se adequar a essa nova modalidade de ensino (SANTOS; JATOBÁ; SILVA, 2022).

Em outras palavras, considerando a realidade do distanciamento social em que vivíamos, nós nos questionávamos, permanentemente, sobre o que entendíamos como sendo as funções sociais da escola, quais seriam aquelas que poderíamos continuar a atender, mesmo a distância, e quais seriam as de difícil atendimento. Em meio a essas reflexões e debates, realizados individualmente e em grupo, durante os horários coletivos e com a presença crucial da coordenação pedagógica, buscamos saber ou construir quais seriam as melhores estratégias, ferramentas e práticas capazes de atender às finalidades pensadas. Segundo Nóvoa (2020), os docentes foram os que propuseram as melhores respostas ao que se refere ao acolhimento e à aprendizagem em um período tão incerto.

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil (NÓVOA, 2020, p. 8).

Outras questões que nos angustiaram ao longo dos dias pandêmicos refere-se ao questionamento de qual a função social da escola. Quando o retomamos a partir da Lei de Diretrizes e Bases e da Constituição Federal, encontramos as seguintes explicações:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL – LDB, 1996).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021 (BRASIL, 1988).

A partir dos trechos acima, conseguimos compreender a função da escola para além de ser um prédio com paredes para a passagem de conteúdo, constituindo-se em espaços educativos: que permitam debates e discussões relacionados e contextualizados no que concerne ao território em que a escola está inserida e à vivência dos seus estudantes; que objetivem uma educação voltada para preparar os alunos para o exercício da cidadania; e que operem a partir de princípios éticos e democráticos, contribuindo, assim, para a redução da desigualdade social.

Entretanto, durante o período pandêmico, o Estado não assegurou plenamente o direito à educação, como acreditamos que deveria ter acontecido.

Desse modo, notamos que foi um período desafiador, de intensas buscas e criatividade, não apenas para atender às necessidades pedagógicas e funções da escola, mas também para outras finalidades supridas pelas unidades escolares, como a alimentação dos estudantes em situação de maior vulnerabilidade e o desenvolvimento dos cuidados de higiene. Segundo Costa (2020), uma das funções da escola durante o período pandêmico.

É manter as crianças em algum contexto de aprendizagem e apoiar as famílias neste momento tão desafiador em vários aspectos, não apenas no trabalho escolar. Isso significa apoiá-las a estruturar a rotina dos filhos, a lidar com as questões que surgem e também a colaborar com o processo de aprendizagem dos filhos (COSTA, 2020).

Não podemos deixar de mencionar que a instituição escolar é central para o atendimento e acolhimento de práticas assistenciais e para a articulação com outros setores da sociedade, como Organizações Não Governamentais (ONGs) e empresas, ou instituições governamentais, como as do setor da Saúde.

Por fim, não menos importante, aprendemos muito durante a pandemia sobre a importância do trabalho articulado de atores sociais e institucionais visando a constituição de uma rede de direito. Onde aconteceu a articulação dos agentes da educação, saúde, assistência

social, foi possível garantir direitos fundamentais dos estudantes e suas famílias, como a segurança alimentar, a prevenção ao contágio do Covid-19 e o acesso a recursos educacionais. Manter e aprofundar estas articulações onde foram estabelecidas e criá-las onde ainda não existem deve ser prioridade da nova escola (SINGER, 2020, p. 5).

Durante o período pandêmico, um sistema muitas vezes pensado por aqueles que se preocupam com as visíveis carências sociais da nossa sociedade, mas nunca até então efetivamente realizado, de corresponsabilidade e com participação de diferentes instituições sociais, foi estabelecido como tentativa de enfrentamento ao avanço de contaminações por Covid-19, demonstrando-se capaz de minimizar as dificuldades econômicas previsíveis para os setores mais vulneráveis e carentes da nossa sociedade.

Ademais, a prefeitura de São Paulo, em parceria com diversas instituições, implementou o programa intitulado “Cidade Solidária”, que visava a distribuição de cestas básicas e *kits* de higiene para a população mais carente:

Nesta semana, o programa Cidade Solidária, esforço entre a Prefeitura de São Paulo, grandes empresas e sociedade civil para o atendimento a famílias em situação de vulnerabilidade durante a pandemia de coronavírus, superou a marca de 700 mil cestas entregues (SÃO PAULO, 2020b).

Para esse processo, participaram inúmeros indivíduos e empresas que se voluntariaram, assim como diferentes organizações da sociedade civil e instituições governamentais que, articuladas, contribuíram, de forma significativa, para a redução de danos e agravamento dos problemas sociais esperados com as práticas de isolamento e redução das atividades econômicas em função do enfrentamento ao avanço de Covid-19.

As escolas públicas brasileiras, como as da Rede Municipal de São Paulo, apesar de terem suas aulas presenciais suspensas durante parte do período pandêmico, contaram com a presença da direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários, permanecendo ativas durante todo o período da pandemia, atuando, por diversas vezes, em regime de plantão e revezando-se ao longo da semana para atendimento aos familiares e responsáveis pelos alunos.

O fornecimento de materiais pedagógicos de apoio aos estudantes e auxílio às famílias, como a distribuição de cestas de alimentos, foram algumas de suas tarefas.

Também podemos considerar que, mesmo à distância, pelo contato via telefone, a participação docente foi significativa para esclarecimentos e orientações sobre a nova situação vivenciada pelos alunos e seus familiares, combatendo e reduzindo a influência de boatos e informações imprecisas que circulavam, além do oferecimento de aulas e práticas propriamente pedagógicas.

Mudanças drásticas, da noite para o dia, no contexto da sociedade, reverberam no funcionamento das escolas. No Brasil, as aulas presenciais foram suspensas ao longo do mês de março de 2020, obrigando crianças e jovens a uma quarentena mal explicada e mal compreendida. Os papéis que a escola passou a desempenhar se avolumaram para se ajustar às mudanças (ALMEIDA, 2021, p. 24).

Nessas articulações — que resultaram na formação de uma rede social de suporte ao enfrentamento da disseminação do vírus Covid-19 e no apoio às famílias e setores sociais que vivenciavam situações de carência e, portanto, necessitavam de auxílio para superar as dificuldades do período —, as escolas, presentes em praticamente todas as áreas, cidades e regiões do país, desempenharam um papel central. São instituições reconhecidas e consideradas pela maioria das crianças e jovens, que as percebem como envolvidas com sua formação e amadurecimento durante parte significativa de sua vida — percepção esta que também abrange grande parte dos familiares e responsáveis desses estudantes.

Ao tratar do papel articulador da escola, Singer (2013) observa:

No território educativo, a escola deve tornar-se um núcleo articulador: das políticas públicas, dos recursos comunitários e, principalmente, do conhecimento local. Pode desempenhar esse papel porque tem em sua missão a tarefa educativa e porque é, hoje no Brasil, o equipamento público mais capilarizado pelo território nacional e frequentado diariamente pela quase totalidade de crianças, adolescentes e jovens (SINGER, 2013, p. 19).

Durante o cenário pandêmico, tornou-se evidente como foi imprescindível a participação das escolas na entrega de cestas básicas às famílias dos estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Elas também tiveram papel de

destaque no contato com os familiares dos alunos, por meio de ligações, para verificar e acompanhar suas necessidades.

Esses contatos e as aulas de ensino remoto emergencial foram igualmente importantes para explicações e disseminação dos novos hábitos e práticas necessárias ao enfrentamento de Covid-19, tais como o uso constante de máscaras e mudanças relacionadas à higiene. No que tange às campanhas de vacinação, houve repetição dessa forma de atuação, e que se mostrou relevante, para oferecer esclarecimentos e repelir as falsas informações difundidas pelas redes sociais, contribuindo, assim, para diminuir a resistência da população aos programas de vacinação organizados pela sociedade.

Ao longo dos anos de 2020 e 2021, vimos a implementação de algumas ações governamentais para tentar minimizar os danos provocados pelo período de isolamento. Segundo Ronca (2014), essas atitudes que visam à execução imediata são denominadas de “políticas focalizadas”:

As políticas focalizadas apresentam um caráter emergencial e pressupõem que, no decorrer do tempo, elas desapareçam assim que os objetivos tiverem sido atingidos. Em geral, se configuram como programas de intervenção imediata de um determinado governo (RONCA, 2014, p. 104).

Almeida (2021) explica como a escola teve que expandir a sua atuação na pandemia, também em relação às famílias dos alunos, e como estas passaram por alterações, necessárias diante desse novo cenário, inclusive quanto a observar mais atentamente aspectos relacionados ao papel do professor.

A escola, espaço legítimo para promover a apropriação da experiência culturalmente acumulada, de repente teve seu espaço ampliado, ao mesmo tempo que teve de dividi-lo com as famílias. Com o ensino remoto, as famílias tiveram que entrar fortemente em cena para acompanhar os filhos e, ao fazê-lo, valorizar o trabalho do professor, pois perceberam que ensinar implica em conhecimentos específicos que a família não domina (ALMEIDA, 2021, p. 33).

No entanto, apesar desse papel fundamental desempenhado pelas unidades escolares no enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia e da constante busca de soluções criativas pelos professores aos desafios colocados para a

continuidade do processo de formação de crianças e jovens, nem tudo saiu a contento. Com relação às questões diretamente ligadas ao processo pedagógico e educacional, não podemos deixar de citar como alguns dos problemas, que já eram vivenciados anteriormente pelos educadores, tornaram-se ainda mais agudos e evidentes, como a questão da desigualdade social e seu reflexo na possibilidade de desempenho escolar dos estudantes, problema este que podemos considerar como crônico na sociedade brasileira.

Essa percepção manifestou-se principalmente pela dificuldade de posse de determinados equipamentos e de acesso a plataformas *online* de ensino, recursos estes indispensáveis para a participação e o bom desempenho nas aulas de ensino remoto emergencial, por determinadas famílias e comunidades.

De certa forma, podemos dizer que a convivência normalizada com que percebemos a situação da desigualdade social existente no Brasil rompeu-se durante o período de emergência sanitária e de saúde pública, o que nos levou a percebê-la em sua real dimensão, em todas as suas implicações.

Além disso, apesar de a grande maioria dos professores se mobilizarem e demonstrarem disposição para a aprendizagem de novas formas de ensinar e apresentarem comprometimento com o processo educativo e a formação de seus alunos, buscando utilizar novas ferramentas e tentando criar maneiras diferentes daquelas antes costumeiras em sala de aula, com o objetivo de dar continuidade à educação das crianças, podemos hoje perceber que houve, em certo sentido, o que Nóvoa (2020) denomina como sendo um “empobrecimento pedagógico”.

Segundo Nóvoa (2020) e Ferreira *et al.* (2022), esse empobrecimento decorre, dentre outros fatores, da falta de contato entre alunos, assim como entre alunos e professores e entre estes e o espaço físico da escola. Desse modo, consideram que nem tudo o que é necessário à educação de crianças e jovens pode ser feito a distância ou remotamente.

Sendo assim, compreendemos a escola como um espaço vivo potente para discussões e reflexões diárias que só é possível com o contato próximo, constante e cotidiano, com estímulos, reforços e percepções em relação aos conteúdos trabalhados, bem como com a troca constante com o coletivo, com suas implicações em termos de conflitos e prazeres, tendo um papel fundamental na construção da autonomia das crianças e na formação dos jovens.

No entanto, uma discussão sobre educação limitada apenas às instituições formais não abrange as ricas possibilidades educacionais que existem dentro e através da sociedade como um todo. Um princípio fundamental do contrato social para a educação proposto neste Relatório é o direito à educação para todos ao longo da vida. Esse princípio reconhece que, assim como a aprendizagem nunca acaba, a educação deve ser ampliada e enriquecida em todos os tempos e espaços. Este princípio tem vastas implicações para todos os níveis a sociedade e nossa vida coletiva – para nossas comunidades, cidades, vilas e pequenas localidades, para nosso *ethos* nacional e sistemas culturais, e para nossas comunidades regionais e internacionais. Trabalho, cuidado, lazer, atividades artísticas, práticas culturais, esportes, vida cívica e comunitária, ação social, infraestrutura, engajamento digital e midiático – tudo isso são oportunidades de aprendizagem potencialmente educacionais, pedagógicas e significativas para nossos futuros compartilhados, entre inúmeras outras. Um novo contrato social para a educação deve ver a necessidade e o valor de culturas dinâmicas de aprendizagem em todos os tempos e espaços (UNESCO, 2021, p. 112).

Compreendemos que o processo educativo é resultado de múltiplos fatores e relações, e somente alguns puderam ser desenvolvidos durante o isolamento e as aulas de ensino remoto.

Esse isolamento, decorrente da situação emergencial da pandemia de Covid-19, foi imposto sem que houvesse uma preparação prévia da escola, dos educadores, dos alunos e das famílias, e resultou, por um lado, em muitos processos negativos, como a ampliação das desigualdades e a exclusão social, mas, por outro, também positivos. Como aponta Nóvoa (2020),

De um modo geral, ninguém estava preparado para esta situação e a avaliação que, hoje, já podemos fazer revela aspectos negativos, como as desigualdades e o empobrecimento pedagógico, mas também positivos, como a ligação com as famílias e a inventividade de muitos professores (NÓVOA, 2020, p. 8).

A disseminação do vírus Covid-19 também fez com que o Conselho Nacional de Educação se visse obrigado a tomar medidas, até então nunca pensadas, para que as escolas pudessem encerrar o ano letivo de 2020 em um contexto de legalidade. Como exemplo, podemos citar a redução dos duzentos dias letivos obrigatórios,

conforme estipulado pelo Parecer No. 6 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional:

Na vigência da Medida Provisória nº 934/2020, com a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na Educação Básica e na Educação Superior, amplamente aceita pela comunidade educacional, e diante da urgência da necessária reorganização das atividades escolares e acadêmicas em decorrência da suspensão das aulas presenciais ocorridas em março de 2020, este Conselho, visando orientar a integração curricular e a prática das ações educacionais em nível nacional, na condição de órgão normativo e de atividade permanente na estrutura da educação nacional, previsto no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, emitiu três documentos pertinentes [...] (BRASIL, 2020a).

Desse modo, as unidades escolares foram dispensadas da obrigatoriedade do cumprimento de duzentos dias letivos em 2020. Nas unidades da Rede Municipal de São Paulo, o retorno dos alunos com a retomada das aulas presenciais ocorreu somente no início do ano letivo seguinte, em fevereiro de 2021, mas ainda de forma bastante irregular, com escolas abrindo e fechando durante praticamente todo o ano, acompanhando os índices de disseminação do vírus Covid-19 na cidade de São Paulo ou na própria escola.

Quando as unidades escolares percebiam a possibilidade de aumento da disseminação, apoiadas com base na observação do número de seus alunos e/ou docentes apresentando sintomas da doença, elas fechavam, com a suspensão das aulas por duas semanas.

Após esse período de reclusão, os estudantes eram novamente chamados para retornarem à escola; e as atividades escolares, retomadas, até que a escola fosse obrigada a fechar novamente, sempre de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação, que organizou um documento intitulado “Protocolo volta às aulas” (SÃO PAULO, 2021a), e das organizações de saúde pública.

Além disso, durante esse período que correspondeu a praticamente todo o ano de 2021, a presença dos alunos nas aulas e atividades oferecidas não era obrigatória.

Por isso, muitas famílias e responsáveis pelos estudantes, temerosos de que estes se contaminassem no ambiente físico da escola, ou mesmo durante o transporte

escolar, e levassem o coronavírus para o ambiente familiar, optaram pela permanência de seus filhos nas aulas de ensino remoto.

Por outro lado, para os pais e responsáveis que preferiram encaminhar as crianças e jovens às aulas presenciais, assim como para os membros/funcionários da escola que faziam parte desse contexto presencial, foi elaborado o Protocolo “Volta às aulas 2021”, datado de janeiro de 2021, pela Prefeitura da cidade de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2021a).

Esse Protocolo estipulava normas rígidas de distanciamento, definindo critérios como distância entre mesas e cadeiras e menor número de alunos por sala. Ademais, também restringia e procurava inibir o contato entre as próprias crianças/jovens e o uso de materiais e brinquedos coletivos.

Essa necessidade da redução do número de alunos por sala obrigou as escolas a formarem grupos, com percentuais de cada turma, que frequentavam o espaço das escolas em dias diferentes da semana, ou seja, havia um revezamento de estudantes para a participação nas aulas e atividades presenciais.

De resto, novos hábitos e práticas de higiene obrigatórios foram introduzidos, como o uso de máscaras, higienização das mãos, proibição de contato físico entre colegas e compartilhamento/troca de brinquedos.

Ao observarmos esse período de 2021 de uma perspectiva pedagógica, várias são as questões que emergem. Se durante o ano de 2020 as aulas remotas, pensadas e construídas em sequência para o aprendizado de crianças e jovens, resultaram, em certo sentido, em empobrecimento pedagógico, conforme apontado por Nóvoa (2020), o que podemos dizer agora desse período fragmentado, com escolas abrindo e fechando, com uma parte dos estudantes que não compareciam às aulas presenciais; e outra, que comparecia, mas se revezando?

Ao refletirmos sobre essa dinâmica, é possível imaginarmos as dificuldades enfrentadas pelos docentes para apresentarem e desenvolverem práticas pedagógicas significativas sem que diversos estudantes ficassem com defasagens de aprendizagens. O que podemos supor é que essa situação, bem como as restrições ao contato e compartilhamento entre colegas, inibiram o que compreendemos como importante e significativo no cotidiano nas escolas.

O retorno à normalidade ocorreu somente em 2022. Logo após a volta às aulas presenciais, com todos os alunos, que agora já podiam se relacionar e compartilhar

afetos e objetos de forma mais aberta, pudemos perceber as dificuldades pedagógicas que muitos apresentavam e levantar hipóteses sobre como a falta da convivência social, por um longo tempo, estabelecia novos desafios para as escolas.

Conforme já explicitado ao longo deste capítulo, compreendemos o espaço escolar como um lugar vivo e aberto ao diálogo e ao debate; porém, com o ensino remoto emergencial, não foi possível ocorrer essa troca calorosa de ideias.

A partir de dados da UNICEF, pelo menos uma em cada sete crianças sofreu as consequências do isolamento social. “Segundo os últimos dados disponíveis da UNICEF, globalmente, pelo menos uma em cada sete crianças foi diretamente afetada por *lockdowns*, enquanto mais de 1,6 bilhão de crianças sofreram alguma perda relacionada à educação” (UNICEF, 2021).

Com a impossibilidade de aulas presenciais e o desenvolvimento de atividades educacionais no contexto da escola, a internet tornou-se uma importante ferramenta para a continuidade do processo pedagógico com as crianças e jovens, isolados em suas residências e convivendo unicamente com seus familiares.

Esse período de aulas de ensino remoto emergencial exigia que as famílias desses alunos tivessem recursos para garantir acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, como computadores, *tablets* e determinados tipos de telefones celulares.

Assim, a vivência social desse período não apenas inibiu a troca constante e cotidiana entre crianças e jovens e entre estes com os adultos, característica do espaço público controlado que é a escola, mas também escancarou a desigualdade social da sociedade brasileira. Como afirmam Ronca e Gonçalves (2021, p. 46), “os poucos estudantes beneficiados puderam reduzir os prejuízos; a maioria, no entanto, se viu excluída das atividades escolares, com graves consequências para o seu futuro”.

Como em situações de calamidades, houve mobilização individual e de setores da sociedade para tentar minimizar as dificuldades do momento, com doações e campanhas de recolhimento e restauração dos equipamentos necessários para que as crianças e os jovens pudessem acompanhar as aulas remotas.

Por outro lado, sabemos que campanhas episódicas como essas, por mais que contribuam para que alguns indivíduos e famílias sejam atendidos, são incapazes de suprir as necessidades de políticas públicas adequadas e reverter o quadro de

exclusão social vivido por muitos estudantes e famílias brasileiras, como comprovam os dados da Rede de Pesquisa Solidária, de agosto de 2020:

- Na pandemia, o Ministério da Educação não orientou nem difundiu metodologias bem-sucedidas de ensino a distância. Os estados definiram suas próprias estratégias e colheram resultados bem diferentes com as atividades escolares realizadas remotamente;
- Mais de 8 milhões de crianças entre 6 e 14 anos ficaram sem atividades escolares para fazer em casa;
- 30% dos estudantes mais pobres ficaram sem atividades escolares em julho. Entre os mais ricos, foram menos de 4%;
- Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos;
- A desigualdade da proficiência em português, entre estudantes de classes baixas e altas, pode dobrar no período. Para matemática, o crescimento da desigualdade pode ser de 70% (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA, 2020, p. 1).

Se a observação dos dados da Rede de Pesquisa Solidária (2020) em relação ao período em que a escola funcionou unicamente *online* evidencia a desigualdade social existente no Brasil, apesar de haver esforço e criatividade docente para minimizar as possíveis perdas em termos pedagógicos para os estudantes, não podemos deixar de ressaltar algumas questões que se colocam como urgentes. Como observam Ronca e Gonçalves (2021),

Na letra da Constituição, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; entretanto, o cenário atual inclui, por parte do governo federal, um processo de desconstrução das políticas e das conquistas no campo educacional. A pandemia acirrou a disputa por uma definição clara de função social da escola (RONCA; GONÇALVES, 2021, p. 46).

Portanto, questionamos: como esses 8 milhões de crianças e jovens ficaram sem frequentar as aulas por um longo período, podemos falar que o Estado não garantiu o direito à educação?

Sendo assim, uma vez detectado o problema educacional, mais claramente visto com o que ocorreu no país durante a pandemia, é necessário que se busque, conjuntamente, uma solução. Como salienta Dias (2021),

O ensino remoto nos fez ver a diferença profunda de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais. Ora, sabemos que há desigualdades no sistema de ensino público e privado; o que os governos, as instituições e a sociedade precisam fazer é responder ao problema, de forma que se possa superá-lo (DIAS, 2021, p. 3).

Contudo, questionamos: está havendo uma resposta/solução ao problema acima apontado? Após o período pandêmico, quais políticas públicas estão sendo elaboradas para enfrentarmos e superarmos a situação de defasagens e déficits pedagógicos verificados que contribuam, efetivamente, para o avanço pedagógico dos estudantes que mais foram prejudicados nesse período?

Ao observarmos as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), dispostas no Parecer no. 6, para o retorno presencial, conseguimos também ter um panorama das dificuldades que nossos alunos enfrentaram durante o período pandêmico, com aulas de ensino remoto emergencial:

Os maiores desafios citados pelas Secretarias de Educação foram o acesso dos estudantes à internet e as dificuldades da infraestrutura escolar. Numa escala de 1 a 5, em que 5 indicava a maior dificuldade, quase metade das redes (48,7%) assinalou os níveis mais altos (4 e 5) no tocante à internet; 40% (quarenta por cento) fizeram o mesmo em relação à necessidade de adequações de infraestrutura (BRASIL, CNE, 2021a).

Essas constatações do CNE evidenciam algumas das dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das aulas de ensino remoto emergencial (ERM), durante o período pandêmico. Professores e estudantes tiveram que contar com seus próprios recursos e equipamentos, quando os possuíam, já que parte significativa das escolas não tinha a infraestrutura necessária para disponibilizar aos docentes e aos alunos, o que resultou, podemos deduzir, em não garantia de acesso à educação a todos os estudantes.

Além disso, deve ser apontado que, conforme indicado na LDB, o tempo mínimo para o aluno permanecer na escola é de quatro horas diárias durante cinco dias da semana: “A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – prevê para as escolas brasileiras carga horária mínima anual de 800 horas,

distribuídas em no mínimo 200 dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL - LDB, 1996).” Isto, entretanto, dificilmente foi atendido durante o período de isolamento social.

Jacques Rancière, filósofo francês, ao desenvolver sua reflexão sobre a escola e relacioná-la à questão da igualdade, faz a provocação de que, “Ao oferecer tempo livre a todos – inclusive aos filhos da classe trabalhadora –, a escola poderia ser vista como ‘o espaço da igualdade por excelência’ e, conseqüentemente, teria um potencial emancipatório” (CARVALHO, 2022, p. 37).

É evidente que essa provocação não significa a percepção da escola como capaz de subverter ou modificar a ordem social existente, mas apenas a constatação de que a escola é uma instituição contraditória em si mesma, ao existir em uma sociedade desigual e propiciar uma partilha do sensível, que historicamente foi própria das elites, também aos filhos dos setores sociais trabalhadores.

A partilha do sensível é, primordialmente, uma certa distribuição do tempo, uma certa hierarquia na temporalidade. De acordo com a distinção muito antiga entre homens livres e homens mecânicos, os homens livres são aqueles que dispõem de tempo, dispõem do tempo livre que não é o fato de descansar, de se divertir, mas o fato de ter um tempo que não é finalizado, de gozar de um tempo que é um fim em si mesmo. Em oposição a isso, os homens ditos passivos ou mecânicos são pessoas que vivem no mundo do trabalho e da reprodução, um mundo em que todos os momentos são finalizados por uma necessidade, uma utilidade: é preciso trabalhar, produzir, ganhar a vida e assim por diante (CARVALHO, 2022, p. 37).

A partir da citação acima, salientando que a escola pública instituiu uma espécie de tempo de separação, e que Carvalho (2022, p. 39) define como “um tempo a princípio destinado ao saber e que foi separado do tempo normal da vida social e, portanto, do tempo normal da reprodução das desigualdades sociais”, Carvalho tece uma crítica tanto aos que denomina conservadores como àqueles chamados progressistas, que questionam a escola e as propostas pedagógicas por não atenderem adequadamente às finalidades utilitárias dos jovens e da sociedade (formação técnica deficiente) ou por não ser uma instituição capaz de superar a desigualdade social, instaurando uma igualdade desejada (escola como reprodutora das desigualdades existentes).

Assim, muitas vezes a escola traça essa dualidade entre a escola do pensamento e a escola que prepara para a vida, mantendo, em decorrência disso, as relações desiguais.

Para Carvalho (2022), a igualdade não deve ser percebida como objetivo a ser alcançado pela escola pública, mas como experiência vivida enquanto espaço escolar. Em sua concepção, essa experiência é transformadora. Os filhos de camponeses, depois dessa vivência, não retornam à área rural para trabalharem nas mesmas condições de seus pais, da mesma forma que os filhos de operários não retornam às fábricas para serem operários. Isso levou a um quadro em que a sociedade fosse se transformando ou adequando para atender à demanda de espaços de maior igualdade a essas novas gerações que vivenciaram a escola - o que ocorreu, por exemplo, com a criação de carreiras e cargos técnicos e de engenharia.

Ao compreendermos a relação entre escola pública e igualdade apontada por Carvalho (2022), na qual, para além de finalidades utilitárias ou objetivos últimos, a experiência e a vivência escolar são significativas e transformadoras para crianças e jovens, devemos nos questionar se, durante o período pandêmico, foi possível manter essa relação.

A partir das reflexões de Carvalho (2022), questionamos: quais as consequências do período de isolamento social imposto para o enfrentamento da disseminação de Covid-19?

Cabe citarmos aqui Ronca e Gonçalves (2021), que discorrem sobre os problemas decorrentes da pandemia, enfrentados por alunos, tomando como base depoimentos de professores de escolas públicas de São Paulo:

Depoimentos de professores de escolas públicas da grande São Paulo dão conta de que a maioria das crianças não consegue acessar as plataformas escolhidas pelas autoridades dos Estados ou Municípios, pois muitas famílias não têm acesso à internet ou o único celular da família é levado pelos pais para o trabalho (RONCA; GONÇALVES, 2021, p. 48).

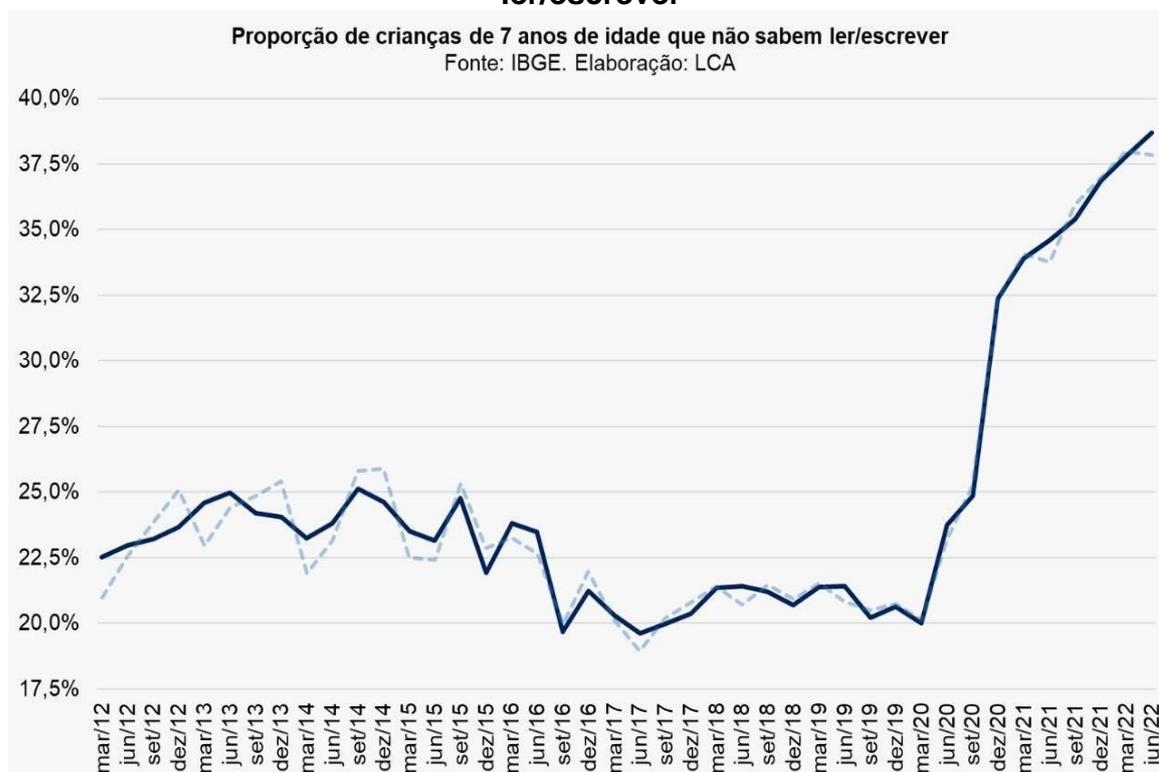
Esses depoimentos confirmam os dados que apresentamos e que foram levantados pela Rede Solidária, segundo os quais 8 milhões de estudantes ficaram sem acesso às atividades escolares durante o período da pandemia. Esses dados parecem informar-nos que, pelo menos durante o período de isolamento social

necessário para o enfrentamento da disseminação de Covid-19, a possibilidade transformadora pela vivência da escola como espaço público de igualdade, como apontada por Rancièr, citado por Carvalho (2022), ficou em suspenso.

Ao mesmo tempo, podemos perceber que a prática de aulas pela internet, chamadas de ensino remoto emergencial, trazem para o contexto das escolas públicas e do processo educativo toda a desigualdade e exclusão social existentes na sociedade brasileira, reduzindo, de forma drástica, a possibilidade dessa instituição se constituir em espaço distinto e com percepção de tempo diferente para aqueles que vivem no mundo do trabalho.

Outros dados que merecem a nossa atenção foram elaborados pelo IBGE 2021, cuja pesquisa indica que o número de crianças que não sabem ler/escrever aumentou consideravelmente durante o período pandêmico - como podemos observar nos Gráficos 4 e 5:

Gráfico 4 – Proporção de crianças de 7 anos de idade que não sabem ler/escrever



Fonte: IBGE, 2021.

Gráfico 5 – Proporção de crianças de 8 anos de idade que não sabem ler/escrever



Fonte: IBGE, 2021.

Ao observarmos esses dois gráficos, podemos perceber que devemos ter um olhar atento para tais situações, visto que podem resultar em até mesmo um agravamento da desigualdade existente entre populações de setores sociais distintos no país. É imprescindível procurarmos detectar as diferentes defasagens de aprendizagens que existem e dificultam o aprendizado da leitura e escrita, e, mais do que isso, buscarmos meios que possibilitem superar esse quadro, estabelecendo formas de acelerar o processo de aprendizagem dessas crianças.

Ao discorrerem sobre os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica decorrentes da pandemia, Ronca e Gonçalves (2021) sublinham os obstáculos enfrentados por alunos e professores:

Quem não possuía os aparelhos ou tinha acesso precário ou mesmo nulo à internet, era um desafio ainda mais pesado. Professores e alunos recorrendo ao uso de equipamentos de amigos, vizinhos, colegas, ficando sujeitos a todos os percalços dessa situação inusitada (RONCA; GONÇALVES, 2021, p. 45).

É fundamental procurarmos conhecer quais diretrizes a Prefeitura de São Paulo planejou para recuperar esse período de ensino. Sem um plano pedagógico bem estabelecido para sanar essas defasagens de aprendizagens, a desigualdade poderá aumentar ainda mais.

Além disso, segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar - Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL - INEP, 2021b), as escolas públicas dispõem de menos infraestrutura tecnológica do que algumas escolas particulares de ensino.

Essa constatação contribui para tornar ainda mais grave o quadro anterior em relação à situação dos estudantes, ou seja, ele confirma que não apenas os alunos das redes públicas de ensino possuíam menor acesso aos recursos tecnológicos necessários para as aulas *online*, como também as unidades educacionais municipais dispunham de menor infraestrutura para atender aos estudantes, quando comparados aos alunos e às instituições privadas de ensino, como podemos ver nesta citação:

Apesar de possuir o maior número de escolas do Ensino Fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (9,9%), projetor multimídia (54,4%), computador de mesa (38,3%) ou portátil (23,8%) para os alunos ou mesmo internet disponível para uso destes (23,8%). Em alguns quesitos, as escolas da rede estadual estão mais equipadas com recursos tecnológicos do que as da rede privada. O percentual de escolas estaduais com lousa digital, projetor multimídia e computador de mesa para os alunos é maior que nas escolas particulares. Porém, os itens de recursos tecnológicos que os alunos podem utilizar fora da escola apresentaram maior percentual na rede privada. Computador portátil e *tablet* para alunos são mais frequentes nas escolas particulares do que nas municipais e estaduais [...] (BRASIL - INEP, 2021b, p. 55).

Outra questão essencial que deve ser ressaltada refere-se à importante função das avaliações no processo de ensino e aprendizagem, por serem um mecanismo que pode apresentar uma dimensão da situação educacional no país. Para auxiliar nesse processo, foi criado, em 2007, no âmbito da política educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que tem como objetivo mostrar indicadores da educação no país.

Os dados desse Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL - INEP, 2021b) também indicam como as escolas municipais foram as que menos ofereceram suporte

em termos de equipamentos com acesso à internet aos alunos, durante o período em que as aulas foram unicamente *online*, como podemos observar no Gráfico 6, abaixo:

Gráfico 6 - Proporção de crianças de 9 anos que não sabem ler/escrever

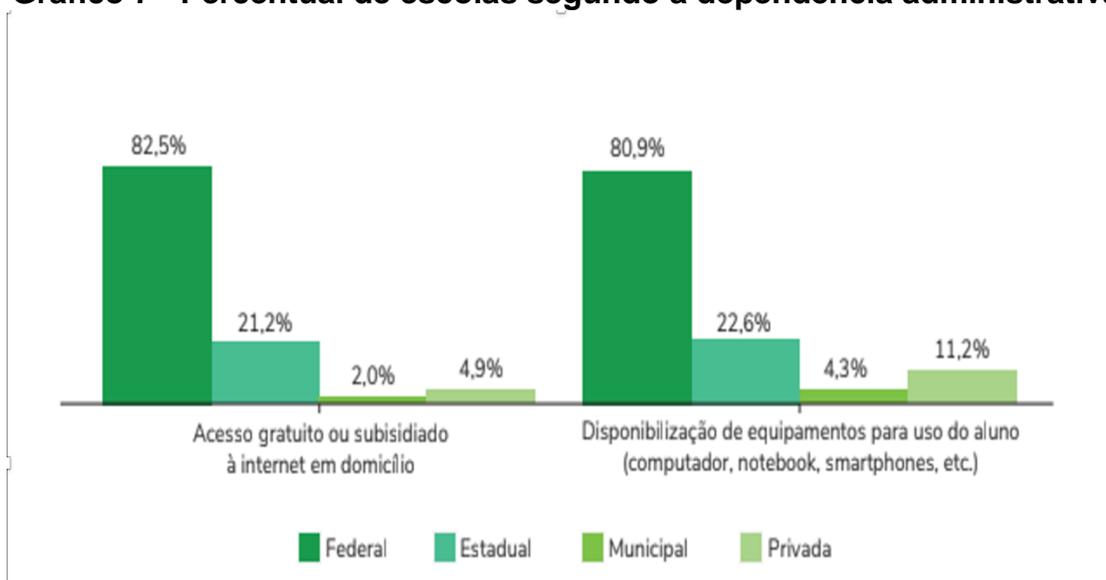


Fonte: IBGE, 2021.

Outro dado que consideramos de extrema relevância refere-se à organização de aulas sincronizadas, nas quais a possibilidade de mediação do professor em relação às dificuldades dos estudantes frente ao conteúdo disciplinar apresentado é maior do que no planejamento de aulas assíncronas. No que tange a esses dados, segundo o Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL - INEP, 2021b), podemos perceber novamente que as escolas municipais foram as que ofereceram a menor percentagem de aulas síncronas, como apontado anteriormente.

O Gráfico 7, a seguir, mostra o percentual de escolas, por estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados aos alunos para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais, segundo a dependência administrativa.

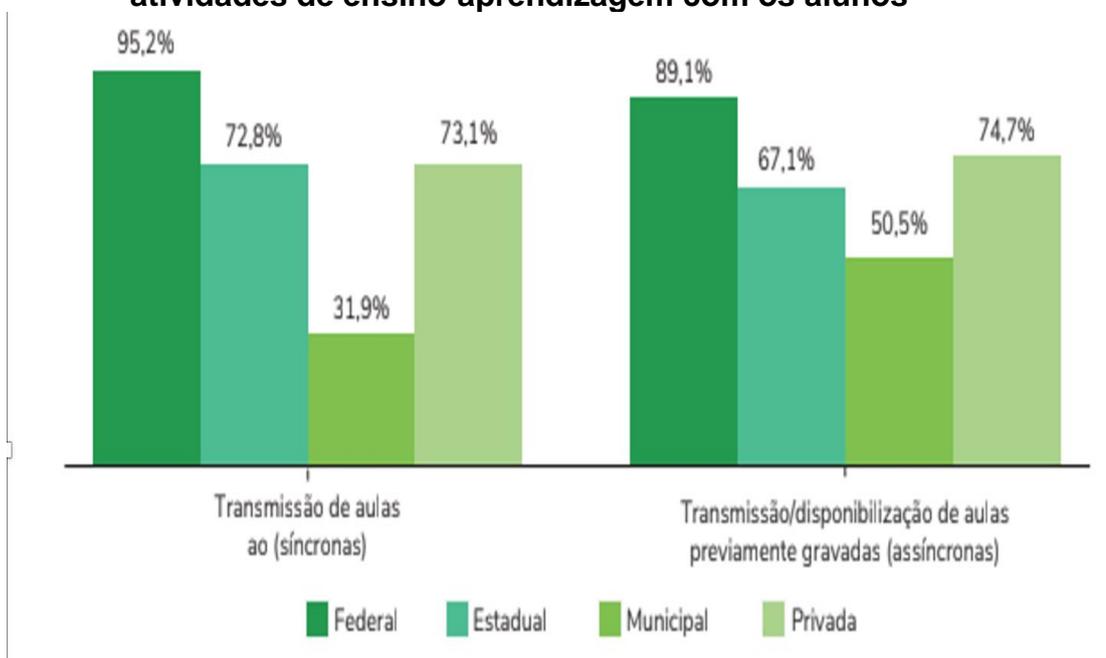
Gráfico 7 - Percentual de escolas segundo a dependência administrativa



Fonte: Deed/Inep, 2020.

O Gráfico 8, abaixo, apresenta as estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem com os alunos no país.

Gráfico 8 - Estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos



Fonte: Deed/Inep, 2021.

Conforme anteriormente mencionado, acreditamos que a escola seja um reflexo da sociedade que ambicionamos ter. É incumbência da instituição ampliar o

conhecimento dos alunos e, frequentemente, também o das famílias, considerando que nem sempre os pais tiveram o privilégio de frequentar uma escola. Defendemos que, para rompermos uma desigualdade econômica, é imprescindível investirmos em um ensino de qualidade, que efetivamente inclua todos os alunos. Entretanto, o que observamos no país é que a desigualdade persiste na educação escolar, como destacado por Gois (2022, p. 100): “Como filhos de pais mais escolarizados têm, em média, desempenho melhor na escola, isso exigiria um esforço maior para educar a população de menor nível socioeconômico, o que não foi feito.”

A partir das razões acima expostas, este estudo considera fundamental saber quais são as diretrizes pensadas pelo município de São Paulo de recuperação das aprendizagens no período pós pandêmico.

4.1 Diretrizes da Prefeitura de São Paulo

Como já apontado, esta pesquisa entrevistou CPs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A cidade de São Paulo conta com 13 Diretorias de Ensino Regional (DREs), responsáveis pela supervisão de suas escolas públicas municipais. Para realizarmos esta pesquisa, consultamos os dados das 13 DREs. Ao todo, elas supervisionam 1.508 unidades escolares, divididas em: 46 Centros de Educação Unificados (CEUs); 366 Centros de Educação Infantil (CEIs); 547 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs); 548 Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIs); 8 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs); 6 Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBSs); 16 Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs); 3 Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCTs); e 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) (SÃO PAULO – SME/DRE, 2024).

No entanto, gostaríamos de realizar algumas ressalvas. Segundo a Constituição Federal (1988), os governos dos municípios são responsáveis por garantir educação de qualidade do Ensino Infantil até o Fundamental II; quanto ao Ensino Médio, é dever do estado: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (incluído pela Emenda Constitucional

nº 14, de 1996). Porém, não é excludente que o município tenha Ensino Médio; e o estado, Ensino Infantil.

Consideramos relevante pontuar como as escolas municipais da cidade de São Paulo organizaram-se durante o período pandêmico apenas com aulas de ensino remoto e entrega de materiais impressos. Entretanto, como demonstrado no capítulo anterior, houve uma desigualdade de acesso significativa.

Além disso, o período de pandemia no Brasil levou o sistema educacional do país a adotar aulas de ensino remoto emergencial. Não obstante, devido aos problemas já apontados, isto gerou defasagens pedagógicas em nossos alunos dos conteúdos trabalhados de forma remota.

Neste estudo, centramos a nossa atenção na cidade de São Paulo, investigando quais estratégias e diretrizes a sua prefeitura buscou para sanar a defasagem gerada pela pandemia na educação de crianças e jovens.

Façamos uma retrospectiva: em março de 2020, as unidades escolares foram fechadas no Brasil, e assim permaneceram por um período de quase um ano. Em março de 2021, o país ainda sofria com altas taxas de internações por Covid-19. O retorno às aulas não ocorreu de forma integral, visto que demandou um rodízio entre os estudantes. O objetivo era a volta total dos alunos às salas de aula de forma presencial; contudo, houve, novamente, o fechamento das escolas por quase dois meses.

Ainda no mês de março de 2021, o Brasil era atingido brutalmente pela segunda onda de contágio da COVID, com números alarmantes de mortes e ocupação de leitos de U.T.I. Feriados e recesso escolar são antecipados na cidade, refletindo também no calendário escolar de toda a Rede. As atividades presenciais ocorreram por menos de um mês e foram interrompidas novamente até 11/04/2021.

Embora tenham ocorrido poucos dias de um retorno que seria gradual para os alunos, o início do ano letivo de 2021 foi um momento importante de reaproximação com os estudantes e famílias e, dadas as condições do momento, as unidades educacionais e profissionais sabiam da possibilidade de novo período de suspensão das atividades presenciais a qualquer momento, diferentemente do que ocorreu no ano de 2020 (SÃO PAULO – LEGISLAÇÃO MUNICIPAL, 2022).

No entanto, quando os professores retornaram para o ambiente presencial da sala de aula, identificaram defasagens de aprendizagens nos estudantes. Os

resultados da prova São Paulo 2021 evidenciam o tamanho da gravidade ocasionada pelo período pandêmico: “Dados da Prova São Paulo 2021 apontaram que a defasagem em matemática, língua portuguesa e ciências naturais entre estudantes da rede municipal de ensino aumentou” (SÃO PAULO, 2021b).

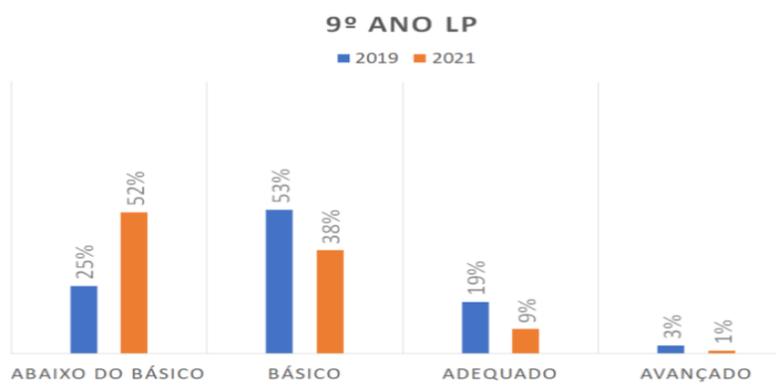
Os Gráficos 9, 10, 11 e 12, a seguir, extraídos de “Dados da Prova São Paulo 2021” (SÃO PAULO, 2021b), ilustram esse problema. Apontam resultados obtidos pelos alunos do 6º. ano e do 9º. ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT).

Gráfico 9 - Dados da Prova São Paulo 2021 – 6º. ano LP



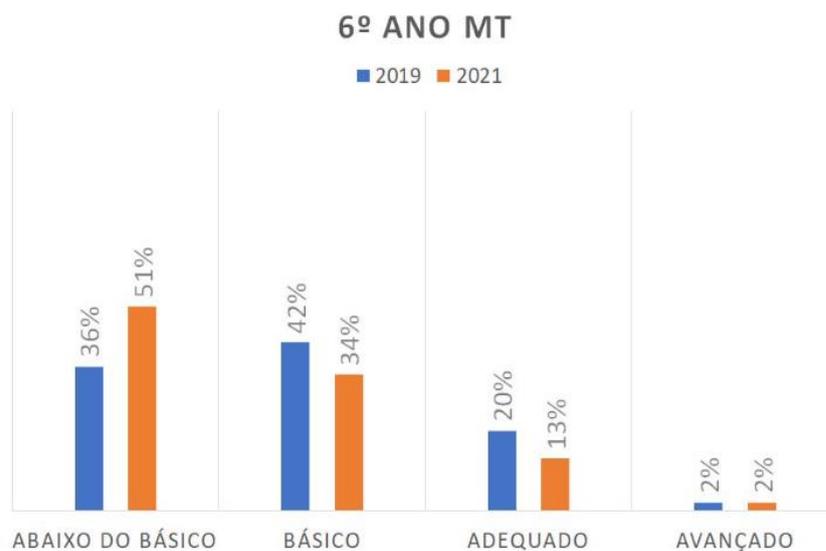
Fonte: São Paulo, 2021b.

Gráfico 10 - Dados da Prova São Paulo 2021 – 9º. ano LP



Fonte: São Paulo, 2021b.

Gráfico 11 - Dados da Prova São Paulo 2021 – 6º. ano MT



Fonte: São Paulo, 2021b.

Gráfico 12 - Dados da Prova São Paulo 2021 – 9º. ano MT



Fonte: São Paulo, 2021b.

Os Gráficos 9, 10, 11 e 12, acima, apresentam um quadro relevante no que tange à dimensão da gravidade e discrepância ocorrida na educação escolar em São Paulo, entre os anos 2019 e 2021. Não podemos deixar de ressaltar que essa diferença foi ocasionada tanto pelo fato de esse período pandêmico ter recorrido às aulas *online* como pela desigualdade social existente no país, que não proporcionou

condições iguais a todos para que pudessem acompanhar as aulas de ensino remoto emergencial.

Todavia, uma solução mais adequada para o problema enfrentado poderia ter ocorrido se os estudantes tivessem recebido equipamentos necessários para acompanhar as aulas. Como defendido por Almeida (2021, p. 41), “Se a convivência não tem como ser recuperada, o conhecimento pode sê-lo, sim, com currículos e estratégias bem planejadas por todo o coletivo da escola, com um jeito novo de caminhar”.

Por outro lado, uma vez detectado o problema, a prefeitura da cidade de São Paulo procurou formas de solucioná-lo. Assim, com o objetivo de suprir esses déficits, a prefeitura instituiu, por meio da Instrução Normativa SME N.50, de 09 de dezembro de 2021, o “Projeto de Fortalecimento das Aprendizagens”, que ocorre no contraturno do estudante.

Art. 3º Os Projetos de Fortalecimento das Aprendizagens tem como objetivo principal a ampliação das oportunidades de aprendizagem, realizada de forma articulada com o trabalho desenvolvido em sala de aula, utilizando metodologias intencionais próprias e assim se organizam: I – Recuperação Contínua: realizada pelos docentes das classes/turmas, no horário regular dos estudantes e com atividades presenciais ou assíncronas, por meio de estratégias diferenciadas que os levem a superar suas dificuldades. II – Recuperação Paralela: realizada no contraturno escolar, por meio de ações específicas destinadas aos estudantes que apresentam dificuldades na consecução dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada ano e/ou ciclos no Currículo da Cidade (SÃO PAULO - INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 50, 2021d).

O “Projeto de Fortalecimento das Aprendizagens” foi organizado em três Ciclos:

- 1. Ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano:** o apoio acontece no contraturno das crianças, priorizando a Língua Portuguesa, com duração de 4 horas semanais. No primeiro semestre, focado apenas em alunos do 3º ano; e no segundo, alunos do 1º ano e 2º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem podem participar do reforço.

2. **Ciclo interdisciplinar, do 4º ao 6º ano:** o apoio acontece no contraturno dos alunos, focado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com duração de 4 horas semanais.
3. **Ciclo autoral, do 7º ao 9º ano:** o apoio tem duração de 10 horas semanais, abrangendo as áreas de Ciências Humanas e Ciências Naturais, além de Língua Portuguesa e Matemática. Também ocorre no contraturno (INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 50, 2021).

Para mais, sabemos que as escolas precisam do respaldo das políticas públicas para implementação das ações pedagógicas, tendo em visto as diferenças existentes nesse cenário.

Com o objetivo de compreendermos como as unidades educacionais estavam organizando o programa de fortalecimento e analisarmos se este estava sendo eficiente em seu propósito, entrevistamos alguns CPs de escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo.

4.2 O papel do Coordenador Pedagógico

Neste capítulo, almejamos explicitar qual a função da coordenação pedagógica dentro das escolas municipais de São Paulo e entrelaçar com a concepção que acreditamos que os CPs devem ocupar nas instituições escolares.

É importante esclarecemos que, segundo a Secretaria Municipal de Educação, a normativa nº51 de 2022 sublinha que, para ocupar o cargo de CP na Rede Municipal de ensino de São Paulo, é necessário ter sido professor por no mínimo três anos e prestado concurso para esse cargo (SP NOTÍCIAS, 2022).

Compreendemos a função do CP como um agente articulador do projeto pedagógico da escola. Buscamos, na SME no Decreto Nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, o que a prefeitura de São Paulo espera desse cargo:

Art. 10. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional

da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

[...]

Art. 11. São atribuições do Coordenador Pedagógico:

I – Coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;

II – Elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;

III – Coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

IV – Assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

V – Promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;

VI – Analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;

VII – Identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;

VIII – Planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

IX – Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X – Acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;

XI – Participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

- XII – Organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;
- XIII – Promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;
- XIV – Participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;
- XV – Promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;
- XVI – Participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE da unidade educacional;
- XVII – Participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;
- XVIII – Orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;
- XIX – Participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa (SÃO PAULO – LEGISLAÇÃO MUNICIPAL, 2013).

Podemos observar que a Prefeitura de São Paulo espera e atribui ao CP a função de mediação, ou seja, um profissional que se comunique com o projeto, professor e alunos. “Sua atuação é de mediador, portanto, entre os sujeitos e os conhecimentos pedagógicos; e das disciplinas, entre os educadores e educandos, entre escola e comunidade” (PLACCO, 2014, p. 531).

Consideramos importante destacar que cada unidade escolar, mesmo quando inserida em uma rede, como a Rede Municipal de Educação, que estabelece os mesmos objetivos e propostas para o conjunto de EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental) que a

constitui, possui especificidades que a diferencia e a distingue. Isso ocorre porque, para além das exigências estipuladas pela legislação e procedimentos burocráticos que são comuns, a escola é constituída por pessoas que respondem de maneiras singulares às multiplicidades de eventos e acontecimentos cotidianos. De acordo com Mollica (2015),

O local de trabalho em que atuam muitos profissionais da Educação, professores, coordenadores pedagógicos, diretor, vice-diretor, entre outros, é a escola. Trata-se de um ambiente extremamente complexo, pois cotidianamente ocorre uma variedade de acontecimentos, como aqueles relacionados às relações interpessoais, às demandas burocráticas, aos eventos inesperados etc. Ademais, embora as instituições escolares apresentem essa característica comum, cada uma tem sua particularidade, composta por situações e pessoas singulares. É trabalhando nesse contexto que os profissionais buscam atingir o principal objetivo da escola, que é a promoção da aprendizagem do aluno (MOLLICA, 2015, p. 73).

Apesar do objetivo comum, que é a promoção da aprendizagem dos estudantes, podemos perceber a complexidade do ambiente escolar quando constatamos a ocorrência cotidiana de acontecimentos inesperados e singulares em meio a centenas de pessoas – estudantes e docentes – com experiências de vida e formações distintas. É no decurso dessa situação, que é múltipla, com inúmeras possibilidades de respostas a situações mais simples, que podemos nos perguntar sobre qual seria a função do CP. De acordo com Almeida (2014),

Ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico (ALMEIDA, 2014, p. 39).

Almeida (2014) caracteriza o CP como um mediador entre projetos e propostas estabelecidos em um ambiente onde há pluralidade de percepções e sentidos entre

os docentes. Ao compreendermos a coordenação pedagógica dessa forma, essa função cresce em importância e significado no contexto escolar, ao mesmo tempo em que percebemos os CPs como profissionais que estão ao lado dos professores, debatendo os sentidos, crenças e valores que eles próprios e cada um dos educadores possuem e atribuem aos programas e projetos propostos, em busca da melhor aprendizagem para os estudantes.

Para refletirmos sobre essa diversidade de sentidos existente entre os profissionais docentes com os quais o CP deve dialogar e atuar como parceiro, temos que compreender o processo pelo qual ele, professor, se constitui como profissional e educador. Esse processo não ocorre apenas por possuir uma habilitação para exercer uma profissão, mas também ao longo do tempo, e retoma experiências e marcas do passado. Segundo Almeida (2014),

Ser professor é uma constituição que se faz ao longo do tempo, na trajetória pessoal e profissional. Sua atuação traz as marcas dessa trajetória, das memórias afetivas da infância, do ser aluno, da entrada na profissão, das representações que tem sobre a docência, das expectativas suas e dos outros, de suas realizações e frustrações (ALMEIDA, 2014, p. 10).

Com base na citação acima, podemos considerar que nossa formação docente é constituída ao longo do tempo e se inicia enquanto somos alunos; portanto, nossa trajetória profissional também é marcada por recordações e representações dos nossos professores, da nossa vida escolar, das nossas experiências. Elas são compostas de lembranças afetuosas dos professores que nos acolheram durante o processo de alfabetização, em contraste com outros, que nos causaram medo e, muitas vezes, ansiedade.

Ao discorrer sobre a constituição do ser docente, Almeida (2014) salienta sobre a importância das nossas memórias afetivas: “Minhas memórias afetivas ajudam-me a mostrar quem sou. Afinal, a afetividade, tudo o que nos atinge positiva ou negativamente, faz parte da nossa constituição” (p. 8). Concordando com a autora, consideramos que somos constituídos e afetados por todos aqueles que fizeram e fazem parte da nossa história.

As experiências e as interações com o meio escolar ou formativo ajudam na nossa constituição. Para as ações e formações pedagógicas ocorrerem nas instituições escolares, precisamos do auxílio e apoio dos CPs.

A nosso ver, quem está no exercício de Coordenação Pedagógica em escolas de educação básica, públicas ou privadas, trabalha na chamada “linha de frente” desse esforço coletivo para continuar viabilizando processos de ensino e de aprendizagens tão eficientes quanto possíveis (RONCA; GONÇALVES, 2021, p. 52).

Para a realização desses espaços formativos, a Prefeitura de São Paulo implementou o momento formativo denominado “Projetos Especiais de Ação (PEAs)”, dispostos da Portaria nº 901, que prevê:

Art. 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAs – são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação, atendendo as seguintes especificidades: [...] (SÃO PAULO - SINESP, 2014).

Destarte, o CP procura desenvolver a formação continuada junto com seus professores, de modo que os apoie na implementação e execução do Currículo da Cidade de São Paulo, como aponta Almeida (2014):

Entendendo o coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada ou em serviço. Na escola, ele assume papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação. Assim, a parceria que ele estabelece com o professor – nos horários de trabalho coletivo ou em momentos específicos de contato com o professor ou com o grupo de professores - lhe permite organizar a formação, por meio de orientações por séries ou área de conhecimento, grupos de estudos, planejamento conjunto (CP - professor) de ações didáticas, exercitando, ao formar, o papel de um articulador de aprendizagens e transformador das práticas docentes (PLACCO, 2014, p. 548).

Desse modo, entendemos ser imprescindível o professor e o CP terem clareza e consciência dos caminhos que desejam percorrer nas aulas e ao longo do ano letivo. Como faz notar Libâneo (2007),

O planejamento escolar – seja da escola, seja do professor – está condicionado pelo nível de preparo em que os alunos se encontram em relação às tarefas da aprendizagem. Conforme temos reiterado, os conteúdos de ensino são transmitidos para que os alunos os assimilem ativamente e os transformem em instrumentos teóricos e práticos para a vida prática. Saber em que pé estão os alunos (suas experiências, conhecimentos anteriores, habilidades e hábitos de estudo, nível de desenvolvimento) é medida indispensável para introdução de conhecimentos novos e, portanto, para o êxito de ação que se planeja (LIBÂNEO, 2007, p. 228).

Conforme a nossa compreensão, o planejamento escolar, das aulas, é “vivo” e precisa ter o ato da reflexão, uma vez que ele traz luz ao trajeto que é necessário percorrer com os estudantes. Por esta razão, entendemos ser indispensável que as unidades educacionais tenham essa consciência, para que possam “buscar realizar um ensino de boa qualidade, sinônimo de atuação competente dos docentes” (RIOS, 2010, p. 62). Argumentamos que, como anteriormente apontado, não podemos permitir que essas defasagens de aprendizagens se prolonguem na vida escolar dos alunos.

Outro ponto importante sobre a formação docente é indicado por Gorzoni e Davis (2017), com base em Contreras (2012)³, sobre a relevância do compartilhamento de experiências entre os professores, ou seja, uma construção compartilhada e não isolada: “Devido à responsabilidade pública da profissão docente, a prática profissional deve-se constituir de forma partilhada, e não isolada” (CONTRERAS, 2012, p. 1400).

Ainda nesta mesma linha de considerações, Mollica (2015) entende que deve ocorrer uma partilha dos saberes para que os professores se sintam amparados, pertencentes e acolhidos ao grupo escolar.

³ CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Para tanto, eles necessitam de habilidades para atuar conforme o papel que cada um desempenha na escola. Tais habilidades advêm da vivência pessoal, da formação e da experiência na própria escola onde trabalham. No entanto, na medida em que vão atuando, vão percebendo lacunas e defasagens do seu curso acadêmico e que precisam continuar aprimorando sua formação, entre outras coisas, devido à transformação constante do contexto de trabalho. Nesse sentido, além da formação continuada obtida em cursos, palestras etc., os profissionais também esperam contar com o apoio dos pares, de modo a contribuir com seu processo formativo e, conseqüentemente, com sua atuação.

No caso dos professores, percebemos que, além do corpo docente, eles buscam muito amparo na equipe gestora, principalmente no coordenador pedagógico (CP) (MOLLICA, 2015, p. 73).

Identificamos a importância do compartilhamento dos saberes e experiências já vividas. Assim sendo, os professores e os CPs podem ressignificar suas experiências para se tornarem melhores profissionais.

Por outro lado, como aponta Fernandes (2023, p. 14), “a organização do trabalho pedagógico em sala de aula nos absorve por completo, não nos permitindo observar com propriedade a dinâmica da organização escolar como um todo”. Desse modo, é comum que os professores acabem ficando “isolados” dentro de suas salas de aula, não realizando, portanto, essa troca de experiências, saberes e práticas pedagógicas.

Para mais, concordamos com Coelho (2022) quando sublinha que é histórico e cultural dos professores se isolarem em suas salas e em suas práticas pedagógicas. Por essas razões, salientamos a importância da existência de espaços que se possam debater as ações pedagógicas: “O espaço coletivo é local privilegiado para pensar sobre a prática, em que professor e equipe gestora são protagonistas da tomada de decisão sobre os processos formativos da escola” (COELHO, 2022, p. 36).

Desse modo, não podemos deixar de mencionar a pertinência da formação continuada dos profissionais da área da Educação. Defendemos que, como salientado por Almeida (2014),

Se o profissional ‘formado’, na prática ou na teoria, [...] não tiver possibilidade de continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, [...] numa sociedade [...] que

tem um forte eixo no conhecimento, em sua diversificação e constante desenvolvimento, [...], se esse profissional não se encontra conectado a esse desenvolvimento, rapidamente estará superado, desatualizado, sem condições de dialogar com sua própria área, com seus pares e com seus próprios alunos. Para evitar isso, precisa estar continuamente estudando, se formando. Esta flexibilidade, a habilidade de busca, o interesse e motivação para prosseguir deverão ser, assim, objeto de formação continuada. Esta deve ser entendida como processo que ocorre a partir da formação inicial, e se estende para além de cursos e treinamentos, sendo provocadora de inquietação contínua com o já conhecido. Nesse processo, um contínuo movimento da teoria à prática, e vice-versa, possibilita o envolvimento do profissional inteiro no seu próprio processo de construção e reconstrução. No entanto, esse é um movimento que exige uma outra dimensão de formação (PLACCO, 2014, p. 542).

Cada um desses diferentes espaços vivenciados pelos professores e CPs oferece elementos para que eles possam refletir sobre sua prática e possibilidades de atuação. Portanto, são momentos significativos e constitutivos no seu processo de formação, para que teoria e prática não fiquem tão distantes e também com o propósito de os professores terem recursos teóricos a fim de refletirem e repensem sobre suas ações pedagógicas.

Outro aspecto que consideramos relevante apontar é que, muitas vezes, os professores olham para os CPs não apenas como aqueles que fazem a supervisão de seu trabalho, mas também como uma pessoa que, dentro de suas múltiplas e diversas funções, irá ajudá-los a encontrar soluções imediatas para as diferentes situações do cotidiano escolar.

Assim, para os professores, o supervisor é um parceiro, mas ocupa um lugar diferenciado, de onde seria capaz de socorrê-los em suas angústias, em suas faltas, em suas necessidades, enfim, revelando-se em suas percepções sobre o papel deste profissional o paradoxo: gestor versus parceiro/solucionador de problemas (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 13).

Gorzoni e Davis (2017), por seu turno, asseveram que “a defasagem de conhecimento da prática leva o professor a agir conforme suas crenças e mecanismos culturais em detrimento do saber pedagógico especializado” (p. 1401). Nessa afirmação, fica explícita a importância de o conhecimento pedagógico ser pautado em

teorias científicas, deixando de lado o fazer pelo senso comum ou pela imitação. Os autores também defendem a necessidade de reflexão sobre o vivenciado como estudante ou mesmo sobre práticas que acabamos estabelecendo espontaneamente como professores. Como estímulo a essas reflexões, trazemos, novamente, a importância das trocas de saberes entre professores, assim como entre professores e CPs, para que se possa evitar, ou modificar, com base em fundamentos apresentados por outros, práticas pedagógicas empobrecidas ou com poucos recursos e criticidade.

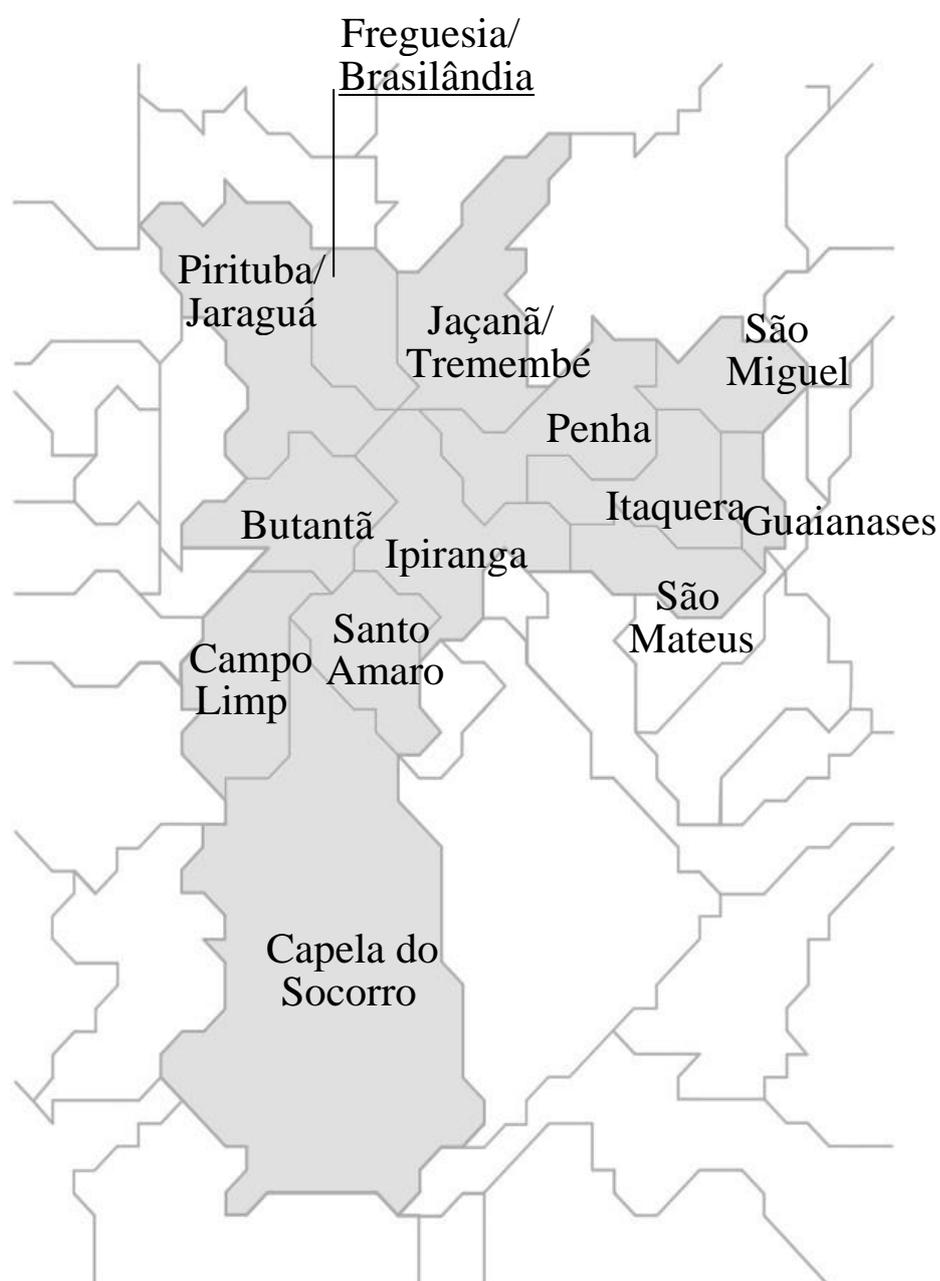
Em razão desses questionamentos e angústias, como mencionado na Introdução deste estudo, optamos por entrevistar CPs que atuam com o Fundamental 1 e verificar como estão enfrentando o período pós pandêmico, quais são os maiores desafios encontrados, qual foi o respaldo da Prefeitura de São Paulo durante a pandemia e quais caminhos as escolas estão buscando desde então no enfrentamento dessas defasagens pedagógicas.

Por fim, como expomos ao longo deste capítulo, entendemos a função do CP como central e de extrema importância e relevância para a engrenagem do cotidiano escolar funcionar. No entanto, como apontam Placco e Souza (2012), sabemos que, para este profissional executar sua função, é necessário ter as devidas condições.

5. MÉTODO

A Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo conta com a estrutura de treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), que coordenam a implementação da política educacional do município (SÃO PAULO – SME, 2024). A Figura 3, abaixo, ilustra esse quadro.

Figura 3 – Diretorias Regionais de Educação de São Paulo



Fonte: São Paulo – SME, 2024.

Durante a pesquisa de mestrado, realizada em 2018, a pesquisadora procurou algumas DREs do município, tendo abertura concedida apenas pela Diretoria Regional de Educação – Pirituba – Jaraguá (DRE-PJ), para poder entrevistar os diretores das unidades de ensino. Foi a partir dessa abertura que ela estabeleceu um vínculo com essa DRE.

As instituições de ensino que fazem parte da DRE-PJ abrangem grande diversidade geográfica e social, coordenando as escolas municipais da região da Lapa, Pirituba, Taipas, Jaraguá e Perus. Assim, nessa DRE, há tanto escolas que se localizam em regiões mais centrais da cidade quanto em bairros mais periféricos.

Desse modo, solicitamos à DRE-PJ autorização para a realização da pesquisa de doutorado, junto às coordenadorias pedagógicas do Fundamental I.

5.1 Instrumento de pesquisa

Uma entrevista pode ser estruturada ou semiestruturada. Na primeira opção, as perguntas são previamente elaboradas e não podem ser alteradas durante a entrevista. Já na segunda, as perguntas são previamente pensadas; porém, outras podem ser adicionadas conforme a necessidade do pesquisador.

Optamos pela aplicação de entrevista semiestruturada por considerá-la mais adequada para este estudo. Nosso interesse era saber os principais caminhos percorridos ou que estão sendo percorridos pelas instituições para o enfrentamento das dificuldades pedagógicas geradas pela pandemia de Covid-19.

Concordamos com Moroz e Gianfaldoni (2006) ao afirmarem que a entrevista semiestruturada auxilia o pesquisador a adquirir os conhecimentos necessários para tentar responder à problemática da pesquisa, a partir do conteúdo extraído do encontro entre pesquisador e entrevistado.

Apresentamos aos nossos sujeitos de pesquisa o documento intitulado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o qual contém justificativa, objetivo e procedimentos utilizados, bem como garantias de sigilo, esclarecimento e liberdade de recusa na participação.

Esclarecemos para os participantes da pesquisa que somente o pesquisador e seu orientador teriam acesso ao conteúdo gravado, e que apenas a transcrição da entrevista seria utilizada no trabalho final.

5.2 Sujeitos

Como mencionado no capítulo anterior, o presente trabalho convidou, via e-mail, CPs da Diretoria de Ensino Regional – Pirituba Jaraguá (DRE – PJ) de São Paulo para a realização de entrevistas semiestruturadas.

Nosso intuito foi estabelecer um diálogo com os CPs sobre as possíveis dificuldades pedagógicas apresentadas pelos estudantes no retorno presencial.

Como primeiro passo, entramos em contato com a DRE – PJ para solicitar a autorização para a realização da pesquisa. Com esse fim, foi necessário enviarmos o projeto de pesquisa e o cronograma das entrevistas. Após o envio desses documentos, recebemos a autorização.

Como próximo passo, enviamos os e-mails com os convites para as escolas. Primeiramente, eles foram enviados para a escola 1, porque, no dia em que fomos à DRE- PJ, conhecemos a coordenadora Lígia, que foi muito receptiva e demonstrou interesse em participar da nossa pesquisa. Ao final da entrevista, ela se prontificou a enviar uma mensagem no grupo de CPs perguntando quem teria interesse em participar.

Recebemos o retorno de três escolas. As escolas selecionadas estão situadas em quatro bairros distintos da cidade de São Paulo: Vila Leopoldina, Jaraguá, Pirituba e Jardim Nardini.

No entanto, todas atendem a uma população vulnerável, principalmente após a pandemia. Citamos como exemplo a escola no bairro de Vila Leopoldina, que atende à comunidade do Ceasa. Segundo a CP Carol, muitos alunos migraram de volta para sua cidade natal porque seus pais perderam o emprego durante o *lockdown*.

No caso da escola 2, o bairro passou por modificações ao longo do período pandêmico, recebendo muitos imigrantes. No bairro de Pirituba, a escola relata o empobrecimento da renda familiar. Por fim, na escola 3, o CP relata que a instituição perdeu o vínculo com a comunidade.

Outra questão que vale salientar é que essas escolas estão em locais com ruas asfaltadas e têm fácil acesso.

No que tange aos nomes dos participantes desta pesquisa, sublinhamos que todos são fictícios. Quanto ao horário em que as entrevistas foram conduzidas, ele foi acordado entre o pesquisador e os entrevistados.

Observamos também que, na escola 3, a entrevista deveria ser apenas com a coordenadora Elza; porém, o coordenador Eduardo, da mesma escola, estava na sala no momento de sua realização. Por isso, acabou participando da entrevista.

Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

Nome Fictício	Escola	Formação	Tempo de escola	Cargo	Bairro
Ligia	Escola 1	História	5 anos	CP	Pirituba
Melanie	Escola 2	História	16 anos	CP	Jardim Nardini
Elza	Escola 3	Pedagogia	13 anos	CP	Jaraguá
Eduardo	Escola 3	Pedagogia	2 anos	CP	Jaraguá
Carol	Escola 4	Pedagogia	15 anos	CP	Vila Leopoldina

Fonte: elaborado pela autora.

6. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS

A análise das entrevistas semiestruturadas foi feita com base na análise de conteúdo, definida por Maria Laura P.B. Franco (2008) como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação” (p. 23). Tem como ponto de partida a mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (p. 19), podendo ocorrer de diversas maneiras que expressam um significado e sentido.

Inicialmente, as entrevistas foram analisadas individualmente, com uma leitura flutuante, para que pudéssemos identificar os aspectos gerais relevantes e significativos de cada uma.

Após essa primeira etapa, realizamos uma nova leitura, selecionando aspectos das entrevistas que considerássemos importante e que correspondiam aos objetivos da pesquisa.

Em seguida, procedemos ao levantamento com uma leitura mais minuciosa, buscando as unidades de análise (palavra, tema, personagem ou item), de forma que pudéssemos estabelecer uma relação entre as respostas dos entrevistados para a constituição das categorias de análise.

Ressaltamos que, para identificarmos pontos em comum entre as entrevistas e estabelecermos as categorias de análise de acordo com objetivo, foi necessário revisita-las diversas vezes.

6.1 Categorias de análise

A partir da análise de dados e das relações efetuadas entre as falas dos entrevistados e o objetivo da pesquisa, estabelecemos quatro categorias e suas subcategorias:

- Categoria 1: “Ampliação das desigualdades”;
 - Subcategorias: “Recursos tecnológicos insuficientes”; “Carência social e econômica das famílias”;
- Categoria 2: Defasagens nas aprendizagens”;
 - Subcategorias: “Defasagem de aprendizagem no retorno presencial”; “visão distorcida da escola”;

- Categoria 3: “Recomposição das aprendizagens”,
 - Subcategoria: “Caminhos apontados pelos CPs”;
- Categoria 4: “Resposta à burocracia ou à atuação pedagógica”;
 - Subcategorias: “Exigências da prefeitura”.

Como salientado por Maria Laura P.B. Franco (2008, p. 63), “a criação de categorias é ponto crucial da análise de conteúdo”, visto ser nesse período que almejamos encontrar respostas para as questões que orientam o estudo. Nessa perspectiva, passamos a apresentar as categorias e as subcategorias de análise.

6.1.1 Ampliação das desigualdades

Concordando com a OXFAM Brasil (2024), defendemos que é urgente reconhecermos e discutirmos sobre as desigualdades existentes no Brasil, pois “Somos um dos países mais desiguais do mundo, com gigantesco abismo entre ricos e pobres, e esses níveis extremos de desigualdades são incompatíveis com uma sociedade democrática”.

Na construção desta primeira categoria, “Ampliação das desigualdades”, organizamos as informações coletadas e as dividimos em duas subcategorias: “Recursos tecnológicos insuficientes” e “Carência social e econômica das famílias”, tendo como significados:

- Precariedade do atendimento escolar durante a pandemia; e
- Vulnerabilidades apontadas pelas famílias e CPs.

A explicitação em subcategorias relaciona-se aos fatos apresentados pelas famílias e CPs, que apontavam a existência de precariedade no atendimento escolar oferecido aos estudantes e a suas famílias durante a pandemia, apesar do esforço dispensando pelos gestores, CPs e professores.

É importante acentuarmos que a pandemia escancarou a situação de desigualdade social e econômica com que convivemos hoje na sociedade brasileira e como isso foi manifestado no acesso aos recursos e equipamentos de tecnologia necessários e indispensáveis para o aprendizado a distância, agravando os abismos entre os diferentes setores sociais e, ao mesmo tempo, expondo as mazelas da infraestrutura social, das relações sociais estabelecidas.

Eu costumo falar que eles já são heróis de chegarem na escola.
(CAROL)

Uma casa com um cômodo, e tudo junto... Então, é muito difícil a aprendizagem para eles. É um desafio, porque eles não têm essa coisa de fazer toda a lição de casa, bonitinho; não é uma realidade.
(CAROL)

O depoimento acima, de Carol, aponta a situação de desigualdades presente na vida dos estudantes, que atinge a escola pública e que, segundo a entrevistada, era a realidade de vida de muitas crianças, o que dificultava sua aprendizagem.

Seu depoimento, inclusive, destrói uma ideia bastante presente em nosso imaginário: a de que todos os estudantes possuem um quarto com bancada para a realização das tarefas escolares, em contraste com uma realidade muito diferente vivenciada por esses alunos, que convivem e dividem, frequentemente, um mesmo espaço com muitas pessoas. Mostra-nos, assim, uma realidade de desigualdades e de vulnerabilidades vivenciadas por essas crianças.

Ao longo deste capítulo, evidenciaremos a situação alarmante vivenciada por nossos estudantes.

Kulnig (2019) defende que as desigualdades sociais não estão atreladas somente a uma única variável. Argumenta que, por serem múltiplas, devemos estar “atentos a suas especificidades, suas tendências, suas articulações e interdependências” (p. 43).

Ou seja, é importante compreendermos a desigualdade social como um fenômeno multifacetado que envolve várias dimensões da vida social, não se circunscrevendo a apenas um setor da sociedade como a educação, a saúde ou a economia, por exemplo; tampouco a um único recurso, como a riqueza ou a cultura; e, muito menos, a uma única variável, como o rendimento, a escolaridade, a idade, o gênero, ou outra (KULNIG, 2019, p. 43).

O sociólogo Marcelo Medeiros (2023), que tem se dedicado a estudar o tema desigualdade, discorre, em sua obra “Os ricos e os pobres: o Brasil e a desigualdade”, sobre as características da desigualdade no país e seus principais atores, explorando como a desigualdade no Brasil é uma questão complexa, que não pode ser discutida sem considerar a política e outros fatores estruturais. Destaca que a desigualdade social é um fenômeno multifacetado, moldado por diversas variáveis presentes no cotidiano da população. Além disso, analisa as soluções frequentemente sugeridas

para mitigar a desigualdade e discute tanto as possibilidades quanto as limitações dessas propostas.

As desigualdades têm diversas características, precarizando a condição de vida das famílias que buscam formas de luta pela sobrevivência. O tema desigualdade tem merecido a atenção de inúmeros pesquisadores sociais - tais como Medeiros (2023) e Kulnig (2019), entre outros - que buscam entender esse fenômeno, tanto nos aspectos históricos como nos diferentes desdobramentos de sua existência no momento em que vivemos. Há estudos e análises sobre essa situação, sobre suas raízes históricas, que remetem à formação da sociedade brasileira e aos resultados ou consequências que podemos perceber hoje em dia.

Considerando as diversas e extremas desigualdades existentes no Brasil, ampliadas no período da pandemia, defendemos a necessidade e urgência em combatê-las, visto que, como aponta Medeiros (2023),

Combater a desigualdade é um fim em si e um meio para outras coisas. Reduzir a desigualdade é algo importante porque uma parte grande da desigualdade existente ou resulta de causas injustas, o que a torna moralmente inaceitável, ou tem consequências negativas para muita gente, o que torna mais igualdade algo recomendável (MEDEIROS, 2023, p. 7).

Reiteramos o agravamento das desigualdades durante a pandemia, porque, pelo menos durante esse período, as práticas sociais e relações de trabalho que amenizam e tornam “suportável” aos nossos olhos essa triste realidade foram suspensas. Como apontado por uma das entrevistadas:

É uma população que vem, fica aqui, mora um tempo. Aí, perde o emprego, volta para a família, ou Norte ou Nordeste, e levam as crianças junto. Aí, no ano seguinte, voltam. A criança ficou fora da escola. (CAROL)

Outro momento significativo do depoimento da CP Carol refere-se ao fato apontado acima: muitos pais precisaram voltar para suas cidades de origem por falta de condições financeiras, e esse quadro agravou-se durante o período de isolamento, levando muitos alunos a não mais frequentarem a escola.

Os pequenos comerciantes de rua não puderam montar suas barracas nas esquinas e calçadas da cidade durante esse período. Os trabalhadores informais e temporários, que viviam dos denominados “bicos”, tiveram que ficar isolados em suas moradias e não puderam sair para lutar por seu ganha-pão. Em inúmeros casos, as empregadas domésticas e diaristas se viram, do dia para a noite, desligadas de seus serviços e privadas de sua renda. Estes são alguns exemplos da deterioração de trabalho, que diminuiu ou, até mesmo, excluiu, a renda domiciliar no país, atingindo principalmente os mais vulneráveis da população brasileira.

No que tange ao estado de São Paulo, o seu governador, João Doria, no dia 22 de março de 2020, decretou quarentena, por meio do Decreto nº 64.881. Em seu Artigo no. 1, dispunha: “Fica decretada medida de quarentena no Estado de São Paulo, consistente em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus, nos termos deste decreto.”

Podemos ainda acrescentar a isso as restrições ao setor de serviços, com lojas e comércios não essenciais fechados, o que ampliou o desemprego até mesmo entre os trabalhadores formais – aqueles que possuíam registro em carteira de trabalho.

De mais a mais, também as instituições governamentais e públicas, incluindo as escolas, que tinham um papel assistencial importante, tiveram a sua rotina alterada e, para atender às famílias e setores mais vulneráveis da sociedade, buscaram reinventar-se.

Frente a esse contexto, a desigualdade social adquiriu uma visibilidade e uma dramaticidade que antes somente era percebida por poucos, o que nos ajuda a compreender a intensidade da mobilização que ocorreu entre os meios de comunicação, empresas, ONGs e voluntários individuais, em solidariedade às pessoas e aos setores mais carentes da sociedade, com a arrecadação de alimentos e dinheiro para a distribuição de cestas básicas.

Essa situação também nos ajuda a perceber por que, para grande parcela da sociedade, a luta para tentar garantir o mínimo necessário à sobrevivência tornou-se prioritária em relação à continuidade da educação de suas crianças e jovens. Essa percepção, mesmo que de forma difusa, emerge em grande parte das entrevistas que realizamos com os CPs.

Não há democracia sem igualdade social, sem direitos à alimentação de qualidade, à moradia digna, a agasalhar-se do frio e do calor excessivo, sem escolas socialmente justas, enfim, sem condições dignas para viver, pensar e construir coletivamente o mundo, espere-se, cada dia mais justo (PONCE; ARAÚJO, 2021, p. 180).

No momento em que vamos destrinchando as diversas facetas da pandemia em conjunto com a análise das entrevistas, questionamo-nos: que sociedade desigual é esta que estamos formando e na qual estamos vivendo? Quais serão nossas ações para começarmos a construir um país menos desigual e mais democrático? Concordando com Ponce e Araújo (2021), defendemos que uma sociedade democrática não pode conviver com tamanha desigualdade.

Além de todos esses fatores escancarados pela Covid-19 sobre a desigualdade, não podemos deixar de mencionar o alto índice de mortes, que também está atrelado à desigualdade social. Como aponta uma pesquisa da Fiocruz (2023),

A investigação evidenciou que altos níveis de desigualdade e segregação contribuíram para excesso de mortalidade por Covid-19 nas grandes cidades brasileiras. Em cidades mais desiguais, houve 17% a mais de mortalidade; e em cidades mais segregadas, houve até 11% a mais de mortalidade (FIOCRUZ, 2023).

Durante o período de isolamento, para que não ocorresse a disseminação do vírus Covid-19, foi necessária a implementação de medidas de distanciamento social e higiene. Entretanto, essa não foi a realidade de muitas famílias vulneráveis, o que as colocaram em maior exposição ao coronavírus.

Após o exposto, tomo, neste estudo, a desigualdade social como uma categoria analítica das relações sociais que expressa diferenças hierárquicas e moralmente injustas, construídas histórica e culturalmente, sobre a distribuição e o acesso a bens e serviços materiais ou simbólicos em uma dada sociedade, expressando a dominação de um determinado grupo em relação a outro(s) (KULNIG, 2019, p. 42).

Concordamos com o argumento de Kulnig (2019), quando salienta que a desigualdade social está atrelada às relações sociais, históricas e culturais de um povo, prevalecendo, assim, a hierarquia de alguns sobre outro(s).

No que se refere às escolas, os anos de 2020 e 2021 foram atípicos para a educação brasileira, como já afirmado neste trabalho, devido à forma como a instituição escolar teve que se organizar para atender aos estudantes, durante o avanço de Covid-19, e às práticas de isolamento social então implantadas.

Em 2020, na tentativa de redução do contágio pelo vírus Covid-19, as escolas foram fechadas do dia para a noite. Com as salas de aula esvaziadas, as escolas tiveram que encontrar rapidamente soluções alternativas para não perderem o vínculo com seus alunos e buscarem garantir a continuidade da aprendizagem, como observamos na citação abaixo:

A pandemia de COVID-19 representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, como resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela educação básica brasileira na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. A situação é ainda mais desafiadora para a rede pública, que concentra a oferta na educação infantil, ensino fundamental e médio. As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas (IBGE, 2021, p. 73).

Ao mesmo tempo que os CPs estavam preocupados em garantir a aprendizagem e o vínculo dos estudantes com a escola, também tinham que lidar com a questão da inquietação que sentiam no que diz respeito às crianças, visto que estas dependiam das refeições oferecidas pela unidade escolar para sua alimentação diária.

No que tange a essa questão da alimentação das crianças na escola, os CPs, junto com os demais gestores, organizaram-se para a arrecadação de cestas básicas e sua distribuição para as famílias, com o objetivo de redução dos efeitos decorrentes do aumento da vulnerabilidade social, que era perceptível de forma geral; e da fome, em particular, para as famílias que tinham perdido a sua fonte de renda. Esta questão é claramente apontada no extrato abaixo, extraído do relato da Lígia:

Na escola, tinha uma preocupação muito grande para que eles comessem, e a prefeitura não mandava cesta básica..., mandava uma pequenininha. Daí, a gente se organizou. A gente ia arrecadando na escola, ia construindo cesta básica para eles. (LÍGIA)

A Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional - Rede PENSSAN, composta por uma equipe com pesquisadores, profissionais e estudantes do Brasil, em uma rede de pesquisa e intercâmbio, tem, entre seus objetivos principais, “a superação da fome e a promoção da soberania e da segurança alimentar e nutricional”, assim como “a contribuição para o debate público de ações e políticas públicas que tenham interação com a Segurança Alimentar e Nutricional”. Aponta que muitas famílias de brasileiros, com a renda e possibilidades de trabalho diminuídas durante o período pandêmico, viveram uma situação de insegurança alimentar e, até mesmo, de fome (REDE PENSSAN, 2022).

No Brasil de 2022, apenas 4 em cada 10 domicílios conseguem manter acesso pleno à alimentação – ou seja, estão em condição de segurança alimentar. Os outros 6 lares se dividem numa escala, que vai dos que permanecem preocupados com a possibilidade de não ter alimentos no futuro até os que já passam fome. De acordo com o 2º Inquérito, em números absolutos, são 125,2 milhões de brasileiros que passaram por algum grau de insegurança alimentar. É um aumento de 7,2% desde 2020, e de 60% em comparação com 2018 (REDE PENSSAN, 2022);

Podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que o aumento do desemprego e as restrições ao trabalho formal, assim como a outros modos de conseguir ou ampliar a renda familiar, foram fatores fundamentais para a insegurança alimentar que muitos lares brasileiros viveram no período da pandemia. Ao mesmo tempo, foi essa situação que contribuiu para a percepção de agravamento da desigualdade social.

No tocante às mães e familiares, muitas vezes únicos responsáveis pela manutenção de suas famílias, que prestavam serviços como mensalistas ou diaristas em outras residências, um dos entrevistados, a CP Carol, afirma: “foram mandadas embora dos seus empregos, dispensadas das casas sem ganhar nada. Tinha mãe que vinha aqui, falar: ‘estou passando fome’.”

Essa dispensa, que acabou ocorrendo com muita frequência entre as prestadoras de serviços domésticos no período de pandemia, pode ter diversas causas, tais como ser decorrente do fato de que a família que a empregava tenha perdido sua fonte de renda; como consequência de seus membros terem tido redução de ganhos com o fechamento dos estabelecimentos comerciais; dentre outras.

O fato é que houve, em certo sentido, um empobrecimento social coletivo que, devido ao que podemos chamar de efeito cascata, agravou a situação daqueles setores sociais que já apresentavam maior vulnerabilidade antes do período pandêmico.

Segundo pesquisa da Rede PENSSAN (2022), a insegurança alimentar está relacionada à renda familiar: “A fome quase desaparece nos lares com renda superior a um salário-mínimo por pessoa. Em 67% dos domicílios com renda maior que um salário-mínimo por pessoa, o acesso a alimentos (segurança alimentar) é pleno e garantido.”

Destarte, podemos perceber que a segurança alimentar de determinada família ou grupo social está diretamente relacionada à sua renda. Com as restrições às possibilidades de trabalho e, em consequência, de renda, que foi reduzida ou extinta em função das demissões de muitos trabalhadores, a insegurança alimentar e a fome cresceram em muitos lares brasileiros.

Ainda sobre essa mudança na conjuntura social em relação às possibilidades de trabalho e empregabilidade das pessoas, com consequências na situação de segurança alimentar das famílias, o relato da CP Carol atrai a nossa atenção. Ela enfatiza que muitos pais, que foram dispensados dos seus empregos e, por isso, enfrentaram grande dificuldade para garantir a sobrevivência da família, precisaram voltar para suas cidades de origem por falta de condições financeiras de se manterem na cidade de São Paulo. Ainda segundo o mesmo relato, muitas crianças e jovens dessas famílias, ao saírem de São Paulo e irem para outras cidades, não foram matriculadas em outras escolas. Desse modo, ficaram afastadas do ambiente escolar por quase dois anos.

Eles trabalham no Ceasa. Aí, perdem o emprego. [...] Aí, no ano seguinte, voltam. A criança ficou fora da escola. Então, assim, eu matriculei um menino que ficou dois anos fora da escola. Falei: “pai, você não levava ele para escola?” O pai não soube me responder. Nesse ano, a gente já fez quatro matrículas assim. (CAROL)

Durante a entrevista, perguntamos à CP Carol se esse cenário já se fazia presente ou se ele havia se agravado com a pandemia. Em resposta à nossa pergunta, ela nos disse que, antes da pandemia, era raro ter matrículas de crianças que não haviam frequentado alguma escola durante certo tempo. Além disso, relatou

que isso só havia ocorrido porque os pais de diversos alunos ficaram sem emprego, e agora, com a cidade de São Paulo sem restrições sanitárias, com o fim do isolamento social e maiores possibilidades de trabalho e emprego, muitos pais retornaram com suas famílias, às vezes para seus empregos anteriores.

Em 2020, foi elaborado o programa de transferência de renda, denominado “Auxílio Emergencial”, que tinha como principal objetivo complementar a renda de muitas famílias.

O Auxílio Emergencial foi um benefício financeiro criado para garantir renda mínima aos brasileiros em situação vulnerável durante a pandemia do Covid-19 (coronavírus), que foi concedido em caráter emergencial aos cidadãos que se enquadrassem nos critérios previstos na Lei 13.982, de 02/04/2020, que o instituiu (JUSTIÇA FEDERAL, 2023).

Podemos afirmar, no entanto, que, se esse programa foi importante para garantir um mínimo necessário à sobrevivência de muitas famílias, ele não foi suficiente para assegurar que as crianças e os jovens das famílias atendidas tivessem os recursos necessários para a continuidade de sua aprendizagem a distância, de forma *online*.

Essa afirmação é confirmada pelo relato da CP Lígia, no qual conseguimos perceber algumas consequências do empobrecimento das famílias durante o período da pandemia. Ela nos reporta que, antes do período pandêmico, não era frequente ouvir relatos sobre crianças terem que ajudar com o trabalho ou a renda em casa, mas que, hoje em dia, esse é um cenário bem mais comum.

A gente teve um declínio socioeconômico dessas crianças. Era muito raro a gente ouvir. Hoje, um menino de quarto ano está dizendo: “eu que olho meus irmãos, eu que ajudo em casa.” Dá uma ajudada nas tarefas domésticas, “porque minha mãe vai chegar muito [tarde] à noite”. Então, a gente vê uma realidade com crianças muito novas [trabalhando/ajudando], que a gente tinha, mas que eram casos pontuais, e hoje a gente tem uma coisa importante, ouvindo os alunos, conversando com eles... (LÍGIA)

O Grupo Banco Mundial (2022) publicou um relatório, intitulado “Pobreza e Equidade no Brasil – Mirando o Futuro Após Duas Crises”, que traz exatamente o que

estamos relatando sobre a ampliação da desigualdade e diminuição da força de trabalho no Brasil, ocasionada durante a pandemia: “Estima-se que a pobreza e a desigualdade aumentaram no Brasil após a redução substancial e eventual descontinuidade do Auxílio Emergencial em 2021, em meio ao desemprego persistentemente alto e aumento do custo de vida” (p. 5).

A partir das informações e relatos apresentados até o momento neste estudo, podemos perceber como a pandemia e a situação de emergência sanitária estabelecida, com suas exigências e restrições à circulação e empregabilidade das pessoas, afetaram, de diversas formas, as famílias brasileiras. Do mesmo modo, essa situação dificultou o processo educativo desenvolvido pelas escolas, resultando em defasagens de aprendizagens e, até mesmo, no afastamento de crianças e jovens da instituição escolar, não garantindo, portanto, o que entendemos o que Ponce e Araujo denominam de justiça curricular.

[...] compreende a Justiça Curricular a partir de outras duas dimensões: o cuidado com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a convivência escolar democrática e solidária, para que consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro na escola e para além dela (PONCE; ARAÚJO, 2021).

Vale destacar que compreendemos a escola como mais do que um espaço de transmissão de conteúdos: um lugar essencial para a discussão, formação e preparação do exercício da cidadania; um lugar aberto e disponível para a comunicação e o diálogo entre diversos atores da comunidade. Somente assim poderemos formar uma escola inclusiva e democrática, que realmente esteja preocupada com a formação de crianças e jovens.

Antes de iniciarmos a análise da próxima subcategoria, que se refere à precariedade e vulnerabilidade às quais os alunos estão submetidos, como a de acesso às plataformas digitais, acreditamos ser de extrema relevância apresentarmos as orientações da Medida Provisória n. 934/2020 da Presidência da República, que dispunha sobre a reorganização do calendário escolar devido à situação emergencial que o país se encontrava.

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020a).

O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, no dia 28 de abril de 2020, aprovou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que também permitia, devido à pandemia de Covid-19, a reorganização do Calendário Escolar, a não obrigatoriedade da carga mínima escolar, colocando como possibilidade as aulas remotas (BRASIL/MEC, 2020).

Outro ponto fundamental para nossa análise refere-se à percepção de qual infraestrutura e equipamentos a Prefeitura de São Paulo disponibilizou aos estudantes para que as aulas pudessem ocorrer no ambiente *online*.

Vale salientar que o acesso à internet depende de recursos nem sempre disponíveis para os responsáveis pelas crianças e jovens, e essa realidade nos é trazida pelos CPs entrevistados, como podemos observar nos extratos de fala de Carol e Lígia:

Então, ele não vai assistir aula porque ou eu pago internet ou eu pago comida. (CAROL)

Assistia de um; às vezes, assistia a segunda do outro... era essa loucura. (LÍGIA)

Algumas mães entravam e falavam assim: “olha, eu tenho um celular e três filhos. Eu não sei o que eu faço, porque todos querem fazer lição.” (CAROL)

A partir dessas falas, constatamos a precariedade do acesso à internet e a falta de infraestrutura disponibilizada pela Prefeitura de São Paulo. Além disso, é muito comum a indevida generalização que toda residência dispõe de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas de forma *online*.

Pudemos constatar que houve um período relativamente longo entre o estabelecimento das práticas de distanciamento social para o enfrentamento da pandemia – que ocorreu de forma repentina – e a chegada dos recursos tecnológicos

– como computadores e acesso à internet –, necessários para que os estudantes participassem ativamente das aulas *online*.

A Rede Pública Municipal de Ensino não se encontrava preparada para uma emergência como a que ocorreu; não possuía infraestrutura nem equipamentos que pudessem disponibilizar para os estudantes, e essa situação contribuiu para a existência de defasagens de aprendizagens para os alunos. Além dos estudantes, inúmeros professores também não dispunham de equipamentos e internet com a qualidade necessária para o desenvolvimento a contento das aulas de ensino remoto emergencial. Como constatam Ronca e Gonçalves (2021),

Quem não possuía os aparelhos ou tinha acesso precário ou mesmo nulo à internet, um desafio ainda mais pesado. Professores e alunos recorrendo ao uso de equipamentos de amigos, vizinhos, colegas, ficando sujeitos a todos os percalços dessa situação inusitada (RONCA; GONÇALVEZ, 2021, p. 45).

Foi uma situação em que tanto professores quanto alunos procuraram improvisar, muitas vezes com equipamentos de amigos e vizinhos, na tentativa de dar continuidade ao processo educativo. Isso implica a presença de inúmeros desafios, que demandam, para sua solução, uma educação mais inclusiva.

Essa questão é apontada no “Relatório de Monitoramento Global da Educação” - Relatório GEM - de 2020 (*Global Education Monitoring Report 2020*), que, em sua abertura, pediu que os países, ao reabrirem as escolas, promovessem sociedades mais igualitárias e resilientes. Como defende Audrey Azoulay, diretora geral da UNESCO:

Para enfrentar os desafios do nosso tempo, é imperativo avançar em direção a uma educação mais inclusiva, [...]. Repensar o futuro da educação é ainda mais importante após a pandemia de Covid-19, que exacerbou e evidenciou as desigualdades. A falta de ação impedirá o progresso das sociedades (UNESCO – GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT, 2020, tradução nossa)⁴.

⁴ “To rise to the challenges of our time, a move towards more inclusive education is imperative, [...]. Rethinking the future of education is all the more important following the Covid-19 pandemic, which further widened and put the spotlight on inequalities. Failure to act will hinder the progress of societies.”

Contudo, não é esse o quadro que contemplamos na educação brasileira – mais especificamente na cidade de São Paulo, na qual pudemos observar mais de perto o que se passou quanto à educação escolar de crianças durante a pandemia. Assim, quando colocamos em questão as práticas e atividades diretamente relacionadas ao processo pedagógico e à continuidade da aprendizagem, o relato dos CPs adquire outro tom. Como exemplo, citamos dois extratos do relato de um dos CPs entrevistados, Elza: “nesses dois anos [de pandemia], a gente teve pouquíssima participação deles [dos alunos] nas atividades que foram ofertadas”; e “das atividades que a gente entregava [para os alunos], poucos vieram buscar”.

Mesmo existindo a oferta para os alunos do material impresso utilizado nas aulas ou de atividades relativas a elas, para os alunos fazerem em casa, sabemos que, nos anos iniciais, as crianças muitas vezes solicitam ajuda dos mais velhos para a compreensão de enunciados/ do que está sendo pedido na atividade. Entretanto, muitos desses pais ou responsáveis não estavam preparados para isso ou não tinham como auxiliar seus filhos – como, por exemplo, porque estavam trabalhando ou “fazendo algum bico” fora de casa. Além disso, o momento da aula *online*, que poderia ser usado pelos professores para explicação da atividade ou para tirar possíveis dúvidas dos alunos, foi utilizado somente por alguns estudantes. Isto ocorreu devido a não terem acesso à internet e/ou à falta de recursos tecnológicos adequados por grande parte dos alunos durante a pandemia.

Além disso, temos o componente do vínculo afetivo com a professora da sala de aula. Por essa razão, muitos docentes utilizam as redes sociais para manter o vínculo com seus alunos, como aponta um estudo da Fundação Carlos Chagas (2020, p. 2): “Quase oito em cada dez professoras afirmam fazer uso de materiais digitais via redes sociais como estratégia educacional.”

Ao percebermos e refletirmos sobre essas diferentes posturas dos estudantes e seus familiares quanto às práticas desenvolvidas pelas escolas, podemos levantar algumas hipóteses.

Será que uma das atividades se tornou prioritária em relação à outra? Consideramos que é bastante plausível que, naquela situação emergencial em que todos vivemos, para grande número de famílias, a luta cotidiana pela alimentação tenha se tornado premente quando comparada com as atividades propriamente educativas.

Por outro lado, também é possível que parte dos estudantes que não tenham ido às escolas para buscar as atividades impressas por seus professores estivessem auxiliando seus pais, no trabalho ou em casa. Sabemos que é grande o número de famílias em que os filhos mais velhos são encarregados de cuidar dos menores, quando estes não podem ir à escola, para que os responsáveis possam trabalhar. Como relata a CP Lígia, uma das entrevistadas, “A gente tem um número grande de crianças ajudando hoje nas famílias. Às vezes, a mãe está trabalhando, e a criança está cuidando do irmão”.

Além disso, somente em 2021, com o retorno controlado dos alunos nas escolas da Rede Municipal e com revezamento em semanas alternadas, foi possível perceber que famílias que haviam migrado para São Paulo em busca de melhores condições de vida tinham optado por voltar para seus locais de origem ao longo do ano anterior. Com isso, os estudantes perderam o vínculo com as escolas em que estavam matriculados e não se matricularam ao chegar no novo local de residência, devido à permanência do isolamento social. Ficaram, em vista disso, sem nenhuma orientação no tocante à educação e sem contato com escolas.

Nota-se, portanto, que não há um fator único que explique a situação social vivida durante a pandemia e seus impactos no processo educativo. O que sabemos é que a situação pandêmica mudou nosso cenário educacional, precarizando a educação de grande parte de nossas crianças e jovens. Como afirma o editorial do jornal Folha de São Paulo (2023):

Para além das 700 mil vidas de brasileiros levadas pela Covid-19, a pandemia, mesmo passado seu pior momento, deixou nódoas persistentes no tecido social. Entre as mais alarmantes figura o dano ao aprendizado de uma legião de estudantes, como na alfabetização (FOLHA DE SÃO PAULO, 2023).

A pandemia impôs obstáculos para a aprendizagem e deixou sequelas não apenas para aquelas crianças e jovens que perderam o vínculo com a escola ou aqueles que tiveram que priorizar outras atividades e assumir responsabilidades em detrimento de seu próprio processo educativo, mas também para os pais ou responsáveis desses estudantes, que tentaram se empenhar na continuidade de sua aprendizagem.

Muitos desses pais/responsáveis, além de terem que separar parte do seu tempo em casa, já exíguo devido às atividades domésticas, dentre outras, para acompanhar o estudo de seus filhos (que agora ocorria em casa, devido à pandemia), tiveram que separar um tempo adicional para se deslocarem para a escola a fim de retirarem o material didático e/ou atividades extras/de apoio das aulas remotas. Como reportado por Eduardo, um dos CPs entrevistados: “Os pais vinham... alguns pais vinham retirar o material impresso pela escola. Isso foi tudo durante a pandemia.”

A percepção de que essas situações ocorreram é que nos permite afirmar que, durante o período pandêmico, houve um agravamento e ampliação da desigualdade social já existente em São Paulo e na sociedade brasileira como um todo. A posse de equipamentos adequados e de recursos para o acesso a uma internet de qualidade tornaram-se diferenciais que distinguiram indivíduos e famílias que puderam ofertar ou participar da continuidade do processo educativo com maiores ou menores defasagens de aprendizagens.

Conforme refletimos sobre o depoimento das entrevistas e identificamos a realidade de muitas famílias brasileiras, percebemos que a Medida Provisória n. 934/2020 e o Parecer nº 05/2020 desconsideraram parte significativa da população brasileira, que não tinha acesso aos recursos tecnológicos necessários.

Finalizamos esta primeira categoria – “Ampliação das desigualdades” – com algumas reflexões e com um olhar para o futuro, almejando a criação de um novo tempo. Então, como faremos para construir esse novo modelo de sociedade?

Durante o período pandêmico, foi bastante comum sentirmos saudosismo do passado e esperança por um “novo normal” no futuro. No entanto, muitas vezes, tínhamos um pensamento fechado, olhando apenas para a nossa própria “bolha” e desconsiderando o cenário gritante de desigualdades que já vivíamos e que estava se agravando ainda mais devido à Covid-19.

Não podemos esquecer que a educação é um direito de crianças e jovens, mas que, durante o período remoto, não tiveram garantido nem a aprendizagem nem a convivência social.

Como pontuamos e problematizamos, entendemos a função da escola para além do aprender conteúdos historicamente acumulados. Compreendemos que sejam processos educativos que permitam debates e discussões relacionados e contextualizados quanto ao território em que a escola está inserida e à vivência dos

seus alunos. Defendemos uma educação que seja capaz de preparar os jovens para o exercício da cidadania e que opere a partir de princípios éticos e democráticos, contribuindo, assim, para a redução da desigualdade social.

Para esse fim, entretanto, é necessário não apenas avaliarmos melhor o quadro da educação no país durante a pandemia, que acentuou a desigualdade já existente, mas também pesquisarmos e entendermos, de forma mais abrangente, suas consequências, e lutarmos pelo direito à educação por parte de nossas crianças e jovens. Como apontam Ponce *et al.* (2020),

Os rumos da educação pública já eram preocupantes antes da Pandemia. A crise instaurada pela Covid-19 acentua a demanda por um olhar vigilante. As consequências deixadas pelo descuido podem ser ainda mais avassaladoras e permitir um distanciamento ainda maior do inalienável direito à educação conquistado a tão duras penas (PONCE *et al.*, 2020, p. 195).

No momento em que refletimos sobre a gravidade do cenário educacional em que a pandemia nos deixou, percebemos que a instituição governamental falhou em seus princípios, isto é, em que a escola fosse um lugar de formação de vínculo, reflexão de segurança, aprendizagem e muito mais.

Quando identificamos que os estudantes brasileiros passaram quase dois anos sem contato com instituições educacionais do país e vemos a comprovação dessa falha e desse sistema desigual, observamos que é mandatório refletirmos mais profundamente sobre esse quadro e planejarmos nossas futuras ações, no delineamento de políticas públicas que possam enfrentar as consequências desse período pandêmico para nossas crianças e jovens.

6.1.2 Defasagens nas aprendizagens

Nesta segunda categoria, apresentamos e refletimos sobre as aprendizagens durante esse período pós pandêmico. Para isso, utilizamos duas subcategorias: “Defasagem de aprendizagem no retorno presencial” e “Visão distorcida da escola”. Para exemplificação, desdobramos as duas subcategorias em dois significados:

- Dificuldades de aprendizagem identificadas pelos CPs no retorno presencial; e

- Perda da rotina escolar.

Para iniciarmos esta análise, optamos por apresentar um poema que, na nossa maneira de entendê-lo, nos ajuda a explicitar como compreendemos a função do professor:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o a vê-lo.
Foram para o Sul.

Ele, o mar, estava para lá das dunas altas, à espera. Quando o menino e o pai chegaram, finalmente, àqueles cumes de areia, depois de muito caminharem, o mar explodiu-lhes diante dos olhos. **E era tal a imensidão** do mar e tal o seu fulgor, que o menino emudeceu de formosura.

Quando enfim conseguiu falar, trêmulo, gaguejante, pediu ao pai:
- “Ajuda-me a olhar!” (GALEANO, 2019, p. 5).

A partir desse poema, podemos fazer uma analogia com a função do professor como mediador do conhecimento, ou seja, aquele que, a partir da relação próxima e cotidiana, possui a função de auxiliar os alunos ao longo do percurso da aprendizagem.

Quando refletimos sobre aqueles dois anos nos quais praticamente não houve relação física e direta entre o professor e o aluno, pudemos perceber, durante as entrevistas, que uma das consequências foi o distanciamento dos alunos com a instituição escolar, o que terminou comprometendo, de alguma forma, o sentido do processo educacional. Essa percepção pode ser identificada em uma parte do relato da CP Melanie, no qual aponta que “houve a quebra de vínculo com o lugar; uma quebra de sentido”.

Ao analisarmos as entrevistas que realizamos, constatamos que há entre os CPs a percepção de que houve uma quebra de vínculo dos estudantes com a escola, os professores e o processo de aprendizagem. Acreditamos que isso tenha ocorrido pelo distanciamento e dificuldades enfrentadas ou devido à falta de condições de acesso às práticas remotas, como observamos ao longo deste estudo. De qualquer forma, os CPs manifestaram que o conjunto desses fatores ocasionou uma quebra de vínculo dos estudantes com a escola.

Então, eu tinha aluno de quem eu nunca vi a cara, que aparecia de vez em quando *online* ou quando eu mandava uma mensagem: “você

está matriculada nesta escola. Você tem que minimamente me apresentar alguma coisa” (CAROL).

Pela maneira como compreendemos a educação, isto é, como algo mais do que simplesmente a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, o que se destaca quando refletimos sobre os vínculos estabelecidos entre as crianças e jovens com os educadores é a confiança depositada na relação com o outro: confiança no que se refere ao adulto que orienta, e que, por sua vez, deve demonstrar atenção e cuidado quanto aos estudantes e ao conhecimento apresentado. Esses aspectos são fundamentais para pensarmos na formação do comprometimento mútuo que deve existir entre os alunos e os profissionais - professores ou não - que atuam na escola.

Ademais, este trabalho considera a sala de aula como um lugar de debate, de construção do conhecimento e de formação da cidadania. No entanto, com o ensino remoto e pelas dificuldades de conectividade enfrentadas por muitas famílias, educandos e educadores parecem ter se distanciado, o que acabou desvinculando os estudantes da aprendizagem com prováveis reflexos em sua formação. Como aponta Libâneo (2012a),

Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado e não apenas para ensinar a ler, escrever e contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania (LIBÂNEO, 2012a, p. 166).

Ao longo das entrevistas que realizamos, pudemos perceber que, mesmo sem explicitarem os aspectos que consideramos como destacados no poema anteriormente apresentado, de Galeano (2019), os entrevistados demonstraram, com diferentes falas, preocupação com a construção de espaços e processos capazes de se tornarem significativos para os estudantes, atentando constantemente para o fato de como o cuidado e a confiança são fundamentais para o processo educativo e o que consideramos como formação cidadã.

Constatamos esse aspecto quando os entrevistados enfatizaram, de diferentes formas, como a questão da afetividade se coloca no contexto educacional e é importante para a constituição de vínculos e para a construção do sentido de pertencimento das crianças na escola. Além disso, eles também destacaram como

essa relação foi brutalmente quebrada devido ao isolamento imposto pela pandemia, que ocasionou um maior afastamento dos estudantes em relação à escola. Essa quebra de vínculo, durante a pandemia, pode ser percebida nos relatos dos CPs entrevistados:

Essa quebra do vínculo... considerando que, nesses dois anos, a gente teve pouquíssima participação deles nas atividades que foram ofertadas. O *tablet* chegou já quase no final. (ELZA)

Frequentavam, não tinha essa evasão. Os nossos alunos não voltam aqui morrendo de saudade, mas existe vínculo. Tinha vínculo, principalmente antes da pandemia. Quebrou o vínculo que acarretou nessa defasagem. Quebrou, quebrou... a importância de estudar! (MELANIE)

Ao escutarmos tais relatos, não pudemos evitar uma aproximação das questões colocadas pelo texto “Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon”, de Mahoney e Almeida (2005), que entendem o conceito de afetividade como elemento vital no processo de desenvolvimento da pessoa humana. Assim, percebem a escola como “um meio fundamental para o desenvolvimento do professor e do aluno, ao dar oportunidades de participação em diferentes grupos; nesse meio, professor e aluno são afetados um pelo outro, e, ambos, pelo contexto em que estão inseridos” (p. 13).

A partir da fala da CP Melanie, acima, podemos perceber que, antes da pandemia, os alunos retornavam à unidade escolar rememorando experiências e participações, possivelmente às vezes com saudade, do que já haviam vivido naquele ambiente. É possível imaginarmos esses sentimentos como relacionados a afetos constituídos com pessoas e situações vividas. Podemos dizer que isso ocorre devido aos vínculos estabelecidos entre professores e alunos e à forma com que ambos foram afetados por essa relação. É exatamente isso que acontece quando entendemos a escola como um espaço vivo de construção de diferentes afetos cotidianos.

Corroboramos com os pesquisadores Moro, Vivaldi e Adduci (2024), segundo os quais a escola é um espaço por excelência de troca e relação com o outro. Desse modo, as desavenças cotidianas que permeiam esse ambiente serão cuidadas e vistas como material pedagógico a ser trabalhado.

Vivaldi e Adduci (2024) também salientam que, com o isolamento social durante a pandemia, as trocas afetivas e o contato cotidiano que geravam vínculos e compromissos mútuos diminuíram ou, até mesmo, deixaram de existir, afetando o clima escolar. Como aponta um dos CPs entrevistados, Eduardo, “foram dois anos sem nenhum vínculo com a escola”.

Outro aspecto mencionado pelos CPs para explicar o maior absenteísmo entre os alunos foi a quebra da rotina escolar ocorrida com o distanciamento entre professores e alunos durante a pandemia:

Eu vejo como a perda da rotina mesmo. Eles (pais) conseguiram se organizar de uma outra maneira. (EDUARDO)

A importância da rotina, da constância, é fundamental. Então, eu fui hoje; eu falto 10 dias; eu vou lá. Mas perdeu 10 dias, não é? Houve uma quebra aí. (MELANIE)

Neste período de pandemia, ela alterou o comportamento. Você tem ideia? Eles faltam. Há uma baixa frequência. A pandemia desvinculou o sentido da escola. A escola perdeu o sentido. Olha, isso aqui, fizemos um levantamento da frequência dos alunos do primeiro ano que não estão vindo para a escola. O primeiro foi pior; foi que a gente trabalhou muito, chamando, chamando, ligando, chamando. Não acontecia isso antes da pandemia. Era ao contrário; Fundamental 2 era mais faltoso. (MELANIE)

A partir de relatos como os anteriormente ilustrados, questionamo-nos sobre como reconstruir essa rotina. Este é um dos desafios que os educadores estão buscando solucionar. Acreditamos que, ao resolvê-lo, uma parte significativa dos problemas que enfrentamos atualmente poderá ser resolvida.

O restabelecimento da rotina escolar cotidiana, sem dúvida, resultará em fortalecimento dos vínculos entre educandos e educadores e, desse modo, poderá contribuir significativamente para a redução da atual evasão escolar. Para que isso ocorra, entretanto, parece-nos mandatário que seja revertida a questão da desigualdade na educação, que se agravou no contexto da escola pública.

No âmbito escolar, os impactos começam a ser observados quase que imediatamente à suspensão das aulas, com o fechamento de escolas e universidades em meados de março de 2020. A implantação do estado de isolamento social e, posteriormente, de distanciamento social impôs à escola e aos seus atores sociais inúmeras condições

para sua sociabilidade, com impactos na saúde mental e na aprendizagem; e revelando outras facetas de vulnerabilidade social que exigiam e ainda exigem ações efetivas para sua contenção (FERREIRA *et al.*, 2023, p. 159).

Hoje, três anos após a pandemia, conseguimos ter uma melhor dimensão dos efeitos causados pela falta de conectividade existente em determinadas famílias e setores sociais. O primeiro foi apontado no início desta segunda categoria: a quebra do vínculo entre família e instituição, assim como a perda da rotina cotidiana de frequentar a escola.

De acordo com os CPs entrevistados, um aspecto adicional observado refere-se ao fato de os estudantes terem voltado para a escola com uma atitude diferente daquela que possuíam antes do período de isolamento. Assim, atitudes relacionadas ao desrespeito ao próximo - colegas e profissionais que atuam na escola - e violência aumentaram nesse período, como podemos observar nos relatos abaixo:

Chegaram muito desrespeitosos. Ano passado foi difícilimo, violento. (LÍGIA)

Não atendiam às regras. A gente teve todo um trabalho de voltar para a ludicidade, voltar para as artes. (LÍGIA).

Um agravamento muito grande, uma violência, violência, violência. Aumentou, aumentou muito no que diz respeito ao conflito, de invasão, às vezes de os próprios alunos escalarem e quererem subir, escalarem por aqui. Imagina um aluno que tem coragem de escalar. Houve a quebra de vínculo com o lugar. Uma quebra de sentido. Perdeu! Perdeu! Perdeu! (MELANIE)

A partir desses relatos, observamos que uma das consequências da pandemia apontada pelos CPs foi o distanciamento das crianças na rotina escolar, assim como quanto ao aspecto social, na relação com o outro. Não podemos deixar de enfatizar que a instituição escolar é muito mais que o espaço da sala de aula: é um conjunto de ambientes e ações que favorecem as relações sociais e a aprendizagem significativa dos alunos.

De acordo com Ferreira *et al.* (2022), os estudantes retornaram para as escolas com as emoções desorganizadas, precisando de orientação e diálogo. No que tange a esses quesitos, foi necessário que os educadores ajudassem os alunos a compreenderem o que estavam sentindo, a organizarem suas emoções e a

retomarem o processo de aprendizagem, com a reconstrução de rotinas e significados.

A pandemia também influenciou no processo educativo, afetando o engajamento dos alunos, que se dá tanto nas dimensões cognitivo-comportamental quanto na afetiva. Com o ensino remoto e a distância física da escola e dos colegas, muitos alunos relataram dificuldades de concentração e motivação para as aulas, o que refletiu negativamente em seu desempenho acadêmico. Além disso, os aspectos emocionais dos alunos foram profundamente afetados pela pandemia, com a ansiedade se destacando como a grande marca desse período, como evidenciaram professores, coordenadores e diretores em seus depoimentos (FERREIRA *et al.*, 2023, p. 174).

Devemos compreender a escola como mais do que um espaço de transmissão de conteúdos: um lugar essencial para a discussão, formação e preparação do exercício da cidadania; um lugar aberto e disponível para a comunicação e o diálogo entre diversos atores da comunidade. Somente assim poderemos formar uma escola inclusiva e democrática, que realmente esteja preocupada com a formação de crianças e jovens (ARAÚJO; KLEIN, 2006).

Como apontado pelos CPs, os estudantes retornaram para a escola com comportamentos não esperados. Podemos dizer, entre outros aspectos, que isso ocorreu devido ao hiato de tempo em que eles não tiveram contato presencial com colegas e professores, não vivenciaram a rotina escolar.

Concomitante com as diferentes aprendizagens, a escola é também um espaço de aprender a brincar e de se relacionar com o outro. Esta relação, no entanto, com suas regras e procedimentos, não acontece de forma inata, visto que é aprendida a partir da convivência, muitas vezes com a necessária mediação de uma pessoa adulta que auxilie a criança e o jovem a lhe dar o contorno adequado.

A partir dessas considerações, com as aulas remotas e as crianças isoladas em suas casas, como poderiam aprender a brincar e a conviver com as diferenças? Por razões como essas é que acreditamos que, quando as crianças retornaram ao ambiente escolar e ao convívio coletivo, não sabiam exatamente como proceder e o que fazer com tamanha liberdade para brincar e agir livremente nos pátios dos colégios. Como explana Andrade (2022):

Neste eixo, ficou evidenciada a percepção das professoras de que, em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, a prioridade, no retorno ao ensino presencial, não seriam os objetivos conceituais a serem cumpridos a partir dos planos de estudos da escola, mas, sim, os objetivos atitudinais e procedimentais (ANDRADE, 17, 2022).

Após o retorno presencial e diante da escassa experiência vivida anteriormente pelas crianças nos ambientes escolares, como podemos perceber na fala de Ligia, **“eles não entendiam mais para que servia a escola”**, ou seja, a falta de interação e de convívio com esse ambiente fez com que as crianças não compreendessem mais o significado daquele espaço.

Podemos concluir que o retorno às aulas presenciais trouxe ainda mais desafios para a escola que se viu diante de estudantes fragilizados mentalmente, desacostumados de uma rotina normativa presente no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, saudosos das interações sociais presenciais, assim como de profissionais também adoecidos emocionalmente e angustiados em busca de caminhos para a recomposição de conteúdos e de laços como as aprendizagens. Um caldeirão em ebulição transbordando tanto as manifestações que perturbam as interações humanas, quanto as que revelam diferentes tipos de violência (MORO; VIVALDI, ADDUCI, 2024, p. 107).

Desse modo, no primeiro momento, os profissionais da educação precisaram ressignificar o sentido do ir à escola e, portanto, do aprender a conviver com o outro em espaço coletivo e priorizando o clima. Em vista disso, essa agenda tornou-se uma pauta prioritária para os CPs.

A segunda categoria diz respeito às defasagens nas aprendizagens, como identificamos nesta fala: “O problema começou em 2022. Eu recebi alunos no quinto ano na hipótese de escrita silábica com valor sonoro. E assim foi...” (CAROL). Ao refletirmos sobre esse relato, notamos que a pandemia iniciou quando o aluno estava no 3º ano do Fundamental I, ou seja, no período de alfabetização, quando é esperado que as crianças consolidem o domínio desse processo, e que, quando retornou para a sala de aula presencial, em 2022, já estava no 5º ano; portanto, praticamente no Fundamental II.

Sabemos que a aprendizagem é um caminho diário de construção de significados e, nesse processo, a alfabetização corresponde ao momento em que passamos a atribuir valor sonoro às sílabas. Ao analisarmos as falas dos CPs,

podemos perceber que esse processo foi interrompido de maneira abrupta para os estudantes.

Para auxiliar-nos nesta compreensão de como o processo de aprendizagem ocorre, recorreremos a Marco Antonio Moreira (2011), que nos oferece suporte para a compreensão da teoria de Ausubel.

De acordo com Moreira (2011), para a aprendizagem significativa acontecer, duas condições são necessárias: 1) A disponibilidade do material de aprendizagem; e 2) O aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender. Considerando essas condições, podemos perceber, ao analisarmos o cenário pandêmico, que nenhuma delas foi integralmente atendida.

Os estudantes não receberam prontamente os recursos necessários para que pudessem acompanhar as aulas remotas. Além disso, muitos alunos não possuíam um local ou um espaço em seu ambiente doméstico que proporcionasse condições para a continuidade de seus estudos. Essas situações é o que podemos perceber pelas falas dos CPs: “Então, a internet caía, e nem toda família conseguia. Foram chegar *tablets* para os alunos em 2021, mas tem chegado fracionado. Então, chegava o *tablet*, travando” (LIGIA); “Nessas comunidades, a gente atende crianças em situação de alta vulnerabilidade. Muito. Muito. Muito” (CAROL).

Como poderíamos, então, esperar que os estudantes se engajassem nos estudos oferecidos se nem mesmo proporcionamos as condições mínimas que tornassem isso possível?

Um estudo que corrobora e evidencia as defasagens de aprendizagem é “Alfabetização e (pós-)pandemia: intercorrências no processo de constituição de leitores e escritores”, de Souza e colaboradores (2023). Conforme a pesquisa, os estudantes que foram alfabetizados durante o período remoto retornaram à escola com defasagens no processo de alfabetização. Isso ocorreu porque o trajeto da alfabetização é um processo diário e que precisa da mediação de um adulto. No entanto, com as aulas remotas, houve, de certa forma, uma quebra no percurso desse processo de aprendizagem: “Notamos, pois, o abismo educacional provocado pela crise sanitária, no qual crianças, ao final do segundo ano, deveriam ter dominado a leitura e a escrita, o que não aconteceu de fato” (p. 8).

Outra pesquisa que também evidencia as defasagens nas aprendizagens é a da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo. O trabalho,

conduzido em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2021, tinha como objetivo mapear as defasagens de aprendizagens. Propunha-se, em sua percepção, a fornecer uma base sólida para o estabelecimento de estratégias que impedissem a perda na aprendizagem de estudantes da Educação Básica da Rede Pública Estadual de São Paulo em decorrência dos impactos da pandemia de Covid-19.

Nessa pesquisa, foram analisados indicadores de proficiência (em Língua Portuguesa e Matemática) de alunos de 2021. Seus resultados foram comparados com os mesmos indicadores de alunos de 2019, como aponta o portal da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (2021):

Foram analisados indicadores de proficiência de alunos que iniciaram, em 2021, o 5º ano e o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Posteriormente, os resultados foram comparados com os mesmos indicadores de estudantes que concluíram esses mesmos anos letivos em 2019. Desta forma, é possível constatar quanto os alunos precisam progredir durante este ano letivo para alcançar a mesma proficiência em aprendizagem obtida, antes da pandemia de Covid-19, por colegas da mesma escolaridade (UFJF NOTÍCIAS, 2021).

Com base nas Tabelas 2 e 3, apresentadas a seguir, conseguimos dimensionar as defasagens de aprendizagens. Essas Tabelas fazem parte de uma pesquisa realizada pela SEDUC-SP, em 2021, para medir o impacto causado pela pandemia de Covid-19 sobre a aprendizagem dos estudantes. O estudo conduziu uma avaliação de Língua Portuguesa e Matemática, aplicada a alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio (EM) da Rede Estadual de São Paulo.

A Tabela 2, a seguir, apresenta o impacto da pandemia de Covid-19 na Educação Básica da Rede Pública Estadual de São Paulo, na área Língua Portuguesa.

Tabela 2 – O impacto da pandemia na Educação – Resultados LP

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria de Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO
Resultados – Língua Portuguesa

Comparativo SAEB 2019 e Avaliação Amostral 2021

Etapa	SAEB 2019 ESTADUAL	AMOSTRAL 2021	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA (AMOSTRAL - SAEB 2019)
5º Ano Ensino Fundamental	223	194	-29
9º Ano Ensino Fundamental	262	250	-12
3ª Série Ensino Médio	279	268	-11

Fonte: Secretaria de Educação, 2021, p. 6.

A Tabela 3, abaixo, aponta o impacto da pandemia de Covid-19 na Educação Básica da Rede Pública Estadual de São Paulo, na área Matemática.

Tabela 3 – O impacto da pandemia na Educação – Resultados Matemática

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria de Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO
Resultados – Matemática

Comparativo SAEB 2019 e Avaliação Amostral 2021

Etapa	SAEB 2019 Estadual	AMOSTRAL 2021	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA (AMOSTRAL - SAEB 2019)
5º Ano Ensino Fundamental	243	196	-47
9º Ano Ensino Fundamental	262	248	-14
3ª Série Ensino Médio	273	255	-18

Fonte: Secretaria de Educação, 2021, p. 7.

Ao analisarmos as Tabelas 2 e 3, notamos que houve uma queda significativa na aprendizagem dos alunos do ano de 2019 para 2021, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, retratando a mesma percepção dos CPs entrevistados e concretizando os efeitos das aulas remotas, como identificamos a seguir:

Enfim, foi uma loucura. Então, 2020, 2021... Foi um ano em que, basicamente, não aconteceu aprendizagem. (LIGIA)

Agora estou indo para aspectos da aprendizagem. A primeira coisa, falando de Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinar, esse buraco que ficou com as crianças. Por exemplo, você pega um primeiro ano, você pega um segundo ano que não teve meio, você percebe que faltou a Educação Infantil, de manipular o lápis, da questão da escrita. (LIGIA)

A partir das falas da CP Lígia, supracitadas, observamos que as crianças que não puderam frequentar presencialmente a escola durante o período da Educação Infantil também trouxeram reflexos do isolamento para o Ensino Fundamental I no momento de se alfabetizarem.

Acreditamos que essas defasagens surgiram porque, como já mencionado, o processo da aprendizagem é um caminho construído diariamente a partir de diferentes elementos e estímulos. Desse modo, na Educação Infantil, as crianças são apresentadas e expostas a diferentes estilos de textos e linguagem, o que contribui para a ampliação da estrutura cognitiva e repercute no momento da alfabetização.

Esse mecanismo de engrenagem é denominado por Moreira (2011) de conhecimentos prévios, ou seja, ao aprendermos um conhecimento novo recorreremos aos nossos recursos já assimilados e existentes em nossa estrutura cognitiva: “Quer dizer, o material deve ser relacionável à estrutura cognitiva e o aprendiz deve ter o conhecimento prévio necessário para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não-litera” (p. 25).

Portanto, é possível visualizarmos algumas das consequências desse período de isolamento no Fundamental 1.

A nosso juízo, muitos dos obstáculos enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita nos ciclos de alfabetização do ensino fundamental, (*sic.*) resultam da falta de investimentos pedagógicos prévios que levem em conta o entrelaçamento entre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Sendo assim, consideramos premente o destaque aos conteúdos e formas de ensino na educação infantil no que tange à língua materna, tendo em vista que a criança estabeleça relações entre a linguagem oral e escrita cada vez mais conscientes (DANGIÓ; MARTINS, 2017, p. 70).

Uma das consequências observadas na análise das entrevistas conduzidas é que o processo de alfabetização nas escolas públicas está acontecendo de forma mais lenta que nos anos anteriores.

Há várias possibilidades de análise para essa questão, tais como a quebra de vínculos, da rotina no contexto escolar e do ir para a escola diariamente. Sabemos que a constância de frequentar a sala de aula é extremamente importante para o processo de fixação dos conteúdos e ampliação dos conhecimentos. Além disso, a Educação Infantil é base para os conteúdos do Fundamental I, trabalhando situações que favorecem o conhecimento da língua e a ampliação do vocabulário, a percepção e identificação de diferentes sentimentos, a manipulação de objetos, o aprendizado de regras para o brincar e o convívio coletivo, para citarmos apenas alguns exemplos significativos.

É fundamental que os professores, junto com os CPs, repensem os planejamentos dos cursos/das aulas levando em consideração que seus alunos ficaram dois anos sem contato com a escola, e visando restabelecer o seu vínculo com a aprendizagem, a partir do conhecimento prévio dos alunos. Como aponta Ronca (1980),

Para que ocorra a aprendizagem significativa, é necessário que haja um relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, especificamente com algum aspecto essencial da sua estrutura cognitiva como, por exemplo, uma imagem, um conceito, uma proposição (RONCA, 1980, p. 2).

Reforçamos que é primordial ter esse olhar cuidadoso para os estudantes, porque muitos não fizeram o último ano da Educação Infantil nem o primeiro do Fundamental. Portanto, não podemos esperar que todos saibam e tenham organização no momento de utilizar o caderno ou o livro ou quando fazem anotações da lousa ou das aulas expositivas, entre outras questões. Em suma, os alunos passaram por experiências e aprendizagens diferentes ao longo da pandemia, além de cada um ter seus próprios conhecimentos prévios e características pessoais. Por conseguinte, concordando com Soares (2023, p. 23), “era desejável que no retorno ao ensino presencial a ação docente considerasse as diferenças individuais, culturais e sociais de seus alunos, conduzindo o processo de ensino e de aprendizagem de acordo com a demanda apresentada por eles”.

Essas diversas dificuldades estavam presentes em todas as séries ou anos do ciclo de alfabetização que contemplam os relatos dos CPs, e indicam defasagens de

aprendizagens que demandam muito cuidado e atenção dos docentes. Um dos CPS entrevistados, Melanie, aponta essa questão: “Então, segundos anos, por exemplo: a desorganização do caderno; chegaram sem muita noção, com muita defasagem”.

Outro ponto que consideramos essencial pontuarmos aqui é que as crianças têm o direito de aprender os conteúdos historicamente acumulados. Em outros termos, há o direito à aprendizagem, como apontam Ponce e Araújo (2023):

Em tempos de pandemia, o direito à aprendizagem pode, ainda, guinar para o direito de aprender o mínimo ou aprender conhecimentos selecionados pelos dirigentes educacionais atuais, alinhados ao mercado de trabalho, em uma sociedade com postos de emprego de pouquíssimo valor agregado ou, mesmo, sem postos de trabalho suficientes para atender à demanda por empregos. Afinal, não há tempo a perder, as aprendizagens essenciais precisam ser recuperadas, sobretudo em escolas públicas que permaneceram fechadas durante boa parte dos anos de 2020 e 2021! (PONCE; ARAÚJO, 2023, p. 117).

A UNICEF, em outubro de 2023, em um estudo intitulado “Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil”, que trata das múltiplas dimensões da pobreza que impactam essa faixa etária no país, procurou quantificar e entender as diferentes privações às quais esses estudantes estão submetidos, analisando o seu acesso a diversos direitos básicos, como renda, educação, entre outros.

No que tange à educação, divulgou resultados alarmantes sobre a alfabetização no Brasil, que vão ao encontro das falas dos CPS entrevistados para este estudo:

Entre as privações analisadas, chama atenção a piora recente na dimensão de educação, especialmente no que diz respeito ao analfabetismo. A proporção de crianças de 7 anos de idade que não sabem ler e escrever saltou de 20% para 40% entre 2019 e 2022 (UNICEF, 2023, p. 5).

Com base nesse resultado, o estudo da UNICEF (2023) enfatiza a urgente necessidade de políticas públicas, coordenadas em nível nacional, estadual e municipal, para que haja uma reversão desse quadro (p. 5). Conclui que o cenário

educacional do país “mostrou uma deterioração, com taxas de analfabetismo dobrando entre 2019 e 2022 para crianças de sete anos de idade, especialmente entre crianças negras e aquelas afetadas pela pandemia durante o período crucial de alfabetização” (p. 35).

Dado o acima exposto, defendemos a urgência de a Prefeitura de São Paulo elaborar políticas públicas pensadas e voltadas efetivamente para a realidade dos estudantes e carências que eles apresentam, para que ocorra real recomposição das aprendizagens. Esperamos que o preenchimento de estatísticas com diagnósticos e dados quantitativos seja secundário, e não algo que desvie os educadores de seu objetivo principal: o de auxiliar seus alunos no processo de reconstrução das aprendizagens.

6.1.3 Recomposição das aprendizagens

Na construção desta terceira categoria, organizamos as informações coletadas e as dividimos na subcategoria “Caminhos apontados pelos CPs”. O significado dessa categoria está relacionado às estratégias que os CPs estão procurando e analisando para a recomposição das aprendizagens dos alunos:

- Estratégias utilizadas.

Ao longo deste estudo, pudemos ter uma dimensão das dificuldades que os estudantes enfrentaram nas aulas remotas e como esse período deixou marcas nas aprendizagens dos alunos. Entretanto, a partir dos relatos dos CPs, conseguimos perceber que estes estão buscando diversos caminhos estratégicos para tentar sanar as defasagens.

Um dos objetivos deste trabalho é exatamente compreender como os gestores e os professores estão se organizando atualmente para recompor e acelerar as aprendizagens, suprimindo as defasagens percebidas.

Nesta pesquisa, refletimos sobre os efeitos que o ensino remoto emergencial ocasionou nos estudantes. Percebemos que esse direito foi completamente interrompido, pois o período de ensino remoto emergencial não propiciou condições para que o direito à aprendizagem fosse exercido em sua plenitude.

Desse modo, almejamos que esta recomposição das aprendizagens aconteça de forma ampla e significativa, e não de modo mecânico.

Para dar continuidade à análise desta terceira categoria, faremos a diferenciação de dois termos: utilizaremos o termo ‘recompor’ e não ‘recuperar’, porque entendemos que só podemos recuperar aquilo que já vivemos, e muitas crianças não tiveram sequer o acesso ao conteúdo formativo adequado à sua idade e ano de estudos.

Enquanto as práticas pedagógicas de recuperação olham para trás, no sentido de tentar recuperar o que as(os) estudantes não aprenderam no passado, as de recomposição devem acelerar a aprendizagem. Ou seja, elas devem ser planejadas para garantir a construção de conhecimentos prévios que ajudam a desenvolver competências, habilidades e atitudes relativas ao ano escolar em que estão matriculadas(os), impulsionando o aprendizado (ABE, 2022).

No decorrer deste capítulo, almejamos levantar e relatar as ações que os CPs, juntos com os demais membros do corpo docente, estão construindo nas instituições escolares da Rede Pública Municipal de São Paulo.

Devido aos fatores já mencionados neste estudo, as defasagens de aprendizagem somente foram diagnosticadas ou percebidas em toda a sua dimensão e extensão no ano de 2022, quando os alunos retornaram presencialmente e de forma cotidiana às escolas. Somente então foram percebidas as consequências do fato de muitos estudantes não terem vivenciado ou concluído o processo de alfabetização em decorrência do afastamento social durante a pandemia, e já estavam em anos mais avançados quando houve o retorno de forma presencial. Como aponta Carol, uma das CPs entrevistadas,

O problema começou em 2022. Eu recebi alunos no quinto ano na hipótese de escrita silábica com valor silábico. E assim foi... Eles passaram dois anos... E aí é que está o nosso grande desafio. Como que a gente faz isso? Então, as aulas de apoio pedagógico, fortalecimento, é isso. É isso que a gente tem feito: reforço dentro da sala de aula por mais professores. (CAROL)

Para exemplificarmos a importância da construção de conteúdos formativos mediados por professores em um ambiente adequado, no qual possa ocorrer diálogo/interação entre o professor e o aluno, mas também entre eles mesmos, recorreremos novamente à Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel.

Para que uma aprendizagem ocorra, é necessário que a estrutura cognitiva do aluno - que é o principal fator que influencia na aprendizagem, segundo Ausubel (1980), pois nela estão contidos o conjunto de ideias e suas propriedades organizacionais - seja “clara e organizada”. Nessa perspectiva, Ronca (1980, p. 1) sublinha: “Se a estrutura cognitiva de um aluno for clara e organizada adequadamente, a aprendizagem e a retenção de um assunto novo é sensivelmente facilitada. Se ela é instável, ambígua, desorganizada, a aprendizagem fica prejudicada.”

Contudo, o que observamos em relação à aprendizagem de alunos da rede pública durante a pandemia é que não houve essa clareza/organização. Isso pode ser verificado com base na análise dos relatos dos CPS entrevistados, por meio dos quais pudemos identificar que, ao longo dos anos 2020 e 2021, os estudantes não tiveram à sua disposição um ambiente de aprendizagem estável que favorecesse a construção de uma estrutura cognitiva organizada e clara – “Então, em 2020, foi uma tragédia. Ninguém com acesso a absolutamente nada” (CAROL). Isso gerou defasagem de aprendizagens e dificuldades na assimilação de conteúdos pedagógicos, e ocorreu tanto em relação aos conteúdos afetivos e emocionais quanto aos das disciplinas curriculares.

Por essas razões, os CPs afirmam que foi preciso retomar o sentido da escola e até mesmo reorganizar o currículo a ser apresentado aos estudantes, como apontam a seguir:

Sim, fomos ressignificando o lugar da escola. Teve crianças que não fizeram EMEI, né? Então, não brincavam, não tiveram o primeiro e o segundo. Depois, de repente, o terceiro ano, onde tem que trabalhar outras questões. **A gente precisou começar lá do comecinho das parlendas.** Essas crianças não brincaram muito, ficaram trancadas em casa. (LIGIA, grifo nosso)

Nessa última reunião, definimos quais são os objetivos dos primeiros anos, que foram tirados em equipe. **Quais são os objetivos do primeiro ano?** Como fomos lá no currículo da cidade, foi assim, foi uma conversa. Então, sistema de numeração, adição, subtração, forma geométrica, tratamento da informação, unidade de medida, escrita do nome, recondução; isso foi tirado pelas professoras. Isso aqui, os alunos do primeiro precisam sair sabendo. (MELANIE, grifo nosso)

Concordamos que essas estratégias escolhidas pela equipe pedagógica são fundamentais para a recomposição das aprendizagens dos estudantes, porque compreendemos como essencial a retomada e consolidação dos principais conteúdos, construindo uma estrutura cognitiva clara e organizada, antes de serem propostos novos avanços em termos de conteúdos afetivos e disciplinares. Também consideramos primordial que os educadores tenham clareza da hierarquia dos conceitos para realizarem seu planejamento de ensino. Como defende Ronca (1980), apoiado em Ausubel (1980),

A estrutura cognitiva para o ser humano, tal como a propõe Ausubel, é hierarquicamente organizada, ou seja, conceitos e proposições mais inclusivos, com maior poder de generalização, estão no topo da hierarquia e abrangem conceitos e proposições menos inclusivas, com menor poder de generalização (RONCA, 1980, p. 1).

Reforçamos ser crucial a retomada dos conteúdos básicos antes de avançarmos no currículo, porque compreendemos que, inicialmente, é necessário que se tenha uma ideia de conceito claro e bem estabelecido para, em seguida, ocorrer a generalização. Como exemplo: primeiro precisamos compreender o conceito de árvore para depois generalizarmos para a mangueira.

Eu falava assim: “gente, essas crianças foram embora no segundo e voltaram no quinto. Elas não fizeram o terceiro, o quarto. O terceiro ano não existiu.” Terceiros anos não fizeram primeiro nem segundo. Então, são alunos que têm dificuldade. (CAROL)

Como apontando por Moreira (2011), os conhecimentos prévios são essenciais para que a aprendizagem aconteça de forma estruturada e significativa, não gerando, assim, defasagens na aprendizagem dos estudantes. Por isso, endossamos as estratégias utilizadas pelas unidades escolares de averiguarem o que os estudantes sabiam e até mesmo retomar o sentido da escola.

A clareza, a estabilidade e a organização do conhecimento prévio em dado corpo de conhecimentos, em um certo momento, é o que mais influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos nessa área, em um **processo interativo** no qual o novo ganha significados, se integra e se diferencia em relação ao já existente que, por sua vez,

adquire novos significados, fica mais estável, mais diferenciado, mais rico, mais capaz de ancorar novos conhecimentos (MOREIRA, 2011, p. 26).

Desse modo, os estudantes que não vivenciaram os primeiros anos do Ensino Fundamental precisavam dessa base para compreenderem os demais conteúdos posteriormente apresentados e assim sucessivamente. Em suma, os alunos necessitam da base anterior para que possam adquirir, de forma significativa, os novos conteúdos.

Compreendemos, do mesmo modo, que a escola é mais que o espaço da sala de aula: é também a troca, a convivência com os outros alunos - elemento fundamental no processo de aprendizagem. Entretanto, com o distanciamento social causado pela pandemia, a convivência e a interação foram negativamente impactados. Para tentar reduzir esse problema, muitos professores/ coordenadores/ escolas, na retomada parcial e, em seguida, na retomada total das aulas presenciais, procuraram criar formas de reduzir esse problema, estimulando os alunos a essa volta à convivência/ interação. Como explana Carol, “Nós fizemos esse campeonato no intuito de eles aprenderem a jogar, de terem essa vivência, de começarem a aprender a conviver com os pares, de jogar, de colaborar”.

Além disso, deve-se considerar a relevância da interação social, posto que, como defende Zabala (1998), ela também deve ser vista como um conteúdo a ser trabalhado dentro do espaço escolar:

Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de interação social (ZABALA, 1998, p. 30).

Por isso, entendemos ser de grande relevância a postura adotada pela CP Carol em investir em jogos para desenvolver a interação social e considerar esses momentos como curriculares.

Ao longo das entrevistas, notamos que os CPs estão comprometidos e buscando diversos caminhos para a recomposição das aprendizagens, quer seja revendo o currículo e fazendo as alterações necessárias, estabelecendo em reunião

pedagógica quais conteúdos são essenciais para cada ano ou voltando a fazer, com os alunos, passeios e campeonatos que estimulem a troca entre os pares.

Uma das alternativas para a recomposição das aprendizagens em escolas que não são de tempo integral é a participação dos alunos em projetos de reforço escolar – fortalecimento das aprendizagens. É importante salientarmos que na escola da Prefeitura Municipal de São Paulo, no primeiro e no segundo ano, esse acompanhamento acontece em período de aula regular.

No entanto, pelos relatos apresentados, parece que as unidades escolares estão encontrando algumas dificuldades adicionais para colocarem esse projeto em prática. Com poucos professores para lecionar essas aulas, há persistência de alunos faltosos pelo fato de a aula ocorrer apenas no contraturno, o que torna necessário maior organização tanto das famílias como das escolas, que sofrem com a falta de espaço físico para o trabalho com os alunos.

Então, ela faz português, e o Mauro faz matemática. A gente tem vários problemas nesse programa. Então, a gente só tem eles dois, trabalhando uma vez por semana cada um. Eles vêm para português uma vez e outra para a matemática, uma hora e meia. Tem criança que é faltosa; às vezes, a própria família não tem quem traga, não tem quem busque; tem um monte de fatores. A gente tem um número grande de crianças ajudando hoje nas famílias. Às vezes, a mãe está trabalhando e a criança está cuidando do irmão. (LIGIA)

Nas escolas de período integral, não há a possibilidade de que os estudantes sejam convidados para comparecerem no contraturno para as atividades de recomposição de aprendizagem. Assim, o reforço precisa ser organizado dentro da grade horária regular.

A gente tinha algumas atividades voltadas à recuperação dentro do projeto Mais Educação, que vinham resgatar a alfabetização de uma forma mais lúdica. Só que, quando a escola se torna integral, essas crianças não têm mais contraturno. (EDUARDO)

A CP Carol comentou que o 3º ano do Fundamental I é de período integral de 10 horas por dia, com o intuito de finalizar o ciclo de alfabetização. Espera-se que os alunos concluam essa fase já alfabetizados. Em outras palavras, como anteriormente mencionado, pressupõe-se que o aluno tenha essa base de conteúdos de forma clara

e organizada: “É uma maneira que o terceiro ano tem até de ter mais aulas; e a gente, de sanar essa dificuldade” (CAROL). Contudo, para que os alunos consigam adquirir essa base, é primordial que a escola reveja o seu papel, qual o conteúdo das disciplinas e como elas estão sendo trabalhadas e ministradas em sala de aula, assim como que todos os alunos aprendam de forma significativa. Nessa perspectiva, e corroborando com Ronca (1980),

A tarefa principal da escola é identificar em cada disciplina os conceitos mais abrangentes que tenham o maior poder de inclusividade, que sejam os mais amplos e colaborar para que os alunos aprendam significativamente. Se o aluno, em cada disciplina, aprende de uma forma significativa este conteúdo essencial, ele estará apto a utilizá-lo na solução de problemas, e aplicá-lo em situações novas, e também desenvolver habilidades mais avançadas, como análise e síntese (RONCA, 1980, p. 2).

É crucial que CPs e docentes também trabalhem nesse sentido, em parceria com a escola. Portanto, consideramos fundamental na prática pedagógica, dentro da sala aula, que o professor identifique os conhecimentos prévios de seus alunos para realizar o planejamento, acolhendo os estudantes em suas dificuldades, e que os CPs, em um trabalho conjunto, orientem e apoiem os professores.

Sublinhamos que os CPs estão comprometidos em buscar diversas alternativas para que a recomposição das aprendizagens aconteça de forma estruturada e significativa, como já apontado neste estudo. Porém, como também já mencionado, essa recomposição é responsabilidade de uma rede inteira, e não apenas dos coordenadores.

Outro aspecto que consideramos fundamental de ser considerado nesta recomposição de aprendizagens é o termo “Justiça Curricular”, proveniente dos estudos “O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular” e “Justiça Curricular: por uma educação escolar comprometida com a justiça social”, entre outros, de Ponce e Araújo (2023), nos quais defendem a concepção que não existe currículo neutro, mas um currículo que transpassa os valores da instituição escolar e que precisa ser construído no cotidiano, sendo essenciais três pilares: conhecimento, cuidado e democracia.

A consideração das três dimensões - a do conhecimento, a do cuidado escolar com os sujeitos do currículo e a da convivência democrática e solidária - pautadas pela alteridade, são as principais condições para promover uma vivência possibilitadora da construção de subjetividades democráticas empoderadas. As três dimensões nascem também do chão das escolas brasileiras, da leitura rigorosa de sua realidade curricular, e são submetidas a estudos e discussões constantes pelo Grupo (PONCE; ARAÚJO, 2023, p. 17).

Desse modo, entendemos que esses três pilares são fundamentais para se considerar no momento da elaboração do currículo, porque defendemos que o conhecimento deve ser aprendido de forma significativa, como já mencionado anteriormente. Além disso, é fundamental o cuidado com as crianças no que diz respeito à boa alimentação e ao ambiente adequado para que a aprendizagem aconteça. Por fim, advogamos a favor de uma educação democrática, permeada por uma convivência que dê espaço para o debate e para os conflitos do cotidiano escolar.

Essas ideias corroboram com os princípios que mencionamos ao longo deste estudo. Temos o compromisso com uma aprendizagem significativa dos estudantes, motivo pelo qual consideramos o espaço escolar muito além de um ambiente para a transmissão de conteúdos: um lugar em que se formam os cidadãos.

Finalizamos este capítulo reforçando e pontuando a importância de os educadores terem clareza dos caminhos que desejam percorrer com os estudantes ao longo do ano letivo, sempre lembrando e respeitando o processo individual de cada um para que, assim, estes tenham aprendizagens significativas, sem gerar maiores defasagens de aprendizagem e defendendo a ideia de que todos têm direito ao melhor que a educação pode e deve oferecer.

6.1.4 Resposta à burocracia ou à atuação pedagógica

Na elaboração desta quarta categoria, procuramos perceber quais são as atribuições e responsabilidades que os CPs possuem nas escolas da Rede Pública Municipal de São Paulo. Com esse objetivo, constituímos uma única subcategoria, intitulada “Exigências da Prefeitura”, à qual atribuímos o significado “Afastamento do pedagógico causado pelo excesso de demandas da DRE”.

Ressaltamos que, para se ocupar a função de CP na Rede Municipal de São Paulo, é necessário prestar o concurso e ser aprovado para exercer o cargo, assim

como já ter sido professor da Rede por no mínimo três anos. Outro aspecto reside nas inúmeras atribuições que são designadas; entre elas: articular as atividades de aprendizagem, ensino, avaliação, formação e relação com a comunidade.

Antes de iniciarmos a análise desta categoria, consideramos primordial pontuarmos novamente porque escolhemos os CPs como sujeitos desta pesquisa. Compreendemos a função do CP como um articulador entre os diversos setores da escola.

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2012b, p. 24).

Corroborando com a visão de Libâneo (2012b), o CP é uma figura central e primordial na escola para que possa ocorrer as articulações entre os diversos segmentos e os avanços necessários. Todavia, como apontam Placco e Souza (2012), é imprescindível que o CP tenha as condições de trabalho para que possa assumir e desenvolver sua função de formador e parceiro.

Ao longo das entrevistas realizadas, pudemos verificar que uma das principais questões relatadas pelos CPs foi com relação às exigências que consideram como burocráticas, como o preenchimento de planilhas e quantificação de situações dos alunos ou vividas pela escola, que, muitas vezes, impedem que os CPs atuem no contexto das salas de aula, auxiliando efetivamente o professor. Como relatado por Carol, os CPS costumam comentar que eles gastam muito tempo com o trabalho burocrático, quando deveriam, na realidade, dedicar esse tempo principalmente ao trabalho pedagógico.

Carol reportou claramente o desejo dos CPs quanto a atuarem mais diretamente junto aos professores e alunos, em atividades pedagógicas que efetivamente contribuam para a construção de um cotidiano educativo e a aprendizagem dos estudantes. No entanto, as demandas administrativas não estão permitindo que isso ocorra.

Menina, é tão grande a quantidade de atividades para fazer, que você não consegue focar. Por exemplo, precisava estar mais focada nessa aprendizagem, mas eu fiz aqui [mostra uma apresentação em *Powerpoint*]. Eu fiz um... consegui abrir aqui. Eu fiz uma tabelinha com tudo que um coordenador faz, e fiz um quadro para eu me situar. Eu até mandei para minha amiga, que ela me pediu, e disse: “olha, eu fiz esse quadro”. [...] [Melanie aponta para o quadro, e diz:] “Isso aqui é quase todas as funções que eu exerço, o que impede o foco da gente na aprendizagem.” (MELANIE)

Essa ampla quantidade de atribuições impacta negativamente em um melhor e mais completo acompanhamento dos CPs aos professores e, conseqüentemente, aos alunos. Como citam Almeida, Placco e Souza (2015):

Diante da grande variedade de atribuições a eles dirigidas, é frequente que os CPs as assumam como pertença. CPs de todas as regiões do país identificam, como atribuições suas na escola: atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimentos às ocorrências que envolvem os alunos. Contudo, ao descreverem suas atividades cotidianas, fica claro o pouco tempo que acaba sendo dedicado ao acompanhamento aos professores (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2015, p. 14).

Podemos, portanto, perceber que os CPs são responsáveis por um grande número de atribuições e funções, que são cumpridas em detrimento do acompanhamento cotidiano aos professores, parte fundamental do seu trabalho e atividade necessária para que possam, de forma efetiva, apoiar e acompanhar o planejamento e as intervenções com os alunos. Essa atuação, que contribuiria para a melhoria das práticas pedagógicas, acaba, muitas vezes, ficando em segundo plano frente aos prazos e tarefas exigidos pela administração externa à escola.

A partir do exposto, consideramos necessário explicar como as escolas municipais de São Paulo se organizam para que os espaços de formação entre CPs e professores aconteçam.

O espaço formativo é denominado “Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)”, composto de 40 horas aula semanais. Para participar dessa jornada, o professor precisa assumir 25 horas aula em sala e 15 horas, divididas em: 4 horas aulas no Projeto Especial de Ação (PEA), que tem um tema a ser desenvolvido ao longo do ano, sobre a supervisão da coordenação e da gestão - o tema escolhido contempla o projeto político pedagógico da unidade escolar -; 4 horas de reuniões coletivas para planejamento e tomadas de decisões; e 7 horas designadas para estudo – quanto a estas, há a opção de se utilizar 3 horas individuais para estudo e preparação de atividades; e as demais, de livre escolha.

Importante esclarecer que a jornada de todos os professores da Prefeitura é a Jornada Básica Docente (JBD), composta por 30 horas aula semanais. Ela independe do número de aulas efetivamente assumido por cada professor para o trabalho em sala de aula com os alunos, e o número máximo para o trabalho em classe corresponde a 25 horas aula. Se o docente assumir um número de aulas menor que 25, ele fica à disposição da unidade para eventuais substituições. Entretanto, a JEIF é uma opção disponibilizada para todos os professores que assumirem a jornada completa em sala de aula de 25 horas (SÃO PAULO, 2007).

Ademais, acreditamos que os espaços de formação comandados pelos CPs são primordiais para que possam promover reflexões sobre o cotidiano escolar, gerando, assim, mudanças necessárias para uma melhor qualidade do ensino e da prática docente, como explica Maria Amélia Santoro Franco (2008):

Acredito que seja fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado (FRANCO, M.A.S., 2008, p. 120).

Os CPs atuam como mediadores para auxiliar e apoiar os professores nessa (re)construção diária de reflexões que o cotidiano escolar exige (FRANCO, M.A.S.,

2008). A partir das entrevistas de Lígia e Melanie, vemos que os espaços de formação foram primordiais para tomadas de decisões de como planejar as ações coletivas visando a uma melhora do pedagógico.

Então, nosso horário de projeto (PEA), cada escola faz o seu projeto pensando na formação de professores e depois no planejamento de ações para escola. A gente fez um voltado para ludicidade e para as artes em geral, para conseguir essa sociabilidade, e demos muita voz para os alunos, fizemos assembleia. (LÍGIA)

Por exemplo, deixa eu te mostrar o que nós estamos fazendo: mudando a grade para que os professores terem mais tempo juntos; outra estratégia que a gente fez agora e saiu do forno agora, está vendo? (mostra o quadro disciplina). A gente está conseguindo colocar essas professoras juntas na hora atividade. (MELANIE)

A partir do exposto, percebemos que os CPs valorizaram e se esforçaram para garantir que nesse espaço de trocas, reflexões e decisões pedagógicas abrangessem o maior número de docentes, concordando, desse modo, com a citação acima, de Franco (2008).

Além disso, a referida citação e os relatos acima, de Lígia e Melanie, nos fez lembrar o texto “O ano em que me senti coordenadora pedagógica: notas sobre responsabilidade, autonomia e coletividade no contexto da pandemia de COVID-19”, de Mancilha *et al.* (2021), no qual as autoras relatam sentimentos similares àqueles reportados nas entrevistas, apontando que se sentiram coordenadoras pedagógicas apenas quando houve espaço para pensar e repensar sua prática pedagógica, mantendo seu papel de formador mesmo diante de tantas adversidades e incertezas. Outro ponto importante mencionado pelas autoras refere-se à parceria encontrada e formada ao longo desse período:

O papel de formador, diante de tantos obstáculos, trouxe à tona muitas práticas reinventadas, adaptadas e... possíveis. Nesse caminho, a CP encontrou a valiosa parceria de outras coordenadoras da rede que compartilharam dos mesmos ideais e, na tentativa de instigar os professores a pensarem nesse novo contexto de ensino, debruçaram-se em estudos, cursos, leituras, *lives*, para coordenar o trabalho coletivo de forma fundamentada (MANCILHA *et al.*, 2021, p. 74).

Diante disso, quando abordamos a questão da formação que ocorre no ambiente escolar, o CP assume uma posição de destaque, sendo uma figura indispensável para o crescimento profissional do professor. Ele é aquele presente na escola, ao lado do docente, capaz de estabelecer uma parceria produtiva para o aprimoramento dessa categoria, propondo momentos de capacitação durante os períodos coletivos estabelecidos pelas instituições de ensino.

O planejamento e os movimentos de formação dos professores para uma melhor prática docente precisam ser equacionados pelo(a) coordenador(a) pedagógico-educacional, mediante a construção de uma interlocução participada, de uma ampliação da comunicação entre os educadores da unidade escolar, enfrentando juntos - solidária e confiantemente - tanto o caminho das dificuldades e dos obstáculos como o das descobertas e da construção de respostas aos desafios da prática cotidiana, sejam eles da ordem da ciência e do conhecimento, sejam eles da ordem das relações e dos afetos (PLACCO, 2006, p. 53).

É relevante ressaltamos que os cinco CPs entrevistados relataram o acúmulo de funções burocráticas solicitadas pela SME, com a finalidade de comprovar avanços pedagógicos, mas que, por outro lado, a diretoria de ensino demandava “pressa” no avanço pedagógico, não levando em conta o processo de aprendizagem real dos alunos, como pode ser claramente observado nos extratos de alguns dos relatos desses entrevistados:

E, ao mesmo tempo, a prefeitura deu um ano que ela acolheu tudo isso. E esse ano (2023), a gente sente que eles estão cobrando. Parece que a gente está sendo atropelado. Precisamos de resultado, e a gente tem conversado com eles, e eles mostram dados para a gente. (LIGIA)

É um malabarismo dar conta de tudo. (ELZA)

E, aí, a mudança que eles estão esperando, ela não está acontecendo rápido assim. Não está saindo do dia para a noite; está sendo construção. (EDUARDO)

Burocracias de preencher planilha, dicas e falas. Meu Deus! Um coordenador não pode ficar sentado na mesa, olhando uma formação. (CAROL)

Diante do exposto, podemos perceber o quanto o dia a dia dos CPs é ocupado por demandas, muitas vezes advindas da DRE, que ignoram o processo que está sendo coletivamente construído nas unidades de ensino. Isso fica explícito neste relato: “Então, se a gente humanizar esse quadro, a gente vai entendendo o quê que aconteceu dentro da sala. [...] Enfim, fica um dado que parece que a gente é um monte de incompetentes aqui” (LIGIA).

A partir desses relatos, vemos como a burocracia de preencher tabelas e prestar satisfação à DRE ocupa o dia dos CPs, sem contar que gera, algumas vezes, um sentimento de frustração. Desse modo, conseguimos compreender o que os CPs entendem por acúmulo de tarefa.

Entendemos que o papel do CP é de extrema importância na administração dos processos educacionais, especialmente na capacitação dos professores. Ele deve ser um colaborador ativo do trabalho que ocorre na sala de aula e, ao mesmo tempo, um profissional que apoia o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Sublinhamos que os cinco entrevistados relataram a densidade do trabalho e o desejo de desempenharem o papel de parceiro e formador de seus professores. Como salientou uma das CPs entrevistadas, Carol, “Viver na prática, que é observação e chegar na sala de aula”.

Entretanto, o que percebemos que ocorre na prática é o oposto do desejo apresentado nas entrevistas realizadas, ou seja, os CPs não estão conseguindo realizar o acompanhamento necessário dos planejamentos de aula e as intervenções pedagógicas com os alunos devido ao excesso de demanda burocrática. Isto vem ao encontro de Placco e Souza (2012, p. 19), que defendem: “É preciso ter clareza de que os problemas da educação só são tratados adequadamente quando tomamos como responsabilidade de coletivo de profissionais que carecem de investimento em sua formação.”

Ao longo desta análise, pudemos observar o esforço e desejo dos CPs de estarem mais próximos de seus professores, auxiliando na construção e na busca de soluções diárias que o cotidiano da unidade escolar exige. Entretanto, muitas vezes, por conta de exigências e cobranças impostas pela DRE, eles não conseguem exercer sua função como almejam.

Além disso, consideramos primordial mencionarmos que, ao longo das entrevistas, observamos, no papel desempenhado pelos CPs, haver engajamento,

comprometimento e lealdade com a melhora da educação pública e com os espaços coletivos para esta construção.

Destarte, compactuamos com Danièle Linhart (2011) no que tange a evidenciar e identificar que os funcionários públicos são, em sua maioria, envolvidos com suas funções e execuções: “As pesquisas que tratam do trabalho no setor público mostram que o engajamento, a lealdade, a dedicação são qualidades propaladas, mesmo que não sejam exclusivas” (p. 156). Portanto, uma afirmação similar ao que ouvíamos nas entrevistas com os CPs.

Para finalizar esta análise, destacamos que o trabalho dos CPs nas escolas será verdadeiramente eficaz quando estiver articulado de forma coletiva. Isto significa que é imprescindível o envolvimento e o esforço conjunto de todos os membros da comunidade escolar, de modo a criar um ambiente propício para que a aprendizagem alcance seu pleno potencial. Ademais, considerando basilar haver condições de trabalho adequadas, defendemos que os CPs poderão desempenhar seu papel como articuladores e transformadores do processo educacional somente em um contexto que favoreça o exercício pleno de suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos as considerações finais, acreditamos ser de suma importância retomarmos as escolhas que fizemos ao longo de toda a nossa trajetória.

No início do ano de 2020, a ameaça à saúde pública, representada pela difusão rápida do vírus de Covid-19, transformou, do dia para noite, o ambiente escolar, fazendo com que gestores e professores buscassem soluções para problemas jamais vivenciados. No entanto, apesar do inusitado e da imprevisibilidade da situação, do período de angústias e incertezas, do déficit de formação de muitos professores para trabalhar com a tecnologia, do precário acesso à internet e às ferramentas digitais, da solidão profissional e do isolamento imposto, os gestores e os professores buscaram possibilidades educativas e enfrentaram a situação. Desse modo, corroboramos com Nóvoa (2020), quando aponta que as melhores soluções para os problemas educacionais surgidos naquele momento não vieram das autoridades públicas, mas do corpo docente e gestores das escolas.

Além do que foi vivenciado e enfrentado pelos gestores e professores durante o período pandêmico, cabe mencionar aqui também as políticas públicas. Sobre este tema, Ronca afirma:

Na letra da Constituição, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; entretanto, o cenário atual inclui, por parte do governo federal, um processo de desconstrução das políticas e das conquistas no campo educacional. A pandemia acirrou a disputa por uma definição clara da função social da escola (RONCA, 2021, p. 46)

Assim, a forma como enfrentamos os desafios gerados pela pandemia deixou impactos significativos em todas as áreas da educação pública. Ao mesmo tempo, parece-nos evidente, ao menos durante esse período, que o Estado falhou em assegurar o direito à educação, conforme estabelecido na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Em decorrência da pandemia, oito milhões de crianças e jovens ficaram afastados das escolas e das aulas presenciais por um longo período (REDE SOLIDÁRIA, 2020), sem atendimento adequado pelas alternativas estabelecidas no momento. Diante disso, questionamos: de que forma esses estudantes poderão se reerguer em relação aos aspectos pedagógicos e de aprendizado que, após o fim do

isolamento social, se mostraram bastante comprometidos? Quais iniciativas de políticas públicas estão sendo desenvolvidas para que possamos enfrentar e superar as defasagens pedagógicas identificadas, contribuindo efetivamente para o progresso acadêmico dos estudantes que mais sofreram com essa situação?

A partir dessas indagações, e em conjunto com as reflexões e preocupações relacionadas à educação pública, podemos identificar a motivação da escolha dessa temática para a nossa pesquisa.

Desse modo, com o intuito de estabelecer um panorama geral da educação em tempos pandêmicos, colocando uma lupa sobre as escolas públicas do Município de São Paulo, buscamos perceber quais foram as diretrizes e orientações que a Prefeitura implementou durante os anos de 2020 e 2021 e como ocorreu o retorno dos estudantes ao ambiente escolar, com a retomada das aulas presenciais.

No entanto, como a cidade de São Paulo tem uma vasta área territorial e considerando a dimensão da Rede Municipal de Educação, optamos por selecionar e focar nas escolas de uma Diretoria Regional de Ensino, a denominada DRE-PJ (Pirituba Jaraguá), que abrange as unidades educacionais das regiões da Lapa até Perus, incluindo Pirituba e Jaraguá. Consideramos que essas regiões, com sua diversidade populacional e socioeconômica, em suas diferentes formas de habitação e convivência, permitem-nos perceber o quadro geral dos desafios, dilemas e angústias dos estudantes e profissionais que vivenciaram a educação pública durante e após a situação pandêmica, em toda a cidade de São Paulo.

Para isso, nosso **objetivo geral** foi analisar a atuação dos coordenadores pedagógicos (CPs) do Ensino Fundamental I, em escolas municipais de diferentes regiões da área de abrangência da Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá (DRE – PJ) do Município de São Paulo, durante o período pós pandêmico. A partir das unidades educacionais selecionadas, os nossos **objetivos específicos** foram: identificar quais foram as defasagens pedagógicas ocasionadas pelo longo tempo de pandemia, para os estudantes, na percepção dos CPs, assim como analisar quais soluções estão sendo buscadas, pela equipe pedagógica, no contexto da unidade escolar.

Optamos por realizar entrevistas com os CPs, pois reconhecemos que eles desempenham um papel central na articulação entre os professores, compartilhando diretamente os desafios e as dificuldades pedagógicas enfrentadas. Além disso, os

CPs fazem parte do corpo gestor da unidade escolar, sendo fundamentais na formação, articulação e busca por transformações no cotidiano escolar.

Sendo assim, os CPs devem atender às demandas e diretrizes da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo e, ao mesmo tempo, estar atentos às especificidades da realidade escolar e às necessidades dos alunos, buscando implementar práticas inclusivas e inovadoras que atendam à diversidade do corpo discente, atuando sempre como mediadores entre os docentes, os alunos e a gestão escolar, promovendo um ambiente de diálogo e reflexão sobre as práticas educativas. Em suma, a valorização do trabalho coletivo e a promoção de uma educação que respeite e valorize as singularidades de cada aluno, promovendo, desse modo, a aprendizagem significativa.

Outro aspecto que consideramos primordial na construção desta pesquisa é o que compreendemos e desejamos para um ambiente escolar: um ambiente que priorize a formação integral do aluno, a construção de saberes significativos e o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade. A educação deve ir além da transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, deve buscar a formação de indivíduos capazes de interagir criticamente com a realidade, de se envolver em processos de aprendizagem ativa e de desenvolver habilidades que os preparem para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, tanto coletivos como individuais.

Vale destacar que os relatos dos CPs durante as entrevistas nos deixaram profundamente sensibilizados. Por meio deles, conseguimos perceber a dedicação e o compromisso desses gestores com a melhoria da educação pública, mesmo diante de um cenário desafiador. As entrevistas com os CPs foram cruciais para entendermos o contexto real das dificuldades enfrentadas, revelando o empenho desses profissionais em buscar soluções para os problemas que afetam diretamente o ensino. Esses relatos não apenas ilustraram a complexidade dos desafios, mas também evidenciaram o compromisso inabalável dos gestores com a transformação da educação, reforçando a importância de um trabalho contínuo.

O primeiro aspecto mencionado durante as entrevistas foi em relação ao aumento perceptível da desigualdade social na vida dos estudantes. Os CPs narraram que muitas mães iam até a instituição escolar solicitar cestas básicas, porque não tinham o que comer em casa. Muitos responsáveis pelas famílias perderam seus

empregos e, por conseguinte, ficaram sem sua renda do dia para noite e precisaram buscar soluções rápidas - entre elas, voltar para sua terra natal.

Durante as entrevistas, ficou evidente a preocupação dos CPs com a situação de vulnerabilidade social tão presente na vida dos alunos. Diante disso, os gestores, professores e funcionários organizaram entrega de cestas básicas e de itens de higiene para os pais ou responsáveis dos alunos, antes mesmo de a Prefeitura de São Paulo planejar essa entrega. Não podemos, portanto, deixar de salientar que as escolas se tornaram um importante ponto de apoio para muitas famílias durante a pandemia.

Os relatos dos CPs apontaram também que diversos alunos passaram a trabalhar ou ajudar em casa em decorrência do empobrecimento financeiro, ou seja, indicando piora no quadro de vulnerabilidade de muitos alunos, visto que tal situação não era comum antes da pandemia.

Ademais, pudemos observar, por meio da análise dos relatos dos CPs, a demora da Prefeitura de São Paulo em organizar a distribuição de cestas básicas e de itens de higiene para os alunos e suas famílias, o que também impactou negativamente nesses alunos – principalmente considerando o fato de que, muitas vezes, durante a pandemia, para algumas famílias, as cestas básicas representavam a sua principal, ou até mesmo única, fonte de alimento.

Outro aspecto que pudemos observar na análise de nossos dados diz respeito ao fato de que a carência de contato diário com a escola durante a pandemia promoveu certo distanciamento dos estudantes e da comunidade a que pertencem, do processo pedagógico em curso. Essa perda do vínculo escolar também é decorrente de muitas crianças terem mudado de cidade durante o *lockdown* ou não terem participado das aulas de ensino remoto emergencial por falta de condições tecnológicas.

A não disponibilização de recursos tecnológicos para os alunos, e que eram indispensáveis para o ensino durante a pandemia, contribuiu decisivamente para que muito dos estudantes não conseguissem acompanhar as aulas oferecidas pelo ensino remoto.

Os CPs relataram as profundas defasagens pedagógicas observadas nos alunos após o retorno presencial às aulas. Podemos perceber nessa constatação um

reflexo claro do empobrecimento educacional vivido por muitos estudantes durante o período de ensino remoto emergencial.

Os CPs narraram que muitos alunos não conseguiram concluir a Educação Infantil e, ao retornarem, já estavam no segundo ano do Ensino Fundamental I. Portanto, não vivenciaram de forma pedagogicamente adequada os primeiros e segundos anos da Educação Básica, cruciais para o desenvolvimento da alfabetização. Identificamos também que os alunos que não concluíram o período de alfabetização, ao chegarem no 5º. ano do Fundamental, traziam defasagens pedagógicas ocasionadas pelo período de ensino remoto emergencial. Essas situações percebidas resultaram em defasagens significativas nas aprendizagens dos estudantes.

Além do mais, após a retomada das aulas presenciais, foi necessário que as escolas elaborassem um projeto de sociabilidade, porque as crianças retornaram mais agressivas e com pouco controle sobre suas emoções, sem compreender o que significava estar no ambiente escolar e conviver em espaço coletivo. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque uma das funções da escola é exatamente ensinar a conviver com o outro. No entanto, com a falta dessa possibilidade imposta pela realidade da pandemia, as crianças acabaram ficando com essa experiência empobrecida.

Diante desse cenário, identificamos CPs extremamente comprometidos em buscar as soluções necessárias para os desafios causados pela pandemia. Observamos que os CPs: reorganizaram os horários de reunião com e entre os professores, visando promover um diálogo mais constante e eficaz para identificar os principais conteúdos e atividades necessários em cada ano; estimularam que os debates e decisões resultantes considerassem os anos de afastamento pedagógico dos estudantes; e elaboraram e desenvolveram momentos que envolvessem a troca de experiências e ampliassem a convivência entre os alunos.

Outro ponto que identificamos nos relatos dos CPs refere-se à percepção de que se sentiam excessivamente cobrados por mudanças rápidas pelos procedimentos impostos pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, eles se percebiam sobrecarregados com as demandas administrativas, que muitas vezes entendiam como burocráticas, vindas da SME ou da DRE-PJ. Essa sobrecarga resultava, na compreensão desses CPs, em um afastamento do acompanhamento pedagógico e

da função de mediação. Em relação a esse aspecto, todos os participantes das entrevistas expressaram o desejo de estar mais presentes e envolvidos nos processos pedagógicos da escola, acreditando que esta é, de fato, a principal função do coordenador pedagógico.

A partir das entrevistas, ficou evidente que as soluções propostas pela Prefeitura de São Paulo não consideraram adequadamente o impacto devastador da pandemia em relação à formação para a convivência coletiva e em sociedade, bem como a precarização de determinados aspectos pedagógicos fundamentais. Como resultado, foram sugeridos caminhos já conhecidos, mas que apresentam diversas dificuldades para sua implementação eficaz, sem levar em conta as particularidades do cenário atual.

Como exemplo dessa dificuldade, podemos citar a proposta de reforço no contraturno, o que exigiu uma organização da família do estudante para levar e buscar o filho em horários diversos. Além disso, também é necessário que a escola tenha espaços para atividades e de salas de aula disponíveis. No entanto, sabemos que essa flexibilidade de horários e espaços nem sempre existem.

Durante a elaboração da pesquisa, identificamos a discrepância entre as importantes atribuições do CP, apresentadas no capítulo 6 desta tese, e as condições concretas do dia a dia de trabalho oferecidas pela Prefeitura do Município de São Paulo, sendo este um tema amplamente discutido por autoras como Placco e Almeida, nos livros da coleção que utilizamos nesta pesquisa, como “O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia” (2021) e “O coordenador pedagógico no espaço escolar” (2015). Elas destacam como a sobrecarga de tarefas, a burocratização excessiva e os desvios de função acabam comprometendo a atuação desse profissional, que deveria estar voltada para o acompanhamento pedagógico e a formação continuada dos professores.

Essa realidade evidencia desafios importantes no âmbito educacional, como a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas para o exercício pleno do papel do CP. Além disso, verificamos que a Prefeitura de São Paulo não possibilita reais condições para que os CPs desenvolvam a função de mediador e formador. Desse modo, levantamos as reflexões sobre como organizar as demandas institucionais e pedagógicas para que as funções do cargo sejam efetivamente priorizadas e valorizadas. Apesar disso, ressaltamos que, mesmo

nessas condições, por vezes adversas, os CPs desenvolvem um trabalho de mais alta importância para a qualidade da educação oferecida às crianças.

Acreditamos que alcançamos os objetivos propostos para esta pesquisa, especialmente ao identificarmos as dificuldades ao acesso remoto enfrentadas pelos estudantes durante o período pandêmico. Observamos também a preocupação dos CPs e do corpo docente com as defasagens pedagógicas e a perda de sentido da escola, percebida entre muitos estudantes após o retorno presencial. Por outro lado, e de forma que consideramos positiva, vimos esses profissionais se empenharem em buscar diferentes caminhos para a recomposição das aprendizagens e a valorização do papel da escola na vida dos estudantes.

Consideramos ser imprescindível que a Prefeitura de São Paulo estabeleça canais de comunicação que identifiquem os anseios e necessidades efetivas das unidades escolares. Defendemos que esse procedimento pode ser frutífero para a elaboração de Políticas Públicas que realmente atendam à realidade vivida no cotidiano escolar e sejam voltadas às efetivas necessidades dos estudantes, contribuindo significativamente para a recuperação das aprendizagens.

Ao longo da pesquisa, uma ideia assombrava-nos persistentemente: se em uma cidade grande como São Paulo, com recursos financeiros disponíveis, vivenciamos algo que podemos considerar como uma calamidade na educação pública, o que encontraremos em regiões mais carentes, onde o acesso aos recursos tecnológicos e educacionais são menores ou mesmo inexistentes?

Dessa forma, consideramos indispensável que os responsáveis pelas diversas esferas de governo tenham como princípio fundamental o respeito aos direitos humanos, atuando de forma a possibilitar uma vida digna e a convivência pacífica para todos. “O direito à educação, assim como o direito ao trabalho em boas condições, ocorre quando o direito de ser cuidado dignamente é amplo e irrestrito, contemplando todos os sujeitos da educação” (PONCE, ARAÚJO, 2023, p. 178).

Em suma, esperamos conviver em uma nação cuja sociedade civil e os diversos poderes valorizem o estado democrático. Entretanto, em tempos de perda de direitos, quando estamos tendo que defender a existência e a continuidade da escola pública, discutir e pensar em uma educação democrática e efetivamente inclusiva, com princípios de justiça curricular e de aprendizagem significativa, está se

tornando um ideal que exige, cada vez mais, a mobilização constante e colaboração de todos para o seu enfretoamento.

Almejamos que o espaço escolar se torne um ambiente sempre mais transformador, onde possamos crescer respeitando nossas especificidades e utilizando-as como ferramentas para promover mudanças na sociedade.

Pontuamos também, de forma a corroborar com Ponce e Araújo (2023), que ficar no saudosismo de como o mundo era antes do período pandêmico mascara todas as desigualdades e injustiças que já eram existentes. Desse modo, precisamos unir forças, cobrar políticas públicas para reais modificações da sociedade e avançar para a que almejamos. Decorrente dessa percepção, é possível afirmarmos que teremos lutas e bastante trabalho pela frente para continuarmos garantindo e (re)construindo os direitos que consideramos essenciais para um país menos desigual.

Esperamos e acreditamos que pesquisas futuras possam aprofundar a análise sobre como está sendo desenvolvida a aprendizagem significativa dos alunos, quais caminhos as escolas continuaram seguindo, assim como se houve, de fato, uma recomposição significativa das aprendizagens, para que, assim, possamos continuar lutando e construindo uma escola pública de qualidade.

Finalizamos este trabalho com alento e com a certeza de que muitos profissionais se preocupam, se mobilizam e lutam por uma educação de qualidade. Percebemos que, independentemente de governos, são várias as instituições em nossa sociedade que continuam debatendo e refletindo sobre os temas relacionados às questões educativas. Desse modo, muitos estão comprometidos com uma educação pública de qualidade que proporcione aos nossos estudantes um ensino pautado em princípios já mencionados ao longo deste trabalho, como justiça curricular e aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ABE, Stephanie Kim. CENPEC – Currículo e Didática. **Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo**, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Como me constituí Professora: explicitando o implícito. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté: Universidade de Taubaté (UNITAU), v. 7, n. 1, p. 4-26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/128/80>. Acesso em: 16 mar. 2023.

_____. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 25-50.

_____. Retomando a questão do cuidar: aprendizagens do coordenador pedagógico na pandemia. *In*: PLACO, V.M.N.S; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes**: trajetos educativos. 1. ed. São Paulo: Educ, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/40639/1/9786587387154.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ANDRADE, S.S. *et al.* Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. 1-24, 2022. DOI: 10.15210/educacao.vi66.4144. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/23305/14791>. Acesso em: 6 maio 2022.

ARAÚJO Ulisses; KLEIN, Ana Maria. Escola e comunidade, junta, para uma cidadania integral. **Caderno Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 199-125, ago. 2006.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB 9394/1996**, Brasil. Brasília: Senado, 1996.

_____. **Medida Provisória No. 934, de 1º. de abril de 2020a**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8083046&ts=1589039310367&disposition=inline>. Acesso em: 2 fev. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CP 2020b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%20FCP%20n%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19>. Acesso em: 15 abril. 2024.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de vigência em saúde. **Boletim epidemiológico especial doença coronavírus-19**. De 20 a 26/12/2020, 2020c. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-19/2020/boletim_epidemiologico_covid_43_final_coe.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação/CP. **Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar**, n. 6, 6 jul. 2021. Brasília: MEC, 2021a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico - Brasília: Inep, 2021b. 70 p.: il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação, CNE. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no **D.O.U.** de 5/8/2021, Seção 1, p. 34, 2021c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file>. Acesso em: 15 abr. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - Impactos da pandemia**, vol. 7, 2022a. MORAES, G.H.; ALBUQUERQUE, A.E.M. de; SANTOS, R. dos (Orgs.). Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/511#:~:te>

xt=As%20consequências%20que%20a%20pandemia,e%20superar%20processos%20de%20exclusão. Acesso em: 02 out. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios**, vol. 7. 2022b, 277-306, BOF, A.M.; MORAES, G.H. (ORGS.). Disponível em:

<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5586>. Acesso em: 05 nov. 2023.

CARVALHO, Jose Sergio Fonseca (Org.). **Jaques Rancière e a escola**. São Paulo: Autêntica, 2022.

CASTRO, Greicyane Marques de; MARTINS-REIS, Vanessa de Oliveira; CELESTE, Letícia Correa. **Aprendizagem e comportamento de crianças durante o fechamento das escolas devido à COVID-19: perspectivas dos pais e professores**. 2023. DOI: 10.1590/2317-1782/20232022037. SciELO Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/TJsSTcKrYr5vBNrJcjqBrbt/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CENPEC. **Ideb: Como ler os dados e utilizá-los para pensar intervenções nas escolas 2020**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/ideb-como-ler-os-dados-e-utiliza-los-para-pensar-intervencoes-nas-escolas#:~:text=Se%20a%20m%C3%A9dia%20da%20nota,4%2C8%2C%20respectivamente>). Acesso em: 13 mar. 2023.

COELHO, Talita da Cruz. **Possibilidades de ações colaborativas entre professores e coordenador pedagógico no projeto de formação de uma escola da Rede Municipal de São Paulo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/bitstream/handle/30845/1/Talita%20da%20Cruz%20Coelho.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

COSTA, Natacha. **O papel da educação integral em tempos de crise**. Centro de Referências em Educação Integral. Material de Apoio – Educação Integral em Tempo Integral, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-papel-da-educacao-integral-em-tempos-de-crise-por-natacha-costa/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições do ensino na educação infantil para o processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAIf | e-ISSN: 2446-8576 Vitória, ES | v. 1 | n. 5 | p. 69-89 | jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/213/165>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DIAS, E. A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, 2021, v. 29, n. 112, p. 565-573, jul.-set. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Neoliberalismo na educação paulista: um retrato da coordenação na rede pública de ensino**. 1ª. edição. São Paulo: Mireveja, 2023.

FERREIRA *et al.* Aprendizagem inventiva de professores da escola básica na pandemia da Covid-19. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 16, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.34510>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/34510>. Acesso em: 30 mar. 2024.

FERREIRA, Patrick V. *et al.* Impactos da pandemia na educação: desigualdades socioeconômicas, questões emocionais e dificuldades de aprendizagem. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. (Orgs.). **Profissionais da Educação do século XXI**. Edição Pontes, 2023.

FIOCRUZ - **Observatório Covid-19 aponta maior colapso sanitário e hospitalar da história do Brasil**. Agência FioCruz Notícias. 16 mar. 2020. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/observatorio-covid-19-aponta-maior-colapso-sanitario-e-hospitalar-da-historia-do-brasil>. Acesso em: 30 abr. 2024.

_____. Estudo analisa desigualdade e taxa de mortalidade por Covid. **Revista Plos**, 3 fev. 2023. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/centros-urbanos-com-maior-desigualdade-tiveram-maior-taxa-de-mortalidade-por-covid-19/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Letras Mortas**, Caderno A2, 11 out. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/10/letras-mortes.shtml>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5820185/mod_resource/content/2/Partes%2001%20e%20Franco%20Maria%20Amélia%20Coordenação.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (Brasil). **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informe no. 1, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp->

[content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf](#). Acesso em: 12 fev. 2023.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 9.ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GOIS, Antônio. **O ponto a que chegamos**: duzentos anos de atraso educacional e seu impacto nas políticas do presente. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, p. 1396-1413. out./dez. 2017.

GRUPO BANCO MUNDIAL: **Relatório de Pobreza e Equidade no Brasil** – Mirando o Futuro Após Duas Crises, 2022. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099235007062233198/pdf/P17469105924ae05d0bf1d0da0d29438142.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Informação demográfica e socioeconômica - Síntese de indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisa**, vol. 44. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>.

JUSTIÇA FEDERAL – Seção Judiciária do Rio de Janeiro. **Como ajuizar uma ação de auxílio emergencial?** 25 out. 2023. Disponível em: <https://www.jfrj.jus.br/duvida/como-ajuizar-uma-acao-de-auxilio-emergencial>.

KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. **A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização das elites**: um estudo sobre práticas escolares no Ensino Médio. 2019. 236 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22189>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. **Didática**. Cortez, São Paulo, 2007.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, V.38, p. 13 - 28, 2012a.

_____. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. *In*: BRABO, Tânia Suely Anatonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b, p. 11-34.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-60.

LINHART, Danièle. Entrevista com Danièle Linhart. Trab. **Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 1, p. 149-160, mar. /jun.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sL4mqKtZYBrgtVCMHGK4ZrR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago 2024.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, n. 20, São Paulo, jun. 2005, p. 11-30. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5816073/mod_resource/content/1/Wallon_texo%20de%20apoio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

MANCILHA, Maria Lara Terna Garcia *et al.* O ano em que me senti coordenadora pedagógica: notas sobre responsabilidade, autonomia e coletividade no contexto da pandemia de COVID- 19. In: PLACCO, Vera Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia**. 1ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021, v. 1, p. 1-169.

MEDEIROS, Marcelo. **Os ricos e os pobres**: o Brasil e a desigualdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2023, ISBN: 978-85-3593-564-6.

MENEZES, Anderson de Alencar; SILVA, Antonio Tancredo Pinheiro da; CARDOSO, Martha Vanessa Lima do Nascimento. Os reflexos pandêmicos no ensino ofertado pela rede pública de Maceió/AL: políticas públicas e dignidade sob as perspectivas de Habermas. LOGEION – Filosofia da Informação. v. 9 (2022): Edição Especial - **Anais** do XVIII Colóquio Habermas e IX Colóquio de Filosofia da Informação. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2023v9nesp.p201-207>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6016?articlesBySameAuthorPage=1#articlesBySameAuthor>.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. O coordenador pedagógico na perspectiva de professores iniciantes na EJA (Educação de Jovens e Adultos). In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições, Loyola, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORO, Adriano; VIVALDI, Flávia; ADDUCI, Renata. O investimento na convivência e no clima escolar para uma educação de qualidade. In: D'Auria Tardeli, D. (Org.) **Educação, escola e pós pandemia**: discussões sobre convivência e aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena T.A. **O Processo de Pesquisa**: Iniciação. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo**. Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v.7, n.3, p.8-12, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>. Acesso em: 13 set. 2022.

OLÍMPIO, et al. Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista IMPA**, Fortaleza, v. 2, n. 3, 2021. DOI <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/6844/5996>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 30 mai. 2024.

OXFAM BRASIL. Um retrato das **desigualdades brasileiras**, 2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira; GONÇALVES, Luciene Pereira da Silva; OLIVEIRA, Kaique de. Análise do Papel da Escola em Tempos de Pandemia da Covid-19: sob a Ótica do Ciclo de Políticas de Ball. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1653-1681, out./dez. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762022000401653&script=sci_arttext. Acesso em: 30 out. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Coordenador pedagógico no confronto do cotidiano da escola. *In: O coordenador pedagógico e cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. **IN ENDIPEV** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVII 2014, Fortaleza. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5729599/mod_resource/content/1/Texto%202_%20Placco%2C%20Vera%20Maria%20Nigro.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação* São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PONCE, Branca Jurema; COSTA, Thais Almeida; SANTOS, Ana Paula Fliegner dos; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Desigualdade social e justiça curricular na educação básica em tempos de pandemia. *In: De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos*. E-book. São Paulo: Educ, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/40639/1/9786587387154.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B. Pós-Pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, vol.19 no.4 São Paulo out./dez 2021 -

versão on-line ISSN 1809-3876. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1432-1459>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762021000401432&script=sci_arttext&tlng=pt

_____. “A Justiça Curricular” Como teoria crítica e prática de currículo a serviço da democracia e da justiça social: a busca coletiva de um grupo de pesquisa (GEPEJUC/CNPQ/PUCSP). *In*: PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley B (Org.). **Justiça Curricular**: por uma educação escolar comprometida com a justiça social. Ed. Dialética, 2023.

RATHSAM, Luciana. **Negacionismo na pandemia**: a virulência da ignorância. Labjor/UNICAMP, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia>. Acesso em: 29 maio. 2024.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Nota Técnica nº 22**, 28 de ago. 2020. Disponível em: https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

REDE PENSSAN - Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional. **2º inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia Covid-19**, 2022. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. Cortez, 2010.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. O modelo de ensino de David Ausubel. *In*: PENTEADO, Wilma Milan Alvez (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo, Editora Papelivros, 1980.

RONCA, Antonio Carlos Caruso; GONÇALVES, Carlos Luís. *In*: **Coordenação pedagógica**: desafios da pandemia. PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). O coordenador pedagógico e os desafios pós-pandemia. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

SAAD, Luísa Fleury Camargo. **Adesão e desistência de escolas do Ensino Fundamental do município de São Paulo aos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/32599/1/Luisa%20Fleury%20Camargo%20Saad.pdf>.

SANTOS, Juvenício Jesus dos; SOUZA, Naiara Santana; ESPÍRITO SANTO, Eniel do. Educação no contexto da pandemia: percepções críticas da coordenação pedagógica. **EAD em foco** – Revista Científica em Educação a Distância, v. 12, n. 3,

e1913, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3>. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1913/803>.

SANTOS, Luciana dos; JATOBÁ, Alessandro; SILVA, Marcos Antonio. Pandemia de criatividade em tempos de educação remota: atuações docentes na era do distanciamento social. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 10, 22 de março de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/10/pandemia-de-criatividade-em-tempos-de-educacao-remota-atuacoes-docentes-na-era-do-distanciamento-social>. Acesso em: 12 mai. 2023.

SÃO PAULO. Lei No. 14.660 de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. **Diário Oficial da Cidade** de 27/12/2007, p. 5. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007/detalhe#:~:text=Dispõe%20sobre%20alterações%20das%20Leis,dos%20Profissionais%20da%20Educação%20Municipal>. Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. Legislação Municipal - Prefeitura de São Paulo. **Decreto No. 54.453 de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 10 fev. 2023.

_____. SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo. Portaria nº 901, 24 jan. 2014. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo** de 25/01/2014, pag. 14. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/287-evolucao-funcional-promocao/3575-portaria-n-901-de-24-01-2014-artigos-4-e-9-dispoe-sobre-projetos-especiais-de-acao-peas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto nº 64.881**, de 22 de março de 2020a. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. São Paulo: Secretaria Municipal da Educação, 2020. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/6fa943104647313483256c210062425e/5aded4739dccb379032587250049f660?OpenDocument>. Acesso em: 15 ago. 2024.

_____. Prefeitura da Cidade de São Paulo. **Cidade Solidária supera a entrega de 700 mil cestas básicas**. São Paulo, 1 jul. 2020b. Disponível em: <https://capital.sp.gov.br/w/noticia/cidade-solidaria-supera-a-entrega-de-700-mil-cestas-mas-fluxo-de-distribuicao-depender-de-mais-doacoes>. Acesso em: 12 ago. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: **Protocolo volta às aulas**. v.2, jan. 2021a. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Protocolo_SME_verseaolljan2021_rev5\(1\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/Protocolo_SME_verseaolljan2021_rev5(1).pdf). Acesso em: 05 mai. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: **Dados da prova SP 2021**, 2021b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-desenvolve-plano-de-recuperacao-de-aprendizagens-com-aulas-extras-de-4h-a-10h-semanais-para-estudantes-da-rede-municipal/#:~:text=maior%20vulnerabilidade%20social.-,Defasagem%20agravada%20pela%20pandemia,tabelas%20ao%20final%20do%20t exto>). Acesso em: 5 fev. 2023.

_____. Secretaria de Educação. **O impacto da pandemia na educação - avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes**, 2021c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresentação-Estudo-Amostral.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

_____. Legislação Municipal. **Instrução Normativa** - Secretaria Municipal de Educação – SME Nº 50 de 9 de dezembro de 2021, 2021d. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-50-de-9-de-dezembro-de-2021>.

_____. Legislação Municipal - Prefeitura de São Paulo. **Recomendação Secretaria Municipal de Educação – SME/CME nº 1**, de 24 de março de 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-1-de-24-de-marco-de-2022>. Acesso em: 2 fev. 2023.

_____. Secretaria Municipal de Educação/ **Diretorias Regionais de Educação – DREs**, 2024. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/dres/>. Acesso em: 20 out. 2024.

SP NOTÍCIAS. Do Portal do Governo. **Governo lança aulas em tempo real por TV aberta e celulares a estudantes da rede estadual**. São Paulo: Governo do Estado São Paulo, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-lanca-aulas-em-tempo-real-por-tv-aberta-e-celular-a-estudantes-da-rede-estadual/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

_____. Secretária Municipal de Educação. Instrução normativa nº 51, 20 dez. 2022. Acesso em: 15 ago. 2024.

SINGER, Helena. Educação integral e territórios educativos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO NUPSI, 2., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: NUPSI, 2013.

_____. **Revira volta da escola**. 04 nov. 2020. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/11/04/em-artigo-helena-singer-fala-sobre-repensar-a-escola-durante-e-apos-a-pandemia/>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SOARES, Livia Maria de Souza. **Crianças com dificuldade de aprendizagem: desafios e construções de intervenções pedagógicas no contexto do Ensino Fundamental I – pós-pandemia**, 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/56961454-a1f8-4d48-9bbd-8a87523f439f/content>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SOUZA *et al.* **Síntese de evidências FGV Clear – Pandemia de Covid-19: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais?** FGV EESP Clear, 2021. Disponível em: <https://fgvclear.org/website/wp-content/uploads/sintese-de-evidencias-clear-lemann-2.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2023.

SOUZA, V. A.; KATRIB, C. M. I.; NUNES, K. C. S.; REZENDE, V. M. Alfabetização e (pós-)pandemia: intercorrências no processo de constituição de leitores e escritores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023067, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18470>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18470/16506>. Acesso em: 10 mar. 2023.

UFJF NOTÍCIAS. **Estudo pioneiro mostra impacto da pandemia na educação em São Paulo**. 28 abr. 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/28/estudo-pioneiro-mostra-impacto-da-pandemia-na-educacao-em-sao-paulo/#:~:text=As%20maiores%20discrepâncias%20em%20relação,para%20chegar%20ao%20patamar%20de>. Acesso em: 2 out. 2023.

UNESCO - **Global Education Monitoring Report 2020**. Education 2030. Disponível em: <https://www.unesco.at/en/education/education-2030/global-education-monitoring-gem-report/gem20#:~:text=“To%20rise%20to%20the%20challenges,put%20the%20spotlight%20on%20inequalities>. Acesso em: 5 mar. 2023.

_____. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi>. Acesso em: 3 mai. 2024.

_____. **Educação: do fechamento das escolas à recuperação**, s/d. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 17 de maio. 2024.

UNICEF. **Impacto da covid-19 na saúde mental de crianças adolescentes e jovens é significativo, mas somente a 'ponta do iceberg'**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens>. Acesso em: 17 de maio 2024.

_____. **Pobreza multidimensional na infância e adolescência no Brasil**, out. 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022>. Acesso em: 03 jan. 2024.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista

- Qual a percepção da escola na volta às aulas após pandemia?
- Quais as principais dificuldades dos alunos que os professores/coordenadores notaram neste retorno? Exemplos.
- Quais as dificuldades que os professores relataram sobre sua prática?
- Essas dificuldades foram observadas em todas os anos? Ou em mais em alguma específica?
- Que estratégias os gestores vêm buscando para sanar/solucionar as dificuldades observadas e ocasionadas pelo período pandêmico?
- Como lidam com diferentes tipos de dificuldade: cognitivas, emocionais,
- Como está organizado o projeto de Fortalecimento das aprendizagens na escola? Acontece em todos os anos? É no contraturno?
- Vocês já observam avanços pedagógicos nesse último ano?
- Fazer uma pergunta relacionada ao CP - Como você entende essa função, qual a importância dela?

CATEGORIA 1: Ampliação das desigualdades

Categoria	Subcategoria	Significado	Discurso
Ampliação das desigualdades	Recursos tecnológicos insuficientes	Precariedade do atendimento escolar durante a pandemia	Então, a internet caía, e nem toda a família conseguia. Foram chegar tablets para os alunos em 2021. (L P1)
			Então, em 2020, foi uma tragédia. Ninguém com acesso a absolutamente nada. (C1)
			Então ele não vai assistir a aula porque ou eu pago internet ou eu pago comida. (C2)
			Então, chegava o tablet, travava. Ai tentava utilizar de outra forma. (L1)
			Algumas mães entraram e falavam assim: "Olha, eu tenho um celular e três filhos. Eu não sei o que eu faço, porque todos querem fazer lição (C)

Categoria	Subcategoria	Significado	Discurso
	Carência social e econômica das famílias	Vulnerabilidades apontadas pelas famílias	Toda a parte econômica foi muito afetada. (L1)
			Sabe, alguns vêm sem comer... enfim... (C1)
			Por conta da família, as crianças faltam muito. (C1)
			Estamos tentando enfrentar com diversos projetos, mas quem fica para trás é sempre o mais vulnerável(L9)
			A gente teve um declínio socioeconômico dessas crianças (L3)
			A gente tem um número grande de crianças ajudando hoje nas famílias. Às vezes a mãe está trabalhando, e a criança está cuidando do irmão. (L3)
			Eu costumo falar que eles já são heróis de chegarem na escola. Geralmente, uma casa com cômodo, é tudo junto, então, é muito difícil a aprendizagem para eles; um desafio, porque eles não têm essa coisa de fazer toda a lição de casa.(C1)

CATEGORIA 2: Defasagens nas aprendizagens

Categoria	Subcategoria	Significado	Discurso
Defasagem nas aprendizagens	Defasagem de aprendizagem no retorno presencial	Dificuldades de aprendizagem identificadas pelas coordenadoras no retorno presencial	O problema começou em 2022. Eu recebi alunos no quinto ano na hipótese de escrita silábica com valor para silábico. E assim foi.. (C)
			Teve crianças que não fizeram EMEI, né? Então, não brincavam não tiveram o primeiro e o segundo. Depois de repente, terceiro ano, onde tem que trabalhar outras questões.

Categoria	Subcategoria	Significado	Discurso
			<p>Agora estou indo para aspectos da aprendizagem. A primeira coisa, falando de Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinar, esse buraco que ficou com as crianças. Por exemplo, você pega um primeiro ano, você pega um segundo ano que não teve meio, você percebe que faltou a educação infantil, de manipular o lápis, da questão da escrita.</p> <p>Então, segundos anos, por exemplo: a desorganização do caderno, chegaram sem muita noção, com muita defasagem</p> <p>A gente costumava terminar, antes da pandemia, o primeiro ano com boa parte dos alunos alfabetizados. E no passado, isso não aconteceu. E a gente ainda tem, no segundo ano, alunos que não estão alfabetizados</p> <p>Não tiveram o primeiro e o segundo. Depois, de repente, terceiro ano, onde tem que trabalhar outras questões. (L2)</p> <p>Então,2020,2021...Foi um ano em que basicamente, não aconteceu aprendizagem. (L 1)</p>
	Visão distorcida da escola	Perda da rotina escolar	<p>A pandemia desvinculou o sentido da escola. (M1)</p> <p>E foi se perdendo o vínculo. Não só com as crianças, mas com os pais.</p> <p>Eles não entendiam mais para que servia escola (L2)</p> <p>Da importância da rotina escolar, porque, qualquer coisas, eles não vêm.</p> <p>Houve a quebra de vínculo com o lugar. Uma quebra de sentido. Perdeu! Perdeu! Perdeu!</p> <p>Eu vejo como a perda rotina mesmo.</p>

CATEGORIA 3: Recomposição das aprendizagens

Categoria	Subcategoria	Significado	Discurso
Recomposição das aprendizagens	Caminhos apontados pelos CPs	Estratégias utilizadas	A gente precisou começar do começo das parências (L1)
			Mudando a grade para os professores terem mais tempo juntos. (M3)
			A gente está conseguindo colocar essas professoras juntas na hora atividades.
			A gente vai aumentar para integral de 10 horas com intuito de fortalecer essas
			aprendizagens...só terceiro ano. Estamos fazendo busca ativa dos alunos e está melhorando.
			Estamos tentando enfrentar com diversos projetos (L9)
			Nessa última reunião, definimos quais são os objetivos dos primeiros anos, que foram tirados em equipe.
			Estamos muitas estratégias para acalmar.
Nós fizemos esse campeonato no intuito deles aprenderem a jogar, de eles terem essas vivências, começaram a aprender a conviver com os pares, de jogar, de colaborar.			

CATEGORIA 4: Resposta à burocracia ou à atuação pedagógica

Categoria	Subcategoria	Significado	Discurso
Responder à burocracia ou Atuar no pedagógico	Exigências da prefeitura	Afastamento do pedagógico causado pelo excesso de demandas da DRE	<p>Tira foco do pedagógico que seria o principal (M.6)</p> <p>Enquanto o que eu queria estar fazendo era estar na sala de aula e tentar observar e ver no que que eu vou poder ajudar esse aluno, que ele está precisando, e ajudar o professor, e a gente não consegue. (c7)</p>

Categoria	Subcategoria	Significado	Discurso
			Auxiliar mais os professores a pensar em estratégias que avancem nessa questão pedagógica e não ficar na frente do computador respondendo coisas da DRE. (c)
			A gente costuma brincar aqui que a gente fica muito no burocrático e a gente acaba não fazendo o pedagógico como a gente gostaria. (C)
			Meu Deus, eles estão vivendo num mundo paralelo, porque é tanto dado, dado, é muita cobrança que eles estão fazendo da gente. (E)
			Quando a gente vai para a DRE, parece que tem um mundo da fantasia, de que há tempo para se debater tudo, parece que está tudo andando bem; eles esquecem que existem outras demandas na escola. (L)