

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

O trabalho pedagógico em classes de alfabetização: ensino remoto emergencial e outros contextos emergentes

Maria Helena Ludwig, Doris Pires Vargas Bolzan

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7140>

Submetido em: 2023-10-06

Postado em: 2023-10-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

O TRABALHO PEDAGÓGICO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OUTROS CONTEXTOS EMERGENTES

MARIA HELENA LUDWIG¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6083-7433>
<maria.helena.5@hotmail.com>

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1704-008X>
<dbolzan19@gmail.com>

¹ Mestre em Educação - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

² Professora Titular - Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

RESUMO: Frente ao inédito cenário pandêmico e ao modelo de ensino remoto que se impôs para a realidade educacional brasileira, os professores tiveram que rever seu trabalho e produzir novas formas de promover o acesso ao ensino. Na etapa de alfabetização, vista como ingresso formal à aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de ensino e aprendizagem bem como o desenvolvimento das práticas aproximativas com os estudantes, foram abruptamente impactadas. Visto isso, objetivamos neste artigo trazer a discussão de como este cenário mobilizou o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores, com base na pesquisa qualitativa, e abordagem metodológica de cunho sociocultural narrativo. Os resultados apresentados são decorrentes de uma pesquisa de mestrado sobre as aprendizagens docentes em classes de alfabetização durante a pandemia. O contexto da pesquisa é uma realidade municipal de ensino, na qual foram realizadas entrevistas narrativas, constituídas a partir de tópicos-guia, contando com a participação de nove professores que atuaram durante o período de 2020 à 2022. Os achados apontam diversos desafios que potencialmente revelaram e destacaram contextos emergentes presentes nestes espaços, com ênfase nas condições socioeconômicas dos estudantes; questões de acesso, da ambientação digital; a participação das famílias; dentre outros. Emergem nestes caminhos, movimentos que demonstram a capacidade de superação, do constante aprender e da utilização de novos formatos de ensinar e aprender, maior envolvimento do contexto familiar trazidos na busca ativa, além de evidenciarse a resiliência docente no decorrer deste longo e intenso período de ensino remoto emergencial e de seus desdobramentos.

Palavras-chave: trabalho pedagógico, contextos emergentes, ensino remoto emergencial, aprendizagem docente.

THE PEDAGOGICAL WORK IN LITERACY CLASSES: EMERGENCY REMOTE TEACHING AND OTHER EMERGING CONTEXTS

ABSTRACT: Faced with the unprecedented pandemic scenario and the imposed model of remote teaching in the Brazilian educational reality, teachers had to reevaluate their work and create new ways to facilitate access to education. In the literacy phase, seen as the formal introduction to reading and writing, the teaching and learning relationships as well as the development of inclusive practices with students were abruptly impacted. Therefore, the objective of this article is to discuss how this situation mobilized

the pedagogical work of literacy teachers, based on qualitative research and a narrative sociocultural methodological approach. The presented results stem from a master's research project on teaching and learning in literacy classes during the pandemic. The research context is a municipal schooling reality, in which narrative interviews were conducted, based on guiding topics, involving the participation of nine teachers who worked from 2020 to 2022. The findings point out various challenges that potentially revealed and highlighted emerging contexts in these spaces, emphasizing students' socioeconomic conditions, issues of access, digital knowledge, and family involvement, among others. Along these paths, there emerge movements that demonstrate the ability to overcome challenges, continuous learning, and the use of new teaching and learning formats, increased family involvement brought about by the efforts of looking to students, and the resilience of teachers throughout this extended and intense period of emergency remote teaching and its consequences.

Keywords: pedagogical work, emerging contexts, emergency remote teaching, teacher learning.

EL TRABAJO PEDAGÓGICO EN CLASES DE ALFABETIZACIÓN: ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA Y OTROS CONTEXTOS EMERGENTES

RESUMEN: Ante el inédito escenario pandémico y el modelo de enseñanza remota que se impuso en la realidad educativa brasileña, los profesores tuvieron que revisar su trabajo y desarrollar nuevas formas de facilitar el acceso a la educación. En la etapa de alfabetización, considerada como introducción formal a la lectura y la escritura, las relaciones de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de prácticas de acercamiento con los estudiantes, se vieron impactadas de manera abrupta. El objetivo de este artículo es analizar cómo esta situación ha movilizad el trabajo pedagógico de los profesores de alfabetización, basándonos en una investigación cualitativa con enfoque metodológico de narrativa sociocultural. Los resultados presentados parten de una investigación de maestría sobre el aprendizaje docente en las clases de alfabetización durante la pandemia. El contexto es una realidad municipal de educación, se llevaron a cabo entrevistas narrativas, con nove profesores que trabajaron durante el período de 2020 a 2022. Los resultados señalan varios desafíos que revelaron y destacaron los contextos emergentes presentes en estos espacios, con un énfasis en las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, problemas de acceso y adaptación digital, la participación de las familias, entre otros. A lo largo de estos caminos, emergen movimientos que demuestran la capacidad de superación, el aprendizaje constante y la utilización de nuevos formatos para enseñar y aprender, así como una mayor participación del entorno familiar en la búsqueda activa, destacando la resiliencia docente durante este largo y desafiante período de enseñanza remota de emergencia y sus consecuencias.

Palabras clave: trabajo pedagógico, contextos emergentes, enseñanza remota de emergencia, resiliencia docente.

INTRODUÇÃO

Em 2020, nossas vidas foram abruptamente modificadas diante do enfrentamento da pandemia, gerada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que causa a doença da covid-19. Essa situação, além de afetar particularmente a vida das pessoas – que contraíram a doença ou perderam entes queridos, vítimas da pandemia–, impactou de forma alarmante os diversos setores da sociedade, modificando a garantia de acesso a bens inestimáveis, como a própria saúde e, assim, a educação. Como forma de controlar a contaminação e o agravamento da situação pandêmica desenvolvida, a doença exigiu o estabelecimento de uma ordem de distanciamento social, pela qual, a escola como um dos locais de maior movimentação social, e por atender crianças e adolescentes, foi um dos primeiros setores a encerrar suas

atividades presenciais, a fim de não gerar aglomerações. O tempo de afastamento foi se prolongando, deixando lacunas e provocando angústias, tanto de professores e instituições educativas, quanto das famílias, que permaneciam sem saber quais ações seriam tomadas pela frente e sem previsão de retorno.

Assim, o estudo aqui apresentado, oriundo de uma pesquisa de mestrado (LUDWIG, 2023), foi sendo construído em meio a realidade de que, como pesquisadoras e sobretudo, como pessoas, também vivenciávamos a pandemia. Logo, remodelar tarefas simples e refletir acerca de cada passo, se tornou parte da rotina. Como uma simples ida ao mercado, em uma nova ótica, precisou ser adequada, a organização e o desenvolvimento da pesquisa também foi ganhando novos formatos. A forma de estabelecer contato com os professores, possíveis sujeitos a serem convidados a colaborar, já não podia ser realizada pessoalmente, o espaço e o tempo foram suprimidos no encontro on-line, frente ao contexto de estar fazendo quase tudo nesta modalidade. Ao encontro destes aspectos, refletir acerca da realidade das crianças em meio a um período sensível social e emocionalmente, também modificou as relações e as expressões dos professores, constituindo-se como um ponto a ser considerado ao realizar a interpretação dos achados.

Levando em conta tal momento, partimos da problemática que envolve compreender como os contextos emergentes advindos e evidenciados pelo ensino remoto emergencial impactaram nas aprendizagens docentes e no desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores do bloco de alfabetização. E, para saber aonde pretendíamos chegar, tomamos por objetivos conhecer como se organizou o ensino remoto emergencial a partir das normativas e medidas legais em âmbito federal e estadual, bem como da gestão pedagógica no bloco de alfabetização, na rede municipal onde a pesquisa foi desenvolvida; identificar as experiências que os professores do bloco de alfabetização vivenciaram a partir do ensino remoto emergencial; e, reconhecer como o ERE mobilizou a organização do trabalho pedagógico dos professores em meio aos contextos emergentes.

Aos poucos, fomos encontrando espaço em meio a vida pessoal acontecendo mesclada com os compromissos profissionais, reforçando a importância de persistir em contextos emergentes. Estes, são considerados por nós como elemento chave na trajetória de pesquisa, de modo que se interpõe em todo o processo, atravessando a vivência dos sujeitos, promovendo novas formas de agir e se relacionar com os objetos de conhecimento, e assim com sua significação. Mesmo frente aos desafios de contato e conexão, de se fazer presente em um contexto à distância, a comunicação foi sendo estabelecida e a pesquisa foi levada a termo, revelando achados muito importantes para a discussão proposta e para promoção de novas discussões sobre as aprendizagens e os impactos advindos da vivência remota de ensino.

O termo “contextos emergentes” é compreendido neste trabalho, a partir dos estudos de Bolzan (2016 - 2022) e de diversas pesquisas desenvolvidas no GPFOPE, do qual o estudo aqui proposto faz parte. Definimos essa ideia a partir de Bolzan (2016), como os desafios e as possibilidades que emergem do processo de globalização nos contextos escolar e acadêmico, mobilizando novas configurações destes espaços, para que possam dar conta e atender as necessidades advindas da contemporaneidade. Com foco para os movimentos de aprendizagem da docência no ensino superior, destacam-se os espaços de gestão, as cotas, as tecnologias assistivas, os processos de inovação, dentre outros contextos que emergem na universidade. No ensino básico, essas transformações ocorrem à medida que consideramos contextos emergentes como as tecnologias, a inclusão, os programas de governo, a participação da família, entre outros elementos, que mobilizam a organização curricular e a

ação pedagógica (LUDWIG, 2019). Por sua vez, o ensino remoto emergencial também se constituiu como um contexto que emergiu e se evidenciou diante de uma situação sanitária global, mobilizando novos espaços de aprendizagem e ações diversificadas, de modo que,

a profissão docente também permeia esses fatores e são impactados com as mudanças que emergem deles. Constituído, assim, um trabalho processual e mutável conforme as necessidades, exigências, enfrentamentos e possibilidades que desafiam o ser professor e que o mobiliza à inovação e à reinvenção da docência no cotidiano educativo. (BOLZAN; MILLANI, p. 127, 2020)

Logo, o ensino remoto emergencial (ERE) surge como um contexto emergente imbricado com a aprendizagem da docência, uma vez que, o professor vai se constituindo ao longo das vivências e práticas cotidianas, por meio de processos reflexivos despertados nas experiências formativas, que produzem sentido à sua docência (BOLZAN, 2021). Nessa direção, segundo Bolzan e Isaia (2010), ser e constituir-se professor, seja na universidade, seja na educação básica, se dá em um processo inter e intrapessoal de produção de conhecimentos, saberes e fazeres da prática educativa. Neste processo, o professor como sujeito que age e planeja, potencialmente reflete suas ações e, por meio dessa reflexão, produz novos sentidos e significados, que vão balizar a elaboração de novas práticas. Desse modo, “o aprender a ser professor abriga um complexo processo de elaboração entre o já vivido e a criação de novas e distintas configurações do agir docente, as quais retraduzem exigências e necessidades que se apresentam no contexto” (BOLZAN; POWACZUK e ISAIA, 2018, p.366).

A compreensão destes conceitos nos ajuda a elucidar os diferentes caminhos que os professores tomaram, no modo como a situação pandêmica e o ERE impactaram em suas percepções, e, assim, nas suas práticas ao longo desse contexto de educação remota. Evidenciamos que a trajetória formativa desses professores, seus estudos anteriores e a continuidade desses estudos durante o período pandêmico, influenciaram positivamente na percepção e na tomada de decisões, frente ao cenário enfrentado. Um conceito que entra em evidência, se refere a importância da prática e do tempo de experiência vividas na trajetória formativa e na construção de saberes docentes, à que corrobora Tardif (2014). Segundo o autor,

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 53)

Desse modo, podemos discutir que a influência de alguns aspectos da trajetória, como a busca constante por formação, a inserção em grupos de pesquisa e as discussões nestes efetivadas, bem como a própria continuidade dos estudos acadêmicos, também influenciou no modo dos professores de perceber e operar sobre o contexto remoto de ensino, que se interpôs. Estes elementos nos rememoram o conceito de “resiliência docente” resultado das pesquisas do GPFOPE, compreendido pelos estudos de Bolzan (2012) como um movimento que envolve a trajetória dos professores e se expressa na capacidade de enfrentar, ressignificar um momento difícil e, assim, redefinir estratégias para o trabalho pedagógico, diante dos desafios que emergem na profissão ou diante de contextos adversos.

A resiliência docente durante a pandemia, foi o que possibilitou aos professores transporem o sentimento de impotência, frustração, angústia, e seguir em frente da melhor forma possível, uma vez que ser resiliente, pressupõe “a capacidade de reorganização interna do sujeito da docência diante dos desafios e conflitos evidenciados tanto na organização do trabalho pedagógico como na atividade de

estudo docente em que se envolve” (BOLZAN, 2021, p. 245). Com isso, o enfrentamento de situações adversas experimentadas na prática em sala de aula, mobiliza a compreensão do contexto e novas formas de saber e fazer a docência. A seguinte afirmativa, contribui à discussão aqui proposta:

Em se tratando de professores, a resiliência pode ser identificada naqueles que possuem uma condição melhor de adaptação positiva diante dos desafios do trabalho docente, aqueles que desenvolvem a confiança, a capacidade de perceber o que há de positivo e as aprendizagens, a iniciativa para superar as dificuldades e a autonomia para buscar conhecimentos e apoio com pessoas mais experientes que contribuam para o aprimoramento do trabalho pedagógico (PUIG e RUBIO, 2012; apud SOUZA, et al, 2016, p.53).

Nessa direção, a resiliência apareceu como conceito imbricado nas narrativas, de modo que se aproximou de forma tão presente e atual, ao refletirmos o quanto fomos [como sujeitos sociais], e tivemos que ser, resilientes nesse cenário inóspito e repleto de desafios. Por um lado, a pandemia, o isolamento e o medo da doença da covid-19, afetando nossas vidas e relações interpessoais, e, por outro, os impactos na educação, resultando no desenvolvimento do ERE, que interferiu no desenvolvimento do trabalho pedagógico e nas relações educativas como um todo.

Desse modo, os estudos acerca desta temática ganharam importância diante do próprio ensino remoto emergencial que se apresentou como um contexto emergente, e, da mesma forma os contextos emergentes já existentes, que foram sendo fortemente evidenciados diante da realidade que se impunha; despertando o movimento de resiliência e aprendizagem docente. Neste artigo, trazemos para a discussão parte dos achados, revelando aspectos acerca dos modos de [re]organização do trabalho pedagógico em classes de alfabetização, desenvolvido por professores durante o período pandêmico.

O contexto do Ensino Remoto Emergencial, produzido diante de um cenário inédito, como resposta a necessária modificação do habitual ensino presencial, pôde ser caracterizado como um contexto emergente, à medida que se revelou como um desafio a ser compreendido, mobilizando a prática educativa e a reflexão docente, de modos diversos. Além disso, outros contextos emergentes como as condições de vulnerabilidade de muitas famílias e assim das crianças, bem como a falta de recursos tecnológicos e experiências didáticas acerca de sua utilização, vivenciada nos sistemas públicos de ensino, foram pontos evidenciados ao longo da pesquisa, a que trazemos o enfoque para escolas de uma realidade municipal.

Normativas e medidas legais do Ensino Remoto Emergencial em contexto

Na direção de conhecer o caminho educacional trilhado e poder discursar sobre a organização das propostas no contexto estudado, partimos de uma breve análise das principais normativas e medidas legais, uma vez que estas regeram os encaminhamentos realizados pelas escolas, enquanto a situação pandêmica e a necessidade de isolamento social persistisse. Desse modo, a educação no âmbito federal, bem como as nas secretarias estaduais e municipais, foram pautadas por documentos que discorreram acerca da organização das aulas e do calendário letivo. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020a), fez o seu primeiro pronunciamento, dispondo sobre a continuidade das aulas em instituições de ensino superior, por meio da utilização de recursos digitais.

A partir disso, outras medidas legais como a Portaria nº 934 (BRASIL, 2020b) e o Parecer nº005/2020 (BRASIL, 2020c) apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ambas publicadas em abril do mesmo ano, regulamentaram a situação de ensino para a educação básica do país, prevendo a possibilidade de computar atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária. Estas atividades, podendo ou não ser mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação, propunham ainda cumprir os direitos e objetivos de aprendizagem previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), de acordo com a realidade vivenciada pelas escolas. No que diz respeito, especificamente ao contexto da alfabetização, em âmbito nacional, ficaram definidas as políticas já vigentes, como a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e a própria BNCC (BRASIL, 2017), como documentos a serem seguidos durante a pandemia, prevendo a promoção da continuidade dos processos de ensino da leitura e da escrita, agora preconizados com apoio das famílias.

Para o contexto onde a pesquisa foi realizada, as atividades letivas no formato remoto foram regulamentadas a partir de 22 de junho de 2020, respaldadas pela Resolução CMESM nº 40 (SM, 2020d), que especificou o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal e suas respectivas modalidades. Em sequência foi lançada a Instrução Normativa Nº 02/2020(SM, 2020e), de 20 de julho de 2020, que disciplinou o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, durante a pandemia. Com base nestes pressupostos legais, a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria, propôs o currículo emergencial para o ensino fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano), com respaldo nas formações e discussões promovidas pelo Programa Municipal de Letramento e Alfabetização – PROMLA em parceria com os Coordenadores Pedagógicos da SMED/SM e professores dos anos iniciais da Rede Municipal.

Este documento que propôs o currículo emergencial, foi pautado na premissa de potencializar a reflexão quanto aos conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos de modo remoto, em situações emergenciais. Desse modo, apresentou alguns direcionamentos para dar continuidade ao trabalho pedagógico durante o ERE, instituindo as possíveis formas de entrega de materiais, por meio de retirada dos mesmos nas escolas ou por meio do uso de plataformas digitais, bem como orientando a organização dos atendimentos aos estudantes e famílias. Além disso, discutiram acerca das questões de ordem burocrática, como a reorganização do calendário escolar, a sistematização dos trabalhos realizados durante o período remoto, e o cômputo da carga horária dos professores, da gestão e equipe diretiva, frente à suspensão de atendimento presencial ao público.

Neste interim, diversas propostas de formação e plataformas de apoio disponibilizadas pelos órgãos responsáveis, foram apresentadas no contexto educacional em geral, bem como na realidade municipal estudada, na direção de discutir acerca do atual cenário e apoiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O MEC disponibilizou duas plataformas digitais na direção de contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação básica para o uso de TICs, e ser um meio de acesso à recursos educacionais digitais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avamec) e a Plataforma de Recursos Educacionais Digitais (MEC, 2021). De acordo com Colello (2021), algumas dessas propostas foram elaboradas dentro das próprias comunidades escolares, diante das necessidades percebidas por professores e instituições, e outras partiram de programas de instância municipal, estadual e federal. Porém, cabe destacar que no início da pandemia e durante maior parte das atividades remotas, os professores se viram sobrecarregados e nem sempre conseguiram participar das formações ofertadas, constituindo uma gama de informações, para além de todas as que já tinham para administrar.

Neste sentido, os caminhos de ensinar e aprender se delinearão nas possibilidades dos atores que o desenvolveram - professores, gestores, famílias e estudantes. De certo modo, foram construídos com pauta nos documentos apresentados, mas principalmente nas novas vivências, nas tentativas incansáveis de entender e buscar formas de construir uma educação possível, diante do contexto remoto. O ano de 2020 foi marcado ainda pela sensação de insegurança, frente à preocupação com a disseminação do vírus e as possíveis ameaças de um retorno presencial não estruturado, com recursos físicos e humanos insuficientes ao que concerne principalmente as redes públicas de ensino. Diante disso, e com o agravamento da pandemia do Coronavírus, em regime de bandeira preta¹, o ano escolar de 2020 encerrou o calendário letivo na Rede Municipal de Santa Maria, somente com atividades remotas. Da mesma forma iniciaram-se as atividades no novo ano de 2021, sendo que a SMED/SM anunciou o ERE como forma de atuação, até que mudassem os protocolos estaduais e federais, na definição da situação pandêmica.

Diante deste contexto, a Resolução CMESM nº 46, lançada em 15 de julho de 2021 (RS, 2021a), atualizou e fixou as diretrizes para o Ensino Fundamental, frente à pandemia da covid-19. Esta resolução dispôs sobre a retomada das atividades presenciais e o planejamento para o ano letivo de 2021, no qual além das outras demandas e protocolos sanitários a serem seguidos, preconizou um retorno flexível e gradual. A resolução apresentou ainda, elementos essenciais para o Plano de Ação Pedagógico, a ser desenvolvido por cada instituição, como podemos ver no seguinte trecho: “Art. 14 - Cabe às instituições escolares a organização de atividades virtuais bem como a entrega de materiais impressos, quando necessário, relativos às atividades de ensino remoto, conforme estipulado na Resolução CMESM nº 40 de 2020.” (SM, 2020d, p. 5)

Ainda, ao que concerne as normativas, pautamos o retorno obrigatório às atividades presenciais nas escolas e instituições educativas no estado do Rio Grande do Sul e, assim, no município de Santa Maria. Praticamente no final do ano de 2021, por meio do decreto estadual nº 56.171, de 29 de outubro (RS, 2021b), é anunciado pelo governo do RS, a obrigatoriedade das aulas presenciais, em instituições públicas estaduais e municipais, bem como privadas, até o dia 08 de novembro deste mesmo ano. Esta decisão foi tomada, observando-se os indicadores estáveis da situação da pandemia e os avanços na vacinação da população, com base nas condições e medidas estabelecidas em Portaria Conjunta da Secretaria Estadual da Saúde e da Secretaria Estadual da Educação (RS, 2021), de 15 de maio de 2021. Dessa forma, em instância municipal, foram seguidos os mesmos decretos e dada continuidade à retomada das atividades presenciais iniciadas em agosto do mesmo ano, com maior retorno dos estudantes, diante da ordem estabelecida. Essa medida, exigiu a mudança de protocolos por parte do governo do Estado, acerca do distanciamento mínimo entre as classes, uma vez que, sem isso, seria impossível, por condições de estruturas físicas já preexistentes, retomar 100% das aulas presencialmente e com segurança.

Com base na documentação explanada, é possível explicitar o caminho construído pelos colaboradores do estudo, de modo que adentramos a discussão dos achados da pesquisa, evidenciando, por meio das entrevistas narrativas, as discussões teóricas que aprofundaram a construção desta pesquisa. Estas, revelam ainda que as propostas de dar continuidade às aulas, realizadas através da entrega de

¹ O regime de bandeiras referiu-se ao modelo de distanciamento, que previu estágios de controle, traduzidos em “bandeiras”: amarela, laranja, vermelha e preta. A amarela indicando medidas mais flexíveis, e avançando o grau de restrições até a bandeira preta (maior restrição), de acordo com a realidade pandêmica. (Informação obtida no site do Governo do Rio Grande Sul, disponível em: <https://estado.rs.gov.br/bandeiras-e-protocolos-entenda-o-modelo-de-distanciamento-controlado>).

materiais e apoio às famílias, bem como por meio de recursos digitais, foram iniciadas pelos professores e instituições de ensino antecipando-se, por vezes, à organização dos documentos legais. Essas ações não menosprezaram, porém, as normativas, mas evidenciam sua importância e fomentam sua produção, diante da extrema necessidade de atender as comunidades escolares, revelando em si a força e a luta para manter ativa a atuação pedagógica. E, com ela, a esperança de não deixar a educação protelada, uma vez que se fazia urgente encontrar alternativas para estabelecer a continuidade as práticas de ensino e o vínculo com os estudantes.

Diante das normativas e encaminhamentos que delinearão a vivência escolar durante o período da situação pandêmica e de isolamento social, bem como no retorno gradua às aulas presenciais, é possível perceber que muitas vivências e questões foram se delineando entre uma tomada de decisões e outra. Cada escola, juntamente com seus professores, compôs novas alternativas para viver esse tempo de crise, na tentativa de favorecer o acesso, tanto aos bens culturais (aprendizagem), quanto e se não muitas vezes de forma mais imediata aos bens materiais (alimentos, itens de higiene e demais aspectos). Isso, a fim de atender as necessidades das famílias, socialmente abatidas pela pandemia e com ela, pelo desemprego, dentre outras consequências. Surgem em meio a isso, movimentos de resiliência docente, mostrando a capacidade de superação e de [re]organização do trabalho pedagógico, na busca de adequar as práticas e encontrar novas ferramentas que pudessem favorecer a relação entre o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

A fim de alcançar os objetivos lançados para esta pesquisa, optamos por realizar um estudo qualitativo, condizente com o fato de analisar e interpretar a realidade vivenciada, uma vez que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida [...] e essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” (FLICK, 2009, p.20).

A pesquisa qualitativa é um meio de tornar possível a análise e discussão de temas incomuns, inovadores, complexos, que partem das necessidades da sociedade e nela se efetivam, como podemos pensar o caso do Ensino Remoto Emergencial. Nessa direção, é preciso considerar ainda os sujeitos inseridos nestes contextos, à medida que trazem suas narrativas sobre as experiências que vivenciaram, como meio de análise de uma realidade social apresentada (FLICK, 2009).

Desse modo, a abordagem sociocultural narrativa cunhada por Bolzan (2009) com base nos estudos de Vigotski (1995), Freitas (1998), Clandinin e Connelly (2015) nos serve como alicerce, uma vez que nos permite partir da interpretação das narrativas dos sujeitos, inseridos em seus contextos. Segundo Bolzan (2009), esta abordagem constitui uma oportunidade de olhar para as vivências de modo reflexivo e elaborar os pensamentos por meio das narrativas, levando à compreensão de quem somos, produzindo assim nossas histórias.

Ao refletirmos os aspectos relativos a sociedade e a construção de sua história, os estudos de Vigotski (1995) contribuem à discussão, à medida que nos levam a compreender o vínculo entre o cenário sociocultural e o desenvolvimento da consciência humana. Vemos essa consciência como um resultado da troca entre os sujeitos, da interlocução e da possibilidade de produção de novos diálogos, mobilizando a produção da cultura, sendo que:

A cultura não é algo estático, ao contrário, é uma espécie de sistema em constante movimento de construção, onde conceitos, informações, significados e ações estão sempre sendo reorganizados e ressignificados socialmente. De acordo com Vygotski (1995), a internalização das práticas culturais que são a base do desenvolvimento humano assume um papel de destaque, uma vez que a análise do movimento das ações experienciadas no plano social (interpsicológico) e sua passagem para ações internalizadas (intrapicológico) é fator importante no processo de interação e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo (BOLZAN, 2009, p.34-35).

Logo, a pesquisa narrativa sociocultural, é permeada pela ideia de que, a partir da interação e da comunicação entre as pessoas, bem como da interpretação de suas vivências, por meio da escuta das experiências dos sujeitos, podemos refletir e compreender suas histórias. Com isso, produzimos nossas próprias concepções e conhecimentos, que vão ganhando novos sentidos e significados, pensados do social para o pessoal, bem como retornam para o social pela interação, e permeiam assim a capacidade de uma construção histórica pelo homem ao longo do tempo (VIGOTSKI, 1995, apud Bolzan, 2009).

No caso desse estudo, à medida que buscamos problematizar os reais e atuais movimentos produzidos na etapa de alfabetização, frente à covid-19 e à iniciativa do Ensino Remoto como forma emergencial de dar continuidade ao processo escolar, salientamos ainda mais a importância de olhar para os sujeitos em meio a seus respectivos contextos. Nesse sentido, Clandinin e Connelly, (2015), se referem a Dewey para situar a importância da experiência, como meio de compreender as narrativas dos sujeitos no viés pessoal e social, uma vez que estas são individuais, mas só se produzem a partir de outras experiências, entrelaçadas pelo contexto.

Além disso, é preciso que o pesquisador seja sensível às nuances trazidas pelo contexto que os sujeitos apresentam acerca de suas experiências. Essa forma de tratar os achados, bem como a subjetividade do pesquisador e dos sujeitos que estão contribuindo, tornam-se parte essencial na interpretação e são essenciais à produção de conhecimento nas pesquisas sociais (FLICK, 2009). Desse modo, a abordagem sociocultural centra-se na valorização dos aspectos fundamentais de descrição, trazendo também as impressões pessoais do pesquisador e os delineamentos teóricos que perpassam seus estudos.

Nesses caminhos de ouvir e falar, de contar e refletir sobre suas trajetórias, professores e pesquisadores potencializam os processos formativos, à medida que buscam, por meio da manifestação de suas experiências, dar sentido às narrativas (BOLZAN, 2009). Essa interlocução, vai tecendo possibilidades de compreensão dos sujeitos, de quanto às suas vivências e do contexto em que estão inseridos, influenciam e/ou impactam na constituição de sua história de vida e de processos sociais e históricos que surgem a partir das experiências.

O contexto e os sujeitos colaboradores

O contexto de realização desta pesquisa, foi a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, município localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul. Além de ser o local onde residem a pesquisadora, este também é o cenário onde foram realizados estudos anteriores. Por sua vez, a etapa de alfabetização, contexto específico de análise, é de interesse da pesquisadora desde a sua graduação em pedagogia e temática abordada em pesquisas anteriores, acerca da aprendizagem docente e dos contextos emergentes na realidade citada.

A fim de contribuir com os objetivos traçados para a pesquisa, alguns critérios foram observados na seleção dos sujeitos colaboradores: ser professor alfabetizador na rede municipal em questão; ter atuado durante o período de Ensino Remoto Emergencial; continuar atuando nestes mesmos contextos após o retorno às atividades presenciais. Ao pensarmos na apresentação dos sujeitos colaboradores (Quadro 1), algumas palavras foram ganhando força e sentido, refletidas na sensibilidade destes professores em compreender o momento nunca antes vivenciado.

Quadro 1 - Apresentação dos sujeitos colaboradores da pesquisa:

- ✚ Prof. *Empatia*: tem entre 41 e 50 anos, atua em uma turma de 3º ano, em uma escola da rede municipal de ensino na região sul, que segundo ela se encontra em um contexto de grande vulnerabilidade social.
- ✚ Prof. *Dedicação*: tem entre 31 a 40 anos, atua em uma turma de 1º ano, em uma escola de classe média, que tem, em geral, boas condições de acesso, localizada na zona leste do município.
- ✚ Prof. *Persistência*: tem 62 anos e nos conta que são 37 anos dedicados à carreira docente, e mesmo aposentada, continuou atuando em uma turma de 3º ano, em uma escola localizada na zona leste do município, cuja realidade socioeconômica é de classe média.
- ✚ Prof. *Criatividade*: tem entre 31 e 40 anos, atua em uma turma de 3º ano em um contexto de famílias de baixa renda, na zona oeste de Santa Maria.
- ✚ Prof. *Acolhimento*: tem entre 31 e 40 anos, atua em uma turma de 2º ano e de 4º ano, inseridas em um contexto de vulnerabilidade social, localizada na região oeste do município.
- ✚ Prof. *Atitude*: tem entre 31 a 40 anos, atua em uma turma de 3º ano em uma escola em condição de vulnerabilidade, na região sul de Santa Maria.
- ✚ Prof. *Serenidade* tem entre 31 e 40 anos, atua com uma turma de 1º ano, em uma escola na zona sul da rede municipal, que se encontra em contexto de alta vulnerabilidade social.
- ✚ Prof. *Esperança*: tem de 31 a 40 anos, atua com uma turma de 1º ano, na zona leste de Santa Maria, em um contexto de vulnerabilidade social.
- ✚ Prof. *Resiliência*: tem entre 31 a 40 anos, atua em uma escola na zona leste, estabelecida em um contexto de condições de vulnerabilidade social, na qual trabalha com uma turma de 2º ano.

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir das entrevistas narrativas (LUDWIG, 2023)

Chamam atenção os movimentos na direção de enfrentar os desafios advindos com a pandemia e a busca por superação, a fim de fazer o melhor possível pelo bem estar e a aprendizagem dos estudantes. Assim, para garantir o sigilo da identidade dos participantes, foram escolhidos pseudônimos para representá-los a partir da significação de suas falas, de modo que as definições atribuídas se entrelaçaram, partindo do individual para falar do conjunto de sujeitos que enfrentaram a situação pandêmica e a realidade educativa do Ensino Remoto Emergencial.

Procedimentos e categorização dos achados

De acordo com a metodologia adotada, utilizamos entrevistas narrativas como instrumento de pesquisa, uma vez que, pelo caráter aberto e flexível, permitem ao entrevistado uma maior liberdade de expressar suas concepções e falar de suas experiências, acerca do tema em questão. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é um encontro entre sujeito e pesquisador, que permite obter informações sobre determinado assunto durante uma conversa profissional, permitindo realizar uma investigação social. Freitas (1998), corrobora descrevendo a narrativa como uma prática interpretativa da

realidade dos sujeitos, na qual o indivíduo que lembra de uma experiência, mesmo que pessoal, parte de uma perspectiva social, seja pelo sentido atribuído ou pela dinâmica vivenciada. Essa perspectiva, marca a importância da vivência social dos sujeitos e das memórias como uma interlocução entre passado e futuro, tornando possível rever e modificar pensamentos e ações.

Nota-se ainda, que a entrevista permite ao narrador contar de forma mais natural algum acontecimento relevante sobre sua trajetória de vida e do contexto do qual faz parte, “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 93). Sendo assim, foram desenvolvidos tópicos guia (Figura 1) referentes à temática proposta, como meio de organizar o diálogo, delineando aspectos necessários para atender os objetivos propostos e contribuir com a reflexão dos professores, e, ao mesmo tempo, propiciar o desvelar da narrativa em cada entrevista. Segundo Gaskell (2002), o tópico guia é parte vital do processo de pesquisa e necessita atenção detalhada, o que perguntar (a especificação do tópico guia) e a quem perguntar (como selecionar os entrevistados) são duas questões centrais a serem consideradas ao pensar os tópicos guia e os resultados esperados.

Figura 1 - Tópicos guia:

1. Dados de identificação:	<ul style="list-style-type: none"> •Compõe a conversa inicial, referindo a faixa etária dos colaboradores e o espaço/turma de atuação; •Contextualiza a escola, sua localização e condição socioeconômica.
2. Trajetória formativa:	<ul style="list-style-type: none"> •Trata acerca da escolha de ser professor, questões de suas trajetórias pessoais e profissionais que levaram a etapa/turma que atua; abarca as condições do trabalho; •Compreende como o ERE impactou na formação docente.
3. Leitura e Escrita - alfabetização e processos:	<ul style="list-style-type: none"> •Abarca questões acerca das práticas de leitura e escrita desenvolvidas durante o ERE, e como este impactou no processo de alfabetização das crianças; •Inclui os desafios e as práticas potencializadoras, bem como o contexto das famílias influenciaram nessa aprendizagem.
4. Ensino Remoto Emergencial e seus desdobramentos:	<ul style="list-style-type: none"> •Trata sobre os meios de interação, recursos, atividades, avaliação, envolvimento dos estudantes e familiares, principais necessidades das crianças e dos professores identificados durante o ERE. •Abre a questão acerca de como as professores enxergam o Ensino Híbrido, neste contexto do ERE e após o retorno às atividades presenciais.

Fonte: elaborado pelas autoras (LUDWIG, 2023)

As entrevistas foram realizadas no módulo on-line, via Google Meet, em vista aos cuidados quanto à covid-19, além da maior facilidade em marcar horários que fossem acessíveis para os professores participantes. Nestes momentos, foi solicitado a permissão para gravar a reunião na própria ferramenta, bem como autorização para uso dos áudios das gravações para posterior transcrição. Com isso, as entrevistas foram realizadas entre os meses de maio à novembro de 2022, quando os professores colaboradores já haviam retornado ao modelo presencial, desde agosto de 2021. Desse modo, as oito professoras e um professor que aceitaram participar, refizeram o caminho percorrido durante o ERE,

resgatando em suas memórias os sentimentos que permearam e constituíram os significados, diante da descrição de suas experiências vividas (BOLZAN, 2009).

Após a realização das entrevistas foi feita a transcrição minuciosa das narrativas dos sujeitos e, em sequência, iniciamos o processo de categorização dos achados (Tabela 1). Partindo da grande categoria que é a Aprendizagem da Docência, esta pesquisa nos proporcionou constituir a organização de duas dimensões principais – As Trajetórias Formativas e o Trabalho Pedagógico, sendo que esta última se desdobra em quatro elementos categoriais de análise, imbricados no eixo transversal – contextos emergentes. As entrevistas e a categorização dos achados resultantes da pesquisa, possibilitaram profícuas discussões para interpretação dos achados, de modo que realizamos neste recorte do estudo, a apresentação do primeiro elemento categorial construído. Desse modo, explicitamos a seguir os modos de [re]organização do trabalho pedagógico de professores alfabetizadores, inclinados a perceber como este foi impactado pelo ERE, e além disso, como se evidenciaram outros contextos emergentes na realidade dos sujeitos entrevistados, subjetivada a situação pandêmica e ao novo formato de ensino vivido.

Tabela 1 - Organização dos achados da pesquisa:

Categoria	Dimensões	Elementos categoriais	Eixo transversal
<i>Aprendizagem da docência</i>	Trajetórias formativas	Trajetórias pessoais e profissionais	<i>Contextos emergentes ↔ E.R.E.</i>
		Resiliência pedagógica	
	Trabalho pedagógico	Modos de (re)organização	
		Atividade e Processos de Alfabetização	
		Retorno e impactos na Aprendizagem	
		Ensino híbrido como possibilidade	

Fonte: elaborado pelas autoras (LUDWIG, 2023)

MODOS DE (RE)ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

As medidas adotadas para a educação escolar durante a pandemia da covid-19, e a ordem de distanciamento social, impactaram na forma como as professoras e estudantes receberam, perceberam e puderam interagir com esse novo modelo de ensino. As formas de organização e ação, tiveram que ser repensadas e redefinidas pelas professoras, tomando diferentes rumos conforme o passar dos dias, meses e de um ano para o outro, diante das realidades enfrentadas por esses contextos estudados, que possivelmente refletem e fazem sentido também em outros contextos.

Conforme problematiza Colello (2021), durante a pandemia a realidade, mesmo que específica de cada contexto, se evidenciou coletiva, no sentido que abrangeu os desafios advindos com um novo modelo de ensino, a urgente reinvenção de práticas educativas e as dificuldades de interação

enfrentadas por professores, estudantes e seus familiares. Estas dinâmicas foram modificando o trabalho pedagógico, que reflete os processos de organização e escolhas de caminhos metodológicos adotados pelo professor, para produzir a aula (BOLZAN, 2010), e tiveram que ser repensados nesse momento de ensino remoto. A (re)organização dos processos de trabalho se deu tanto em prol da aprendizagem, como também na direção de contribuir, de alguma maneira, com tantas demandas sociais, emocionais e físicas dos estudantes, que surgiram e se evidenciaram frente ao cenário pandêmico (COLELLO, 2021).

Nos primeiros momentos de 2020, todos permaneciam afastados, sem perspectivas da duração e de como proceder durante o período de isolamento. Da mesma forma, neste período inicial não houve prévias, inviabilizando formações, organizações legais e normativas que orientassem as ações educativas a serem desenvolvidas diante do novo contexto. Houve sim um choque, seguido da sensação de que algo precisava ser feito, motivo propulsor das primeiras medidas tomadas pelos grupos escolares junto a suas comunidades. Nesse sentido, foram se evidenciando os primeiros desdobramentos do ensino remoto emergencial no trabalho pedagógico, revelando novos modos de organização da prática educativa, como os descritos pelos professores a seguir:

PROF. ACOLHIMENTO: Primeiro, quando começou a pandemia e nós não tínhamos orientação nenhuma. Eu fiquei pensando, acho que eu preciso fazer alguma coisa com essas crianças. Eu via meu filho já recebendo as atividades da escola particular e disse, mas os meus alunos também precisam de alguma coisa, mas como é que eu vou ter acesso a eles? Eu não tinha lista de telefone, nada deles. Aí comecei com blog, [...] depois a gente construiu os grupos do WhatsApp, eu consegui me aproximar mais das famílias e mandava um roteirinho da semana, mandava os vídeos pelo YouTube para não encher os celulares da memória do celular [...] toda semana, gravava, explicava como fazer.

PROF. DEDICAÇÃO: E não tinha outra maneira, na época não tinha o Classroom, [...] não tinha sido adotado pela Rede ainda em 2020. Então, o que aconteceu? O que era de fácil acesso para os pais, eu fui vendo um grupo no WhatsApp e o Facebook da profe “Dedicação”. [...] até então, a gente não teve nenhum treinamento para o Google Classroom e aí a gente foi se ajudando e os pais foram vendo, eles participavam bem. E depois, lá pela metade do ano, eu comecei a deixar material impresso, [...] porque a gente viu que ia se prolongar a coisa.

PROF. EMPATIA: Começou então, a gente tinha as turmas no Facebook e aí você fazia as interações por lá, no início. [...] E você colocava as atividades em um grupo, mas claro, que a turma não tinha acesso, nem todo mundo tinha condições. Era uma turma restrita, os pais com acesso restrito.

PROF. RESILIÊNCIA: Em 2020 eu estava com o primeiro ano, eu convivi com eles 15 dias só. A gente recém estava começando a se organizar, eles compreenderem que estavam indo para os anos iniciais, fazendo a transição mesmo. E aí veio a pandemia. Naquele ano foi bem difícil assim, em 2020 a gente não fez aula on-line, a gente só entregava material impresso para eles, eles vinham na escola buscar e depois eles devolviam de novo, toda semana era isso. [...] depois de um tempo, eu fiz grupo no WhatsApp.

PROF. CRIATIVIDADE: A turma, ela estava indo razoavelmente bem naquele primeiro mês (março de 2020), porque a gente teve quase um mês antes de parar. Eles estavam no segundo ano quando parou e começou a não ter uma perspectiva de volta. E foi muito difícil porque a gente não sabia o que fazer. A nossa escola foi uma das primeiras a buscar os contatos das famílias pelo telefone e criar os grupos de WhatsApp. [...] foi mais de um mês tentando colocar todos no grupo, tentando contato com todo mundo.

Diante desse conjunto de narrativas, podemos perceber que a busca dos professores e da equipe escolar, foi na direção de dar apoio às famílias e assistir as crianças durante essa fase inicial do ERE, a fim de possibilitar para eles um vínculo com a escola e promover o acesso ao ensino. Para tanto,

foram utilizadas ferramentas digitais que, antes da pandemia, já eram consideradas de uso comum na vida pessoal da maioria das famílias e professores. Entre estas ferramentas, destacaram-se algumas como o WhatsApp, o Facebook (rede social), o canal do Youtube (plataforma de vídeos) e até a utilização de um Blog (site que possibilita a alocação de informações e pode ser frequentemente atualizado). Além disso, na busca de promover outras formas de acesso para os estudantes que ainda assim não conseguiam participar, algumas escolas optaram por elaborar materiais como jogos e atividades impressas a serem entregues às famílias, trazendo um pouco da materialidade antes usual, em meio a tanto distanciamento.

Com o desenrolar da realidade pandêmica, outros meios de acesso propostos para o sistema educativo foram sendo organizados e implementados pelos governos federal e estadual, estendendo-se aos municípios, na tentativa de que chegassem como recursos tecnológicos para as escolas e estudantes. Dentre essas ferramentas, o MEC (2020) indicou a proposta do uso do Google Meet, plataforma que serviu como meio para realização das aulas síncronas – on-line; e a plataforma do Google Classroom – Google Sala de Aula, na qual foram propostos o registro das atividades e acesso dos estudantes, possibilitando maior dinâmica de acesso, nos modelos síncrono e assíncrono.

A fim de promover o uso dessas ferramentas, o governo do estado do Rio Grande do Sul propôs um calendário de ambientação digital (RS, 2020), prevendo formações aos professores e a sua inserção, bem como para as famílias e responsáveis pelos estudantes, no sistema do Google. Nesta proposta, os professores organizavam turmas e alocavam as propostas de trabalho pedagógico. Para as famílias que não dispunham de acesso, as escolas deveriam funcionar em regime de plantão, com agendamento aos estudantes, ou ainda, realizar a entrega de materiais impressos (RS, 2020). Com isso, o ano de 2021 marca mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico, algumas atreladas à utilização das ferramentas digitais, outras seguindo as necessidades de cada contexto, conforme vemos nas narrativas a seguir:

PROF. CRIATIVIDADE: O segundo ano foi bem diferente, em 2021 a gente utilizava o Google Meet mais frequentemente, mas mantendo a participação baixa, um pouquinho maior do que no ano anterior. Daí com a turma do segundo ano que teve só um mês do primeiro ano, a gente já tinha implementado o Google Meet e a gente aprendeu a usar o Classroom, foi bem interessante. [...] Então, a gente chamou todas as famílias para aprender a mexer no celular, a aprender a usar o Classroom, o Google Sala de Aula. Enfim, aprender a colocar o e-mail institucional, porque senão eles não teriam como participar. Por uns dois meses, eu acho, a gente trabalhou só com essa parte até que todos estivessem no Classroom e sabendo abrir o Meet.

PROF. RESILIÊNCIA: O ano passado (2021), a gente usava todas as formas de contato possível com os alunos, porque aqui a comunidade é bem carente. Muitos não têm acesso à internet, assim como tem, já não tem mais. Então a gente fazia esse contato com eles bem próximo assim, de ligar para o telefone mesmo, pessoal, de mandar mensagem, fazer grupo no WhatsApp. Aí fazia as aulas on-line, a gente fazia uma vez na semana, mas eram pouquíssimos que participavam, dois, três, no máximo.

PROF. EMPATIA: Depois tinha o Google, mas a gente continuou usando mais o WhatsApp, as vezes eu mandava atividades para os pais. E também à parte para aqueles que estavam com muitas dificuldades, eu fazia jogos específicos. [...] Cheguei a comprar uma plastificadora do meu bolso para fazer os jogos para tentar ajudar os pais nessas dificuldades. E eu fiz, fiz muita coisa e mandei. Mas aí é aquilo que eu te disse, como os próprios pais têm dificuldades, então nem sempre funcionava.

PROF. ESPERANÇA: Eram 20 crianças, e claro que algumas a gente não conseguiu. Nem todas a gente conseguiu ter o resultado que a gente queria, mas a maioria eu consegui alcançar e eu posso ver assim, como eles estão bem agora no segundo ano. [...] Então aqueles que conseguiram desde o começo do ano (2021) on-line, eles estão super bem, conseguem ler, conseguem

participar. Agora aqueles que não tiveram acesso por que não tinham condições mesmo, ou aqueles que a gente sabe que a família também não ajudou, não foram pra frente. Nesse sentido a gente usou bastante o WhatsApp porque é o que os pais tinham mais acesso.

A implementação dessas propostas demandou não apenas a formação dos professores, mas a participação e instrução das famílias, a fim de que aprendessem a acessar as plataformas e mediar a utilização das crianças. Logo, as ferramentas digitais, por si só, não foram garantia de maior participação dos estudantes, de modo que, foi necessário manter o uso do WhatsApp como recurso mais próximo do contato já estabelecido com as famílias. Desse modo, as escolas iam revezando entre opções mais viáveis. Assim, podemos refletir que as diversas tentativas feitas pelos órgãos públicos, secretarias de ensino, escolas e professores, na direção de tornar o ensino mais interativo, foram permeados por diversos desafios e, em alguns casos, esbarraram nas condições de cada comunidade escolar.

De acordo com Andrade (2021), o Conselho Nacional propôs diversas alternativas, como a possibilidade de entregar material impresso, por exemplo, sabendo das disparidades acerca do acesso e utilização da internet na realidade Brasileira, sendo que 20,9% os brasileiros não tem acesso à internet, conforme apontam os dados do IBGE (2018). Porém, nenhum meio de ensino foi capaz de se impor a vivência do ensino em casa e efetivar o acesso e aprendizagem dos estudantes, diante de outras questões vivenciadas pelas famílias, conforme explicita a autora:

[...] garantir o material necessário para as aulas não garante o sucesso da aprendizagem, visto que a falta de envolvimento da família, para o fortalecimento do ensino remoto, e a ausência de um ambiente propício e um equipamento eletrônico adequado para o estudo, também são questões relevantes que podem conduzir ao fracasso dessa alternativa temporária de ensino. (ANDRADE, 2021, p.14)

Nessa direção, as questões de acesso, as condições socioeconômicas dos estudantes, e, a participação das famílias, aparecem geralmente imbricados nas narrativas, isto, se considerando que as propostas escolares estavam sendo desenvolvidas na ambiência familiar atreladas às suas especificidades e condições, e mais que isso, dependiam deste intermédio para acontecer, principalmente ao nos referirmos às classes de alfabetização. Como apontou a professora Esperança, em narrativa anterior, os estudantes que tiveram maior apoio da família e condições de acesso ao mesmo tempo, tiveram mais possibilidades na direção de aprender, ao ponto que ela pôde perceber avanços, ao contrário dos que não tiveram esse acompanhamento. Outras narrativas vêm ao encontro desta discussão:

PROF. RESILIÊNCIA: Alguns vinham uma semana buscar, depois não vinham na outra, ou vinham um mês depois. Teve uma aluna que a gente teve bastante dificuldades, que ela simplesmente sumiu, ninguém conseguia contato com a mãe, [...] depois de muito tempo, a gente conseguiu o contato, a mãe veio pegar material, mas era bem irregular. [...] E aí é uma turma que tem outros problemas também, as crianças tem problemas familiares, enfim, [...] dos 15, uns cinco mantinham essa regularidade e os demais eles ficavam nessa irregularidade. A gente estava com a questão da frequência, indo atrás, preocupados onde essas crianças estavam, até pelo contexto ser bem carente.

PROF. SERENIDADE: [...] a gente fazia aulas on-line todo dia, depois toda semana, mesmo que a maioria não entrasse, eu fazia igual. Dois entravam assiduamente, dois de 20. E os dois que sempre entravam era porque os pais conseguiram manter, porque no início tinha mais, eu tinha uma turminha de uns oito. Daí foi diminuindo, porque o pai estava trabalhando, ou não conseguia entrar, o outro ficava com a avó que não tinha ou ela não sabia ligar, sabe? Porque eles dependiam de alguém.

Desse modo, fica expresso nas narrativas de Resiliência e Serenidade que, independentemente do formato de trabalho proposto, era difícil ter uma participação considerável caso os pais não estivessem dispostos ou não pudessem manter este acompanhamento para auxiliar os estudantes. Aqui, lembramos que, nos contextos de atuação destas professoras, durante o ERE, a comunidade em geral apresentava baixo nível socioeconômico. Nesta mesma direção, os professores a seguir relatam a baixa participação dos estudantes e adesão das propostas, principalmente daquelas em formatos digitais, considerando que estes também estiveram inseridos em contextos de vulnerabilidade social, de modo que implicam nas questões de acesso em si, como podemos perceber a partir das narrativas dos professores:

PROF. ACOLHIMENTO: Dos meus 22 alunos, era um grupo que estava comigo, [...] vamos dizer metade da turma ainda assistia, participavam das aulas on-line. Tinha gente que participava sempre, não faltava nunca, esses estavam sempre presente nas aulas on-line.

PROF. EMPATIA: Eu acho que das 18 crianças, oito só que participavam. E mesmo assim, elas não foram muito bem. [...] Alguns nem buscavam material na escola, então assim poucos buscavam e os que participavam em aula ainda a gente podia saber como estavam, se estavam bem. Agora, os que não participavam era uma grande preocupação.

PROF. CRIATIVIDADE: E essa turma do segundo ano, no geral, eu via também, que as atividades propostas pelo celular tinham raríssimos retornos. Era sempre uns dois ou três que participavam regularmente. Alguns mais, uns três que participavam um pouquinho mais. Mas a gente não conseguia atingir nem 50% pelo WhatsApp. [...] O Meet deu pra gente trabalhar, mas aí não sei, eu tinha que juntar as duas turmas para eu poder ter quatro crianças.

De modo geral, quanto às aulas on-line, apenas duas, das nove turmas sob regência dos professores que participaram da pesquisa, tiveram um bom nível de participação nas aulas síncronas. Logo, dentre as sete turmas, das quais os professores referem uma quantidade entre 18 a 25 alunos em cada, evidenciou-se que menos da metade dos estudantes participavam das propostas do ERE. Essa realidade, conforme discute Colello (2021), tem relação com as variáveis sociais e financeiras vividas pelas famílias, como a falta de acesso à internet e a utilização de apenas um aparelho celular para todos os membros de uma casa, por exemplo, que se impuseram como desafios no cenário do ERE, interpondo-se à aprendizagem e antes disso, ao acesso e as condições de participação das crianças.

Em contraponto, em outra realidade considerada de classe média e classe média baixa, os professores relatam que a maioria das crianças participava e foi possível desenvolver um trabalho satisfatório. Haviam, neste contexto, poucos estudantes que não conseguiam realizar as atividades, por motivos principalmente de acesso, sendo que nestes casos, as famílias tiveram um suporte direcionado pelas professoras, na tentativa de tornar aquele contato possível, como expresso nas narrativas a seguir:

PROF. DEDICAÇÃO: E era uma turma bem participativa. Eu tive alguns casos de ter que, três ou quatro vezes, ir na casa de uma criança que não tinha internet. [...] o síndico liberou a senha e eu ia lá para ensinar a mãe, porque ela não conseguia entrar, não sabia como entrar no Facebook, não sabia como entrar no WhatsApp. E aí a gente foi e ela aprendeu. Tanto é que depois, no ano seguinte, até no Classroom ela postava. [...] assim foi com uma outra menina, quando tinha aula, ela ia na varanda de uma vizinha que também disponibilizou a senha da internet e aí ela conseguia acompanhar.

PROF. PERSISTÊNCIA: Como eu te disse, o nível social é muito bom. Então, as crianças não tinham necessidade e participavam, eram apoiadas pelas famílias. Eu acho que teve dois só que

não, essa menina que está comigo agora, e o irmão dela era meu aluno ano passado. Essa família sim, a mãe trabalhava em um restaurante e acabou perdendo emprego porque fechou.

Como podemos perceber, os poucos casos nos quais as crianças não tinham possibilidade de acesso, foram identificados e receberam o apoio das professoras, de modo que, em geral os responsáveis mantinham a regularidade em propiciar e auxiliar a participação das crianças, neste contexto. Ainda um caso, em outra escola considerada pela professora como de classe baixa, denota essa importância do olhar da família, modelando a relação com o desenvolvimento da turma:

PROF. ATTITUDE: essa turma que veio para mim (2021), que assistiram comigo o terceiro ano de modo remoto e depois um pouco presencial, eles eram alunos assim, muito aplicados, sabe? Mesmo no on-line. Eles não tinham muito, mas eles tinham as famílias que colaboravam [...] essas crianças, dessa turma ali eram filhos de funcionários da creche que é do lado da nossa, então, pessoas que tinham mais envolvimento.

Como vemos, a professora Atitude contextualiza o porquê desta participação satisfatória, ao descrever que, em sua turma, a maioria das crianças eram filhos de funcionários da escola localizada próxima à de sua atuação e tinham uma percepção da importância da educação das crianças, acompanhando mais perto o desenvolvimento das atividades. Mais uma vez, percebemos que essa participação das famílias, apontada na fala dos professores ao longo das discussões, se fez indispensável para tornar possível o acesso e a compreensão das crianças acerca dos trabalhos a serem desenvolvidos durante o ERE, uma vez que os pais ou responsáveis atuaram como mediadores entre o conhecimento proposto pelos professores e a aprendizagem dos estudantes (ANDRADE, 2021).

Ferreira e Zen (2020), também contribuem à discussão, problematizando que mais do que nunca, a participação da família na vida escolar da criança foi imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e da aprendizagem. Isso pois, no contexto do ERE a escola e as tarefas antes realizadas em sala de aula, passaram a ser parte da rotina familiar, tomando o espaço da sala de estar, do quarto, da cozinha, enfim, modificando esse ambiente e a convivência. Porém, é preciso considerar que nem sempre os pais ou responsáveis dispunham de tempo em meio a suas dinâmicas de conciliar o trabalho com a vida escolar dos filhos, ou até mesmo de compreensão para auxiliar as crianças. Mesmo antes da pandemia, o apoio familiar no desenvolvimento escolar e, principalmente no processo de alfabetização das crianças, podia ser considerado como um fator imprescindível, pois “Os hábitos e costumes da criança são influenciados pelo meio em que vivem; não que seja uma regra, mas o hábito da leitura e escrita no contexto familiar possibilitará maior estímulo para que a criança compreenda o valor desse ato no seu dia-a-dia” (PAULA, 2012, p. 9).

Desse modo, percebemos que a participação da família também se evidenciou como um contexto emergente durante a vivência do ERE, mas que já fazia parte da realidade escolar conforme destacado em resultados anteriores, afetando as relações de ensino e aprendizagem. Este contexto, vai ao encontro de outros, como a condição socioeconômica das famílias, que permeiam constantemente as reflexões docentes. Na seguinte narrativa, a professora Resiliência faz um paralelo interessante de duas experiências profissionais, em escolas com níveis socioeconômicos distintos, nos possibilitando refletir o quanto a condição econômica está atrelada a questão de acesso às tecnologias e ao desenvolvimento das atividades, neste contexto remoto.

PROF. RESILIÊNCIA: E as famílias passaram por muitos problemas também. De falta de trabalho, de falta de alimentos. Enfim, algumas coisas um tanto tem a ver, esse desligamento era também vinculado com a condição socioeconômica. Até nessa época, só fazendo uma ponte, nessa época de 2020, eu também suplementava em outra escola do município com outra condição, famílias de classe média, que é outra realidade; ali a gente dava aula on-line para eles. Era uma turma de terceiro ano, [...] quase 30 alunos, eu acho. E olha, eu tinha um aluno que não participava, todos os alunos participavam ali, a escola já usava o Google Sala de aula, e eles já davam as devolutivas, assim eles participavam mesmo das aulas, [...] As famílias estavam lá e passavam junto, alguns com os pais do lado ajudando. Mas é totalmente diferente, então, não tem como comparar.

Assim, em grande parte, as questões de falta de acesso, dificuldade de acompanhar as aulas no formato on-line, estiveram atreladas a situações socioeconômicas, de famílias em contexto de vulnerabilidade social. Nessa direção, conforme corroboram os estudos de Colemarx (2020), muitas famílias passaram por situações de desemprego, entre outros problemas, tornando ainda mais complicado atentar-se à questão da educação escolar de seus filhos, diante da necessidade de atender demandas básicas como buscar meios de sustentar a família, ter alimentação, saúde, moradia, etc. Estas questões de cunho econômico, bem como o acúmulo de tarefas de pais e responsáveis que dividiam o espaço do lar e de trabalho certamente impactaram o acompanhamento dos estudantes às aulas durante o ensino remoto emergencial.

Destacamos que a (re)organização das aulas envolveu a percepção do contexto de cada comunidade escolar, permeando os processos formativos e as experiências docentes na direção de repensar o trabalho pedagógico. Além disso, a participação da família foi um ponto imprescindível no desenvolvimento dos trabalhos pelos estudantes, considerando a idade escolar e a necessidade de maior acompanhamento, bem como a facilitação do uso das ferramentas digitais. Outro elemento que se evidenciou foi a condição socioeconômica das famílias, que permeou as questões de acesso tanto de dispositivos tecnológicos, como de bens culturais como livros e espaço para estudos, impactando na participação dos estudantes durante o ERE.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante das múltiplas facetas deste cenário, surgiram inúmeros desafios, que permearam os processos de aprender e ensinar, modificando o tempo e os espaços da vivência escolar. Surgiram também possibilidades que envolveram os processos de ensino e aprendizagem, forjados pela própria experiência diante da pandemia. Alguns exemplos da dinamização das práticas escolares, contaram com o uso das tecnologias, a elaboração de novas estratégias de ensino, necessidade de maior envolvimento das famílias, mobilizando a diversificação do trabalho pedagógico.

Voltando nosso olhar para a questão da alfabetização, Ferreiro já problematizava que “Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância dão novos sentidos a esses verbos” (2012, p.13). Este excerto, diante da situação que acometeu a saúde e, assim, a educação brasileira, certamente cabe à nossa discussão, à medida que precisamos considerar os impactos e a modificação do percurso educativo, principalmente na etapa de alfabetização. Essas reflexões fortalecem a problematização acerca da necessidade de considerar como as novas formas de comunicação e as tecnologias, possibilitam e inferem mudanças nas práticas educativas, bem como como podem ser vistas como meios de realizar inovações no campo educacional. Porém, não podemos negligenciar a realidade de que vivemos em contextos de extrema desigualdade, nos quais outras demandas sociais e econômicas se interpõem, implicando em uma diversidade de acesso, relativizando as condições de trabalho com estas ferramentas, de forma viável aos estudantes e professores.

As descobertas neste campo, nos instigam a refletir acerca do cenário vivido, na direção de compreender os impactos que este período teve e que se perpetuam na vida escolar dos estudantes e

profissionais da educação que tiveram suas rotinas e formatos de trabalho abruptamente modificados, conferindo a possibilidade de não deixar cair no esquecimento o ponto de partida dos contextos emergentes enfrentados diariamente na realidade em sala de aula, durante e após este período tão intenso que foi a pandemia e a vivência do Ensino Remoto Emergencial. Nos desperta ainda, a continuar desvelando os muitos contextos que emergem no cenário da alfabetização, despertando a capacidade de refletir a docência e o constante aprender e se constituir professor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Natália A. O Ensino remoto como estratégia sazonal para a aprendizagem. *Revista Educar e Evoluir*. Volume 1. Número 3, janeiro de 2021. Disponível em: <<http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/wp-content/uploads/2021/01/Educar-e-Evoluir-numero-3.pdf>>. Acesso em: 06/10/2023.

BOLZAN, Doris P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2ed. 2009.

BOLZAN, Doris P. V.; ISAIA, Silvia M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo, Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2010000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06/10/2023.

BOLZAN, Doris P. V. MILLANI, Silvana M. de F. Docência e Formação: reflexões sobre a gestão pedagógica na escola. *Políticas Educativas – PolEd*, [S.l.], v. 4, n. 2, abr. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2010000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06/10/2023.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. *Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado*, Registro no GAP n. 042025. CNPQ/PPGE/CE/UFSM, 2016-2022.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. *Relatório parcial do Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado*, Registro no GAP n. 042025. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2021.

BOLZAN, Doris P. V. Arquitetônicas Formativas e Contextos Emergentes: formação permanente de professores. *Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado*, Registro no GAP n. 057826. CNPQ/PPGE/CE/UFSM, 2023-2026.

BOLZAN, D.P.V.; POWACZUK, A.C.H. ISAIA, S.M.A. Ser formador nas licenciaturas: desafios da aprendizagem docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 365-384, 2018. <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0007>>

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Conselho Nacional de Educação – Brasília: MEC, 600 p., 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Secretaria de Alfabetização – Brasília: MEC, SEALF, 54 p., 2019.

BRASIL. *Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020*. 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. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Seção 1, p. 16. Brasília, 1º de abril de 2020. 2020a.

BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 39. Brasília, 17 de março de 2020. 2020b.

BRASIL. *Parecer nº 005/2020, 28 de abril de 2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de

computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Seção 1, p. 32. Brasília, 28 de abril de 2020. 2020c.

BRASIL. *Nota de esclarecimento* - Ações do Ministério de Educação e Cultura (MEC) em resposta à Pandemia da Covid-19, p. 4, 2021.

COLELLO, Silvia M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. *Convenit Internacional*, Comeroc - Fesup. jan-abr 2021. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf Acesso em: 06/10/2023.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX). *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. UFRJ, RJ, 22/04/2020. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf> Acesso: 22/08/2021.

FERREIRA, Lucimar G.; FERREIRA Lúcia G.; ZEN, Giovna C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. *Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v.12, n. 2, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.22481/folio.v12i2.7453>

FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maria T. D. A. *Narrativas de professores pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* - PNAD Contínua 2018. Brasília, DF: IBGE, 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

LUDWIG, Maria H. *Contextos Emergentes no Ciclo de Alfabetização: um estudo na Rede Municipal de Santa Maria*. (Monografia de Especialização) Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19635>. Acesso em: 06/10/2023

LUDWIG, Maria H. *Aprendizagens Docentes na Pandemia: um estudo com professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santa Maria, RS*. [Dissertação de mestrado ainda não publicada]. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2023.

MARCONI, Marina. de A.; LAKATOS, Eva. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PAULA, Janete D. A Influência da Família no Processo de Alfabetização. *Revista Thema*, Pelotas, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/139>. Acesso em: 6/10/2023.

SOUZA, Karina S. de S. A aprendizagem de ser professor em início de carreira. *Comunicações* - Piracicaba, Ano 23. n. 1, p. 41-63, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/2309/1669> Acesso em: 06/10/2023.

RIO GRANDE DO SUL (RS). *Decreto nº 55.154, de 1º de abril de 2020*. Reitera a declaração de estado de calamidade

pública no estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção à epidemia, e dá outras providências. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1º de abril de 2020.

RIO GRANDE DO SUL (RS). *Portaria Conjunta da Secretaria Estadual da Saúde e da Secretaria Estadual da Educação, de 15 de maio de 2021*. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle à COVID-19 a serem adotadas por todas as instituições de ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 15 de maio de 2021.

RIO GRANDE DO SUL (RS). *Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021*. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 29 de outubro de 2021.

SANTA MARIA. *Decreto Executivo Municipal nº 55, de 19 de março de 2020*. Recepçiona, no que couber, no âmbito do Município de Santa Maria, o Decreto Estadual nº 55.128, de 19 de março de 2020. 2020.

SANTA MARIA. *Protocolo para o Período de Ensino Remoto, de 24 de junho de 2020*. Dá orientações baseadas no Decreto Executivo nº71, de 17 de abril de 2020. 2020.

SANTA MARIA. *Decreto Executivo nº 71, de 17 de abril de 2020*. Dispõe sobre o funcionamento de estabelecimentos comerciais e prestadores de serviços, com atendimento ao público, nos termos do Decreto Estadual nº 55.154, de 1º de abril de 2020, no âmbito do Município de Santa Maria, e dá outras providências. 2020.

SANTA MARIA. *Resolução CMESM nº 40, de 22 de junho de 2020*. Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas respectivas modalidades. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, 22 de junho de 2020. 2020.

SANTA MARIA. *Instrução Normativa Nº 02/2020, de 20 de julho de 2020*. Disciplina o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências. 2020.

SANTA MARIA. *Decreto Nº 83, de 3 de agosto de 2021*. Dispõe sobre a retomada das aulas e dos atendimentos presenciais nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Orientadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA

As autoras declaram ter passado por avaliação e terem recebido aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Educação Superior Pública do interior do Rio Grande do Sul.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.