

Experiências do período pandêmico no Amazonas: o ensino híbrido na Seduc-AM e as narrativas docentes¹

Priscila Vasques Castro DANTASⁱ

Amanda Ramos MUSTAFAⁱⁱ

Iolete Ribeiro da SILVAⁱⁱⁱ

Resumo

No estado do Amazonas, o retorno híbrido das atividades letivas no segundo semestre de 2020 evidenciou dificuldades do campo do currículo face à pandemia. Neste trabalho, refletimos, à luz da teoria histórico-cultural, da epistemologia da práxis e da dialogia bakhtiniana, acerca desse momento na rede pública de ensino do Estado. Para tanto, analisamos o documento “Plano de Retorno às Atividades Presenciais - ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19” e as narrativas de quatro docentes da Seduc-AM. Os resultados indicam que o currículo movimentou-se em um cenário onde as atividades escolares retornaram de forma insegura e com ínfimo conhecimento dos professores sobre o documento elencado, explicitando que não se pode pensar as questões curriculares fora do processo histórico e das realidades socioeconômicas e políticas que as permeiam.

Palavras-chave: Pandemia de Covid-19; Docência; Currículo; Narrativas.

*Experiences from the pandemic period in Amazonas:
hybrid teaching at Seduc-AM and narratives of the teachers*

Abstract

In the Amazonas state, the hybrid return of school activities, in the second half of 2020, proved difficulties about the curriculum in the face of the pandemic. In this work, we discuss, from the cultural-historical theory, of the epistemology of praxis and of the Bakhtinian dialogy, about this about this moment in the state's public education system. Therefore, we analyze the document “Return to On-site Activities Plan - pedagogical actions of management and health for teaching units Covid-19 post-pandemic” and the narratives of four professors from Seduc-AM. The research indicated that the curricular actions resulted in a scenario of unsafe return to school activities and with minimal knowledge of teachers about the aforementioned document, explaining that curricular issues should not

ⁱ Mestra em Letras. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/Ufam). E-mail: priscilavasques84@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5459-6458>.

ⁱⁱ Mestra em Letras e Artes. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/Ufam). Professora de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (Seduc/AM). E-mail: mustafa.amanda@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2157-9093>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Psicologia. Professora titular da Universidade Federal do Amazonas. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/PPGPSI/Ufam). E-mail: ioleteribeiro@ufam.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9416-6866>.

be thought of outside the historical process as well as the socioeconomic and political realities that permeate them.

Keywords: *Covid-19 Pandemic; Teaching; Curriculum; Narratives.*

*Experiencias del período pandémico en el Amazonas:
la enseñanza híbrida en la Seduc-AM y las narrativas docentes*

Resumen

En este trabajo, reflexionamos, bajo la luz de la teoría histórico-cultural, de la epistemología de la praxis y de la dialogía bakhtiniana, acerca de ese momento en la red pública de enseñanza del Estado. Para tal fin, analizamos el documento “Plan de Regreso a las Actividades Presenciales – Acciones pedagógicas, de gestión y salud para las unidades de enseñanza pospandemia de la Covid-19” y las narrativas de cuatro docentes de la Seduc-AM. Los resultados indican que el currículo se movió en un escenario donde las actividades escolares regresaron de forma insegura y con un diminuto conocimiento de los profesores sobre el documento referenciado, explicitando que no se puede pensar las cuestiones curriculares fuera del proceso histórico y de las realidades socioeconómicas y políticas que las atraviesan.

Palabras clave: *Pandemia de Covid-19; Docencia; Currículo; Narrativas.*

1 REFLEXÕES INICIAIS: O CONTEXTO PANDÊMICO E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

A pandemia de Coronavírus (Covid-19), iniciada em dezembro de 2019, exigiu, de todas as sociedades, uma série de mudanças. Do mundo do trabalho ao mundo da educação, do cotidiano puro e simples à tomada de decisões de ordem global, tudo precisou se modificar diante do novo cenário. Nessa perspectiva de reordenamento das coisas, frente à necessidade de distanciamento social, medida mais eficaz para a preservação das vidas até que se atinja a vacinação em massa das populações, os desafios para a educação foram e permanecem sendo muitos.

Diante disso, parece-nos necessária a reflexão que motiva este trabalho: considerando-se que o ensino e a aprendizagem são percursos complexos, nestes tempos pandêmicos, precisam ser pensados a partir deste cenário adverso, sem que se desconsiderem as múltiplas faces do processo educacional. No Amazonas, um dos estados brasileiros com índices mais elevados de disseminação do vírus e grande número de mortes, além do colapso da rede pública

de saúde, conforme dados do portal da Fundação Oswaldo Cruz (VALVERDE, 2021), os desafios da educação mostram-se imensos. O ano letivo de 2020 – que será aqui parcialmente observado – findou por desvelar, então, os abismos de nossa realidade social, histórica, cultural e, claro, educacional.

Este trabalho busca, diante das questões acima postas, trazer à luz a experiência curricular vivenciada nas estruturas da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (Seduc-AM) durante o ano letivo de 2020, a partir do contexto da pandemia de Covid-19. O parâmetro investigativo é a reflexão crítica – ancorada na teoria histórico-cultural e na epistemologia da práxis – das experiências vivenciadas por docentes da referida secretaria neste processo específico. Serão analisados, para tal, o documento oficial da Secretaria, intitulado “Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19” e as narrativas de quatro professores pertencentes ao quadro docente efetivo da Seduc-AM. Metodologicamente, trabalhamos com a abordagem qualitativa, de tipo documental e de campo, utilizando, para o trabalho de campo, o procedimento técnico de coleta de narrativas, via aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, por meio do qual os sujeitos da pesquisa compartilharam conosco suas experiências acerca do ano letivo de 2020.

Para este trabalho, utilizamos, do que foi coletado em campo, aquilo que se refere ao segundo semestre letivo de 2020, período de adoção do modelo de ensino híbrido, com aulas presenciais e remotas, portanto. Buscamos identificar, em nossa investigação, quais os principais obstáculos encontrados pelos docentes, bem como que soluções oficiais foram implementadas, observando, ainda, se os impactos da pandemia na vida das pessoas – social, cultural e emocionalmente – foram levados em conta ou se os esforços do estado centraram-se numa concepção de currículo que se reduz à transmissão de conteúdos. Para pensar nos termos de uma epistemologia da práxis, lembremos, é necessário ter em mente uma prática transformadora, que trabalhe para além dos muros do “conteudismo curricular”, que enxergue sujeitos e não objetos no processo de construção do saber.

É preciso mencionar, ainda, que este trabalho está abrigado em uma pesquisa mais ampla, sobre as trajetórias de escolarização de estudantes amazônidas, aprovada pelo Comitê

de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, CAEE 15366619.1.1001.5020, Parecer de n. 4.082.840.

Traçando uma linha temporal pandêmica, voltemos a dezembro de 2019: surgia uma nova espécie de coronavírus², o *Sars-Cov-2*, originando-se, assim, a *Corona Virus Disease* (Covid-19), também denominada Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus-2. Os primeiros casos surgiram na cidade de Wuhan, na China, todavia não demorou muito para que o vírus se disseminasse nos demais países, tornando-se uma das mais temidas e letais pandemias da história recente da humanidade.

Até o mês de janeiro de 2021, foram registradas, no mundo, mais de dois milhões de mortes causadas pela Covid-19. No Brasil, o número já ultrapassa a marca de duzentas e trinta e cinco mil. Enquanto não surge um tratamento farmacológico específico ou até que a vacina, criada em 2020, seja disponibilizada para todos, medidas de enfrentamento da doença foram tomadas e estabelecidas mundo afora, incluindo o Brasil, que segue, como a maior parte dos países do mundo desde o início da pandemia, as diretrizes dadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), dentre as quais, o distanciamento social, o uso de máscaras e os cuidados de higienização e sanitização (BRASIL, 2021).

No estado do Amazonas, o primeiro caso da doença foi diagnosticado em 13 de março de 2020³ e, segundo dados do boletim da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS)⁴, datado de 07 de fevereiro de 2021, o Amazonas contabilizava 294.322 casos de Covid-19 confirmados e 9.819 óbitos. Manaus foi, no ano de 2020, a primeira cidade do país a vivenciar o colapso do sistema de saúde por conta da pandemia. Em 20 de abril de 2020, Manaus viu suas UTIs chegarem ao limite⁵ e, no dia seguinte, a imprensa nacional noticiava a abertura de valas coletivas no Cemitério Nossa Senhora Aparecida, no bairro Tarumã, em função do colapso também do sistema funerário da cidade⁶.

O cenário era grave e, diante dele, uma série de medidas se faziam necessárias. Ocorre que essas medidas, medidas de estado, apresentavam-se em um momento histórico em que se tem instalado no país, um quadro político de negação e de descrédito da ciência, quadro esse que conduziu os rumos e comportamentos e findou por nos colocar em marcha muitíssimo lenta de solução dos problemas. Nossas desigualdades nunca antes estiveram tão às claras: uma população que nega a ciência é, dentre outras coisas, uma população que conta com políticas

educacionais historicamente inconsistentes no que tange à formação do pensamento crítico-reflexivo. Assim, estamos diante de um currículo que, baseado na lógica da “eficiência de mercado”, preocupa-se em atender às estatísticas e não em desenvolver o pensar sobre as coisas.

Onde não se desenvolve adequadamente o “pensar sobre”, onde a simples transmissão de conteúdos se abriga no patamar mais alto do processo educacional, transborda o silenciamento. E esse silenciamento é parte de um projeto de poder. Aquele que não pensa sobre si, sobre seu entorno e sobre o outro consigo não vozeia a própria experiência de existir e, assim, em silêncio, sem que sequer perceba, serve à hegemonia. A subjetividade, que tem caráter simultaneamente social e individual, precisa ser, portanto, expressada, pois é por meio dessa expressão que se pode “enxergar de maneira distinta, recursiva e contraditória a articulação entre o social e o individual [...]” (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 67).

Tomás Tadeu da Silva (2016, p. 12-13), discutindo a relação currículo-identidade, diz que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Quando fala da relação currículo-identidade, Silva (2016, p. 14) destaca, também, que selecionar uma ação curricular, definir uma operação curricular é sempre uma operação de poder, pois é nesta seleção que se vai definir que identidades serão construídas, que sujeitos terão acesso ao conhecimento de maneira plena. É preciso, portanto, compreender que essas ações são sempre “operações de poder”.

Diante disso, para o autor, é preciso olhar para o currículo, acima de tudo, como uma “relação de poder”, que tem significados que ultrapassam as noções de conteúdos programáticos e componentes curriculares. Sendo relação de poder, o currículo é espaço de vozeamento e isso não pode ser desconsiderado na relação currículo-identidade. “O currículo é lugar, espaço, território. [...] O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2016, p. 214).

Pensando a questão do currículo numa perspectiva da epistemologia da práxis, vale destacar a seguinte fala de Kátia Curado da Silva (2017, p. 6):

[...] compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico. Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis.

Assim, ensinar deveria sempre ser “proporcionar ao aluno o conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam o conhecer: a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de refletir criticamente” (CURADO DA SILVA, 2017, p. 8).

Diante disso, para saber jogar o jogo de poder que se põe no entorno do currículo, de modo a transformá-lo em lugar de ação no contexto escolar, é preciso trabalhar a “mediação pedagógica”, o que, para a autora, exige do professor um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas. É no ato de ensinar que estas dimensões do ensino se materializam e é nessa materialidade que o aluno, junto com o professor e os demais alunos, pode significar e ressignificar o conhecimento.

É preciso, portanto, estabelecer o processo educacional como um processo capaz de promover a humanização. Dessa perspectiva, ensinar é romper com as barreiras interpostas pelo jogo de poder, trabalhando o currículo na perspectiva de formação do sujeito histórico, considerando-se, para tal, teoria e prática, indissolúvelmente, ciência e técnica, de modo a garantir aos sujeitos desta formação a compreensão das realidades socioeconômica e política, a fim de que possam transformar as condições que lhes são impostas (CURADO DA SILVA, 2017, p. 09-10).

Diante de todas essas questões que se articulam entre si, postas neste momento inicial de nosso trabalho, buscamos refletir, a seguir, acerca do ano letivo de 2020 no sistema de ensino estadual.

2 O CONTEXTO PANDÊMICO: DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Com a adoção do distanciamento social no país a partir de março de 2020, por conta da pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Cerca de 48 milhões de alunos da educação básica deixaram de frequentar as mais de 180 mil escolas distribuídas no território brasileiro⁷.

Entretanto, considerando a necessidade de se fazer cumprir a carga horária mínima de 800 horas de ensino anual, prevista pelo Ministério da Educação (MEC), o governo federal, pautado na Lei n. 9494/96, artigo 23, § 4º, que faculta à educação organizar-se de forma diversa, em caso de necessidade, lançou a Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020, autorizando a implementação de normas excepcionais sobre o ano letivo na educação básica. Na mesma direção, o Conselho Nacional de Educação publicou o parecer CNE/CP05/2020, que versa sobre a reorganização dos calendários escolares da educação básica, assim como sobre a possibilidade de cômputo das atividades não presenciais para cumprimento da carga horária anual mínima de ensino. Essa decisão foi homologada pelo MEC em 29 de maio de 2020 (BRASIL, 2020a). No Amazonas, os Decretos n. 42.061, n. 42.063 e n. 42.087 oficializaram a suspensão das aulas da rede pública de ensino em todos os municípios do estado, *a priori*, por um período de até 30 dias.

Com base nos documentos acima mencionados, foram ajustadas ao sistema de ensino não presencial as atividades laborais docente e discente, o que implicou a adoção dos modelos de ensino remoto emergencial, ensino híbrido e ensino a distância em todos os sistemas de ensino do país, não apenas nos sistemas amazonenses.

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO AMAZONAS NA PANDEMIA: CONTEXTUALIZANDO AS AÇÕES DA SEDUC-AM

No contexto de excepcionalidade que se instalou, o Amazonas foi o primeiro estado a elaborar um plano de ação para retornar as atividades pedagógicas remotamente em suas redes estadual e municipal de ensino. Esta seção apresenta as principais ações adotadas pela Seduc-AM na finalidade de desenvolver uma “pedagogia pandêmica”, isto é, fazer educação na situação social atual (BARRETO; ROCHA, 2020). Diante disso, e partindo da compreensão de

currículo apontada neste trabalho, destacam-se as ações implementadas pela Secretaria para viabilizar o ensino, as condições de trabalho e os processos formativos prestados aos seus professores em prol de garantir aos seus discentes, as aprendizagens essenciais em cada nível e etapa da Educação Básica.

O movimento de adaptação e retomada das atividades se deu em duas etapas: a primeira, ocorrida entre março a julho de 2020, totalmente não presencial e a segunda – objeto de nossa análise neste trabalho – de agosto a dezembro de 2020, parcialmente presencial, concomitante ao ensino remoto emergencial. Para tanto, com base na Portaria de n. 544/2020 (BRASIL, 2020b), algumas diretrizes legais foram elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) para a atuação da Seduc-AM nesse novo formato de ensino; dentre as resoluções, portarias e decretos citam-se: a Resolução n. 30/2020 – CEE/AM, a Resolução n. 39/2020 – CEE/AM e a Portaria n.311/2020 – Seduc-AM.

Todos esses preceitos legais, em suma, além de versarem sobre a autorização para que a Seduc-AM organizasse o regime de aulas não presenciais, traziam a recomendação em dispor as atividades escolares por meio das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs), transmitindo, por meio da TV aberta Encontro das Águas, o conteúdo, reorganizado e produzido pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam). O Cemeam também deveria propiciar o acesso aos conteúdos e demais recursos pedagógicos digitais, nas plataformas Saber Mais e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Seduc-AM.

É importante destacar que, uma semana após o cancelamento das aulas presenciais, a Secretaria lançou, por meio do Cemeam, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed-AM)⁸ e com a emissora local TV Encontro das Águas⁹, o projeto “Aula em Casa”, que diz respeito à transmissão de aulas gravadas tanto via TV como também em sites e aplicativos online, na intenção de alcançar o maior número possível de alunos de todas as modalidades. Devido à sua estrutura midiática, o referido projeto foi compartilhado com outros estados da federação (Amapá, Espírito Santo, Sergipe e São Paulo) para que estes pudessem disponibilizá-lo em suas redes de ensino.

Enquanto se garantia a exibição das aulas pela TV, concomitantemente se criava o sistema multiplataforma. Por conta disso, a Secretaria conseguiu disponibilizar a ferramenta de streaming YouTube, bem como as plataformas AVA e Saber Mais e o aplicativo Mano, meios

esses, nos quais o estudante poderia acessar todo conteúdo multimídia transmitido pela televisão aberta e fazer outras atividades complementares de ensino e aprendizagem, conforme os conteúdos curriculares de cada disciplina.

Quanto ao aspecto formativo, a partir do Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta (Cepan), foram criados os projetos “Diálogos Formativos” e “Sala do Professor”, ambos disponíveis no canal “Aula em Casa”¹⁰ na plataforma do YouTube. Ambas as propostas tiveram o intuito de fornecer aos educadores contribuições de especialistas educacionais para refletir e discutir temáticas voltadas ao contexto vivenciado. No caso da “Sala do Professor”, foram apresentados alguns tutoriais a respeito do uso de algumas ferramentas digitais (Google Classroom, WhatsApp, Google Forms, Facebook, Trello, Google Docs, MindMaster, Kahoot, Google Meet e Edmodo) como possibilidades pedagógicas. Comentaremos esses dois projetos na sessão a seguir.

4 O RETORNO PRESENCIAL: A ADOÇÃO DO MODELO HÍBRIDO À LUZ DO “PLANO DE RETORNO ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS - AÇÕES PEDAGÓGICAS, DE GESTÃO E SAÚDE PARA AS UNIDADES DE ENSINO PÓS-PANDEMIA DA COVID-19”

A etapa do retorno presencial, como assinalado, ocorreu em agosto de 2020 e se deu a partir de uma pesquisa-diagnóstico¹¹, realizada com a comunidade escolar (pais, responsáveis, pedagogos, gestores e servidores administrativos), com a finalidade de compreender as demandas e necessidades desta. A pesquisa, é preciso mencionar, norteou a construção dos seguintes documentos: “Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19” e “Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: frente aos desafios do contexto atual”. Os documentos se apresentam como norteadores curriculares, bússolas das atividades laborais administrativas e pedagógicas de ensino pós-pandemia e, segundo a Seduc-AM, estavam de acordo com critérios e normas da Fundação de Vigilância em Saúde (FVS-AM) e do Comitê Intersetorial de Enfretamento e Combate ao Coronavírus (SEDUC-AM, 2020). Neste trabalho, como já mencionado, trataremos apenas do “Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19”.

A seguir, para que se esclareça a percepção acerca dos procedimentos curriculares da Secretaria para o retorno, no modelo híbrido, passamos a comentar brevemente o documento.

O “Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19” está dividido em 5 unidades: 1) Prestação de contas; 2) Pesquisa volta às aulas; 3) Protocolos de saúde; 4) Gestão pedagógica; 5) Atenção à saúde e à família.

Destacaremos, a partir de agora, o que trazem algumas das unidades do documento. Na unidade 1, a Secretaria dá ênfase à sua organização durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020, pontuando ações como o programa Merenda em Casa, os Diálogos Formativos e a Sala do Professor (SEDUC-AM, 2020). Interessante notar que há, no discurso, uma forte preocupação em apontar como acertadas as ações. Quando fala dos Diálogos Formativos e da Sala do Professor, por exemplo, o documento é bastante enfático quanto à preocupação da Secretaria em implementar ações assertivas diante do contexto. Vejamos:

A saúde psicossocial dos educadores foi amplamente discutida por profissionais da área de Saúde e Educação, que buscavam dar dicas e exercícios sobre como manter a calma com a nova rotina, estipular horário de trabalho e o que fazer para diminuir os níveis de estresse.

No Diálogos Formativos, as pautas foram pensadas para auxiliar os profissionais nesse novo momento. Mestres e doutores renomados compartilharam com nossos profissionais suas experiências no ensino a distância e nos ajudaram a pensar a educação em tempos de pandemia.

O Sala do Professor também trouxe, para o momento, debates acerca de um tema voltado à educação durante a pandemia e à realidade amazonense, sempre observada nas mesas redondas, por o Amazonas estar encaixado em uma geografia diferenciada e cheia de desafios (SEDUC-AM, 2020, p. 15).

Há, ainda, duas tarjetas, no final da lauda, que tratam dos dois projetos, que versam sobre a exibição destes para o corpo docente (“quartas-feiras, de 11h20 às 12h e com reprise de 16h20 às 17h”), bem como sobre os canais de transmissão (“TV Encontro das Águas – 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5, além do canal do Aula em Casa no YouTube e Aplicativo Mano”).

Avaliando discursivamente o trecho citado acima, alguns termos merecem destaque: “saúde psicossocial”, “amplamente discutida”, “mestres e doutores renomados”, “realidade amazonense”. Em seguida, quando passamos para as tarjetas do final da lauda, verificamos que se tratam de programas exibidos pelas mídias mencionadas. Os termos que colocamos em destaque demonstram, em nossa análise, uma preocupação em referendar a assertividade das

ações, daí a escolha de termos que, discursivamente, carregam o peso de serem pontos-chave da resolução em questão. Se as palavras são sempre faces que se mostram de um discurso, que nunca é neutro (BAKHTIN, 2016), a escolha destes termos não é aleatória: no discurso oficial, o estado tomou todas as medidas necessárias, considerou todas as nuances que deveriam ser consideradas e, assim, resolveu o problema. As narrativas docentes nos mostrarão, contudo, que este é um processo complexo, para muito além dessa fala oficial.

Outra questão fundamental é que dialogar, na perspectiva da dialogia bakhtiniana (BAKHTIN, 2010), é estabelecer, além da troca de enunciados, uma ligação entre discursos, uma horizontalização das falas, considerando os múltiplos campos sociais e políticos do discurso; é, portanto, vozeamento polifônico e contraditório. Diante disso, vale o questionamento: os Diálogos Formativos da Secretaria, que, pelo anunciado nas tarjetas de final de página, são falas de especialistas gravadas e transmitidas midiaticamente, são realmente espaços dialógicos? Ou são apenas lugar de uma voz, a voz oficial da estrutura do Estado, que se apresenta sem que haja espaço para o campo dialógico efetivamente aflorar?

Vale destacar que no item 2.5 do documento, que integra a unidade 2, que traz a pesquisa-diagnóstico, são apresentados os índices com os interesses dos professores referentes às suas necessidades formativas. Contudo, observada a resposta da Secretaria, que vem pelos projetos aqui discutidos, não nos parece que há uma escuta verdadeira daquilo que os docentes expressaram na pesquisa, uma vez que o formato verticalizado dos projetos não colabora, efetivamente, para a formação. Pensar em uma prática docente que forma, que considera, verdadeiramente, o currículo em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, requer a escuta qualitativa dos profissionais docentes; requer considerá-los sujeitos de sua própria prática pedagógica. Assim, importa levarmos em conta a reflexão de Nóvoa (2009) sobre o discurso oficial, que sempre parecer ir por um caminho da emancipação ao se construir com o uso de termos que integram uma práxis reflexiva, mas, na verdade, apenas usa essa fala para fazer disso mais um mecanismo de controle das forças de poder vigentes. Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 20),

[...] quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como

uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão.

Essas questões corroboram com nossa percepção de que o documento aqui analisado tem muito mais a preocupação de enunciar que as ações da Secretaria foram bem-sucedidas por terem sido bem planejadas e coordenadas do que de se fazer um norte, efetivamente, para as necessidades formativas dos docentes, que vão muito além de replicação de palestras/instruções.

Importante destacar, por fim, que a escuta efetiva e a horizontalização das decisões – construindo, de fato, uma relação dialógica entre as partes – faz-se fundamental para o processo educacional. Diálogos formativos que não dialogam não constroem sentido na formação dos professores e, conseqüentemente, desconsideram todo o campo histórico-cultural que permeia a construção e validação do saber. No processo educacional, mais que estamos: somos; e, para ser, precisamos ter voz ativa. Nas palavras de Silva e Silva (2021, p. 31-32):

As estratégias de gestão educacional centralizadoras e verticais não colaboram para que docentes possam promover momentos ricos de interações livres e criativas entre crianças/adolescentes, seus pais/mães e familiares, de forma a permitir que elas/es, ainda que em isolamento, vivenciem relações de cuidado e mais ternas e solidárias em seus lares. Ao contrário disso, se os professores não têm espaço de escuta e participação na tomada de decisão, muito dificilmente estabelecerão com os estudantes vínculos de cuidado e diálogo.

Comentando, agora, as unidades 3 e 4 conjuntamente. Na unidade 3, a Secretaria apresenta o planejamento para o retorno presencial às aulas. A previsão, de acordo com o documento, era de retorno escalonado, com divisão dos alunos de cada turma em grupos, de modo a não se ultrapassar o total de 50% de presença por aula, sendo as frequências de cada grupo de alunos em dias alternados. O documento previa, ainda, o escalonamento de horários, inclusive do intervalo. Também estava prevista a distribuição de máscaras de proteção facial e acesso, em pontos diferentes, em cada escola, a recipientes com álcool 70% e a pias para higienização das mãos. Pelo previsto no documento, também deveria acontecer a aferição de temperatura na entrada de servidores e estudantes nas escolas, devendo os locais de entrada das escolas contarem com tapetes sanitizantes para desinfecção dos calçados. O documento previa, ainda, a orientação das famílias dos estudantes acerca da Covid-19, inclusive com distribuição de material impresso.

Na unidade 4, são organizados encaminhamentos para que o modelo híbrido seja implementado, prevendo-se ações de acompanhamento como o Plantão Virtual e a disponibilização de apostilas para os alunos que não tivessem logrado êxito no acesso ao programa Aula em Casa no primeiro semestre, pois, para que se pudesse trabalhar no modelo híbrido, o programa permaneceria ativo. Ocorre que um Plantão Virtual precisaria contar com um apoio de ordem social às famílias dos estudantes, dado que, na rede pública de ensino, um quantitativo expressivo de estudantes é de famílias de baixa renda e pouca escolarização, o que requereria treinamento e suporte tecnológico-financeiro para as famílias. Precisamos lembrar, ainda, que a pandemia trouxe um momento de desestruturação econômica, o que levou muitas dessas famílias a uma situação de precariedade e vulnerabilidade. Fora isso, há que se levar em consideração, ainda, o próprio processo de adoecimento – físico e emocional – que cooperou fortemente para a inviabilidade de um adequado acompanhamento educacional por parte das famílias dos estudantes. Diante disso, em nossa perspectiva, para muito além de um plantão virtual, era necessário pensar nas múltiplas camadas em que se insere a questão educacional; entretanto, sendo o currículo uma “relação de poder”, o que se observa é o engendramento: responde-se à necessidade imediata de implementar ações curriculares no contexto posto, sem, contudo, haver uma preocupação efetiva para que as ações “realmente ajam” em favor dos sujeitos que atuam na cena educacional.

Corroborando essa perspectiva, trazemos a seguinte observação de Silva e Silva (2021, p. 31):

Quanto às famílias, as/os docentes apontaram perceber pouca disponibilidade de tempo e/ou conhecimento para apoiar os/as filhas nas tarefas escolares. Essa pouca disponibilidade em vários casos se referia ao fato de que para aquelas pessoas não era possível ficar em casa e mesmo correndo riscos era necessário sair de casa para tentar conseguir recursos financeiros para garantir a sobrevivência da família. A pandemia representou um momento de precarização da condição econômica daqueles cuidadores que trabalhavam no mercado informal ou que ficaram desempregados. Outros familiares adoeceram, passaram por internação ou apresentaram sequelas pós COVID. As respostas no campo da educação devem considerar a complexidade e o grande desafio que é promover o direito a educação em um contexto de intensa desigualdade social. Isto é possível tomando contato com as pessoas e suas vidas.

Fica evidente, portanto, que as dificuldades de ordem social influenciam diretamente no processo ensino-aprendizagem, de forma que, em nossa perspectiva, apenas distribuir apostilas

e criar um plantão virtual não supre a necessidade dos estudantes. O complexo sistema social em que nos inserimos requer ações de estado muito mais efetivas, pois estamos diante de uma realidade, na rede pública de ensino, que conta com famílias pobres, com pouca instrução formal, com pouco acesso à internet e às ferramentas tecnológicas necessárias para tal.

Assim, para que efetivamente sejam válidos os termos que destacamos quando da análise da unidade 3, ou seja, para realmente se pensar em saúde psicossocial e realidade amazonense é preciso implementar políticas públicas de inclusão digital da nossa população, de modo a dirimir as nossas cada vez mais evidentes desigualdades sociais, que, em nossa perspectiva, o ano letivo de 2020 desnudou ainda mais.

Portanto, a reflexão que trouxemos acerca das ações curriculares durante o período híbrido, conforme proposto no “Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19”, à luz da epistemologia da práxis, da teoria histórico-cultural e da dialogia bakhtiniana, aponta que toda uma “estrutura” foi erigida em um curto espaço de tempo para “contornar” a falta das aulas presenciais. Entretanto, embora o discurso oficial do documento trabalhe com palavras-chave e de impacto, a voz dos docentes e dos estudantes e seus familiares parece não ecoar.

Diante disso, ao problematizar a situação, emergem algumas questões que, ao que nos parece, só poderão ser observadas a partir das narrativas dos docentes, que serão analisadas na próxima sessão: 1) Será que a agenda de ensino e formação projetada pela Secretaria para esses tempos conseguiu alcançar todos os alunos e professores da rede, considerando as desigualdades sociais decorrentes da situação geográfica, social, cultural e econômica que implica menos acesso à internet e aos meios digitais por parte desses sujeitos? 2) Houve qualidade de ensino e aprendizagem no formato híbrido? 3) O documento oficial, aqui discutido, contemplou as necessidades formativas dos professores da rede, bem como a diversidade geográfica, social, econômica e cultural presentes no contexto Amazônico?

4 AS NARRATIVAS DOS DOCENTES ACERCA DO MODELO HÍBRIDO: A VOZ DOS SUJEITOS

Nesta seção, ouve-se a voz aos sujeitos: a partir das narrativas de quatro docentes integrantes do quadro efetivo da Seduc-AM¹², os quais participaram deste trabalho – aqui identificados como professores/docentes A, B, C e D – coloca-se, diante de nós, pelas vozes deles, uma percepção sobre as ações curriculares no período da pandemia. As falas dos docentes alinharam-se à problematização que fizemos na sessão anterior, de modo que 7 categorias de sentido podem ser apontadas: 1) retorno (na modalidade híbrida) inseguro, desorganizado e desconhecimento do Plano de Atividades da Secretaria; 2) conteúdos do Aula em Casa não alinhados ao planejamento docente e ao material didático dos alunos; 3) aumento na carga horária de trabalho e nas funções laborais; 4) apoio formativo insuficiente, contrapondo-se à solidariedade e colaboração entre os pares; 5) condições de trabalho inadequadas, com custo financeiro elevado no que tange à internet e instrumentos tecnológicos; 6) aprendizagem insatisfatória dos alunos; 7) saúde de docentes e discentes comprometida.

Acerca da categoria 1, os relatos dos docentes apontaram na direção de uma desorganização no sentido de que não havia um direcionamento claro sobre como lidar com o modelo híbrido; segundo os professores, não estava claro, por exemplo, como deveria se dar a divisão dos conteúdos (o que trabalhar nos dias presenciais e o que trabalhar nos dias remotos), como tratar a questão da frequência dos estudantes, além de não ter sido amplamente divulgado e debatido, nas escolas, o “Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19”, tendo somente o docente B relatado acesso ao documento, via WhatsApp, ainda assim, muitos dias depois de iniciado o modelo híbrido. O acesso via WhatsApp, segundo o relato, deu-se porque o documento não foi disponibilizado, seja no e-mail institucional docente ou pela escola, em tempo hábil naquela época. No que tange aos materiais de segurança e higiene, os relatos apontam que nem todas as escolas contavam com distribuição adequada de álcool em gel, tendo sido necessário, segundo os professores B e C, que as escolas levantassem recursos próprios, por meio da Associação de Pais, Mestres e Comunidade (APMC), para aquisição deste insumo, bem como para a compra de máscaras pois as que foram distribuídas pela Secretaria eram de tamanhos desproporcionais.

Sobre a categoria 2, no que diz respeito aos conteúdos do Aula em Casa, todos os docentes relataram o desalinhamento entre seus planejamentos e o material didático dos alunos. Vale destacar as seguintes falas dos docentes A e C:

Docente A: Então, não tinha realmente, não tinha todo o conteúdo, tinham alguns vídeos. E eu penso que esse material já estava pronto, já é um projeto que já existia, né? Enfim, não contemplava tudo. Alguns vídeos foram aproveitados. Consultávamos o canal do YouTube do aula em casa e quando não tinha o assunto, pesquisávamos outros vídeos, de outros canais.

Docente C: O projeto Aula em Casa é bastante interessante, mas os conteúdos estavam bem descolados do componente curricular da própria Secretaria; o conhecimento estava sistematizado de uma forma que não otimizava a aprendizagem do aluno. Algumas aulas apresentavam erros bastante significativos de ordem conceitual e muitas das vezes, os conteúdos eram abordados de forma muito rasa, muito superficial. Esse foi um problema (DOCENTES A e C, janeiro de 2021).

No que se refere à categoria 3, os docentes relataram significativo aumento da carga horária de trabalho e das funções laborais, com atividades que, muitas vezes, ocupavam-nos da manhã até a noite de um mesmo dia. Era necessário não apenas ministrar os conteúdos, mas também tirar dúvidas e atender aos alunos e aos pais – fosse via *WhatsApp*, fosse via *Google Classroom*. “Passamos a ficar disponíveis as vinte e quatro horas do dia para Seduc, uma vez que, nos fins de semana, à noite – quando eu falo à noite, é uma da manhã, duas da manhã – cheguei a receber mensagens de pai de aluno ou de aluno perguntando sobre atividades”, relata o docente C ao pontuar essa questão. Logo, os professores não sabiam se ministravam as aulas, atendiam às dúvidas dos pais, dos alunos ou cuidavam das demais intercorrências da escola. Além disso, precisavam retrabalhar os planejamentos, dada a discrepância entre o Aula em Casa e os planejamentos iniciais e até mesmo as diretrizes curriculares da Secretaria.

Acerca da categoria 4, todos os docentes relataram que a oferta de formação da Secretaria, embora tenha ocorrido, não atendeu às suas demandas, por diversos motivos: foi conduzida com o processo em andamento (além da ausência de efetivo diálogo formativo, as palestras e informações ofertadas nos canais e plataformas da Secretaria só foram disponibilizadas depois de iniciado o semestre híbrido), quando, no entendimento dos docentes, deveria ter sido preparada e ofertada antes de se iniciar o retorno híbrido; aconteceu, no espaço escolar, de modo escasso (docente A relatou um único dia formativo para aprendizagem de todas as tecnologias e ferramentas; docente B relatou algumas sextas-feiras para essa formação); pouco se aproveitou da formação, pois muitas lacunas permaneceram abertas, tanto no que se relacionava às ferramentas quanto no que se relacionava ao próprio processo, tão singular. Pela incompletude do processo formativo, os docentes precisaram contar uns com uns

outros: quem tinha um pouco mais de conhecimento, passou a compartilhar informações sobre o uso das ferramentas; houve, ainda, o compartilhamento mútuo de vários conteúdos em vídeo, na tentativa de serem melhoradas as aulas de todos. Vejamos, sobre isso, o seguinte trecho da narrativa do docente C:

Docente C: Houve sim uma tentativa de disponibilizar palestras, curso de formação, principalmente nas sextas-feiras, destinado à formação dos professores, porém, isso veio no meio do processo e isso era para ter sido pensado para gente fazer antes de começarmos o trabalho propriamente dito. E algumas palestras eram bastante interessantes, tratavam do uso de ferramentas, como Google Class, o Meet, mas, quando as palestras foram disponibilizadas, nós já sabíamos como fazer, porque fomos atrás de saber como operar essas ferramentas para utilizarmos nas nossas atividades laborais [...]. Então faltou esse processo de qualificação; na realidade, ele deveria ter sido disponibilizado antes do retorno. [...] Eu contava com a generosidade dos colegas. Nesse ponto, quem entendia mais ou procurou assistir tutorial no YouTube para ver como funcionava o Google Classroom, Google Forms, dentre outras ferramentas que nós precisávamos aprender a operar, foram os colegas; os colegas foram essenciais para que a gente criasse uma intimidade maior com essas ferramentas, que nós passamos usar de forma cotidiana. Inclusive na minha escola do dia, alguns colegas fizeram até uma espécie de minicurso, sabe? Para ajudar aqueles que estavam com dificuldade em fazer o uso de algumas ferramentas, principalmente aquelas que demandavam ensino online (DOCENTE C, janeiro de 2021).

Sobre a categoria 5, os docentes apontaram que as condições de trabalho foram inadequadas, pois muitas escolas tinham uma internet precária, o que os levou a precisarem aumentar os custos com internet em suas casas para realizar seu trabalho, tendo sido isso feito com recursos financeiros próprios, não com recursos da Secretaria. Foi necessário também adequar as ferramentas de trabalho (mais uma vez com recursos próprios), tendo sido relatada compra de novos celulares e chips extras para viabilizarem a comunicação com os vários grupos de pais e alunos que precisavam manter via *WhatsApp*.

Acerca da categoria 6, os docentes relatam muitas dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem com o número bastante reduzido de participantes tanto nas aulas remotas quanto nas aulas presenciais, o que, segundo os relatos, poderia estar ligado a diversos fatores, dentre os quais destacamos: situação de vulnerabilidade social, desestrutura familiar e precário acesso aos recursos tecnológicos necessários para a devida participação no semestre letivo híbrido; adoecimento de discentes e seus familiares (esse ponto é tão relevante que os relator o trazem

como uma categoria específica, que será tratada a seguir). O relato do docente B esclarece a situação:

Docente B: Logo no início do retorno, os alunos iam para a escola, mas depois perceberam que tinha a nossa aula EAD para os alunos que não optaram por frequentar. Teve vezes que iam apenas dois alunos de cada turma. E também devido ao medo da pandemia. Após o fim do ano escolar de 2020, a sensação que tive foi de impotência. Não consegui avaliar meus alunos em relação ao aprendizado deles, por vários motivos: tive alunos que desapareceram ao longo do ano letivo, alguns por falta de instrumentos de comunicação, alunos que ficaram com medo de retornar à escola e se infectar com o vírus e outros por terem a certeza de que estariam aprovados de ano, mesmo se não tivessem feito absolutamente nada (DOCENTE B, janeiro de 2021).

A respeito da categoria 7, os docentes relatam diversos processos de adoecimento, especialmente o adoecimento emocional, tanto deles e de colegas quanto dos discentes. Esses relatos apontam bem a dimensão complexa da questão. Vejamos as falas dos docentes B e C a esse respeito:

Docente B: Só ganhei crises de ansiedade. Sensação de que, pra mim, foi um ano perdido e um “faz de conta” do governo para mostrar que tudo foi lindo e maravilhoso. E que tudo que fiz ou não fiz gerou o mesmo resultado, que foi a aprovação dos alunos. Ganhei ansiedade, pânico e, a cada vez que meu telefone tocava com pai de aluno ligando, era um desespero.

Docente C: Muitas famílias dilaceradas, colegas que perderam pai, mãe, irmão, familiares muito próximos que tem e precisavam voltar ao trabalho, sem nenhum acolhimento. A gente fala da questão de acolher o aluno e eu vejo como muito importante, de compreender o quadro em que nós nos encontramos, nós estamos vivendo, que eles estão no momento de fragilidade. Mas a pergunta é, quem vai acolher os profissionais de educação para que eles estejam bem, estejam bem para fazer a acolhida desses alunos? (DOCENTES B e C, janeiro de 2021).

As falas dos docentes traçam, com muita clareza, um panorama do processo de retorno híbrido às aulas no segundo semestre letivo de 2020. A perspectiva de que há uma enorme distância entre aquilo que está posto na fala oficial da Secretaria no “Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19” e a realidade vivenciada pelos docentes parece-nos bem clara. Em ambientes escolares distintos (dois docentes em CMPMs e dois em escolas regulares), os desafios enfrentados foram os mesmos: dificuldades estruturais, demandas formativas não atendidas, adoecimento. Tudo isso reforça nossa compreensão de que o silenciamento e a

verticalização da tomada de decisões são estruturais e permanecem deixando marcas profundas em nosso sistema educacional, mostrando que o currículo – e, portanto, ações curriculares como a que discutimos neste trabalho – é lugar de poder, território (SILVA, 2016).

Ancoradas na teoria histórico cultural, Silva e Silva (2021, p. 32) apontam que:

A garantia do direito à educação deve ocorrer em conjunto com a promoção de equidade social, o que pressupõe abertura ao diálogo democrático tendo como norte a garantia do direito à vida e à saúde como princípio ético. Isto será alcançado na medida em que se amplie a compreensão de que o processo pedagógico e a aprendizagem escolar é relacional. A injustiça e a desigualdade social são características sociopolíticas marcantes no país e um dos reflexos desses fatores é a crise histórica no campo educacional. A educação brasileira enfrenta essa crise desde o Brasil-Colônia e a pandemia agravou ainda mais esse fenômeno. O ensino remoto no Amazonas, como alternativa para que a transmissão dos conteúdos educacionais continuasse foi medida importante, no entanto precisa ser aprimorado para não ser excluyente e arbitrário ao desconsiderar o atual contexto socioeconômico, sanitário e em especial as demandas das pessoas envolvidas no processo.

Por fim, vale destacar a reflexão de Ghedin (2020) acerca da formação e o trabalho docente na travessia de uma pandemia, a qual vai ao encontro da percepção de Silva (2016) sobre o currículo e o jogo de poder que o operacionalizam: a crise pandêmica não se instala com a Covid-19; ela é parte de um processo político, social e histórico anterior, no qual a desestruturação (que, metaforicamente, é uma pandemia, para o autor) atende ao projeto de poder vigente. Diante disso, com a chegada da doença, “outras doenças” foram reveladas: a escola se “desfez” e a casa passou a ser lugar de ensino para os estudantes e de trabalho para os professores, desvelando as nossas profundas diferenças de ordem social; a precarização das estruturas e a falta de ferramentas de trabalho, bem como a ausência de mecanismos formativos adequados impediram que a prática docente se fizesse um espaço epistemológico e formativo.

Cada professor, na contramão das condições subjetivas e objetivas que estavam postas e diante de um discurso oficial monológico, fez aquilo que estava ao seu alcance para que o retorno híbrido pudesse, de algum modo, viabilizar-se. Isso, contudo, fica muito mais no campo dos esforços individuais que da efetiva resposta que o poder público deveria dar ao problema, o que precisa ser levado em conta na avaliação deste processo, como um todo.

5 PARA UMA REFLEXÃO FINAL

O “Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19” da Seduc-AM foi, sem dúvida, uma alternativa para contornar a situação escolar em meio à pandemia e dar prosseguimento às aulas no segundo semestre de 2020 no Amazonas. No entanto, ao comparar sua linha discursiva às narrativas dos docentes, evidenciaram-se várias lacunas, sobretudo a ausência, por parte da Secretaria, da escuta dos professores, que vivenciam, de forma latente, “o chão de escola” e que poderiam ter cooperado bastante para um melhor planejamento e, conseqüentemente, para um retorno híbrido menos traumático.

Aclara-se, desse modo, que não se pode pensar as questões curriculares fora do processo histórico e das realidades socioeconômicas e políticas que a permeiam. Se a educação estiver a serviço da transformação dos sujeitos, seu caminho de construção será sempre o da reflexão crítica, na qual se busca uma compreensão da sociedade humana, capaz de significar e ressignificar para a emancipação. É somente assim que o currículo poderá romper com o jogo de poder que o enreda e se fará lugar de construção efetiva da identidade.

É, então, neste sentido de processo educacional que desfaz a condição de objetificação, que permite um caminhar para uma mudança, que refletimos sobre os discursos de eficiência e progresso, que nada mais são do que um engendramento das forças dominantes para reduzir o homem à condição fabril. Assim, pensar sobre a condução do processo educacional em um ano letivo pandêmico, a partir das narrativas dos sujeitos e da análise do discurso oficial, foi um processo de reflexão sobre “o dito e o feito”, sobre “o parecer e o ser”. O que “parecia” certamente não “era” e, assim, discurso e prática posicionaram-se quase como opostos, desvelando as condições de precarização de nossas estruturas sociais e, conseqüentemente, educacionais.

Diante disso, parece-nos claro que o acesso ao ensino, as ações curriculares – especialmente nestes tempos de pandemia – não podem ser excludentes; as demandas sociais, profissionais e individuais precisam ser levadas em conta para que, desse modo, possam ser, pelo menos, dirimidas as precariedades que permeiam nosso processo educacional.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Decreto n.º 42.061**, de 16 de março de 2020. Imprensa Oficial do Amazonas. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/5e7131d075218.pdf>. Acesso em 25 jan. 2021.

AMAZONAS. **Decreto n.º 42.087**, de 19 de março de 2020. Imprensa Oficial do Amazonas. Disponível em: <http://www.defesacivil.am.gov.br/wpcontent/uploads/2020/03/Decreto-42.087-de-19-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

AMAZONAS. **Decreto n.º 42.145**, de 31 de março de 2020. Imprensa Oficial do Amazonas. Disponível em: <http://www.seas.am.gov.br/wpcontent/uploads/2020/04/Decreto-No.42.145-31-de-mar%C3%A7o.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM. Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM. **Resolução n.º 039/2020**, de 30 de abril de 2020. Disponível em: <http://www.transparencia.am.gov.br/wpcontent/uploads/2020/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n.-039.2020-CEE-AM.pdf>. Acesso em 25 jan. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM. **Portaria GS n.º 311**, de 20 de março de 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wpcontent/uploads/2020/03/Portaria-GS-311-de-20-03-20-20-03-2020-5-26-PM.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5 ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas. ROCHA, Daniele Santos. COVID-19 E Educação: Resistências, Desafios e (Im)possibilidades. **Revista Encantar**, Salvador, v. 2, p. 01-11, jan./dez. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Painel Corona Vírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CPN 5/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4511-pecp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 544**, de 16 de junho 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. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020261924872>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CEE-AM. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 30/2020**. Amazonas, 2020. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolucao-n.-30-CEE-2020-Regime-especial-de-aulas-nao-presenciais.pdf>. Acesso em 25 jan. 2020.

CURADO DA SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GHEDIN, Evandro. **Formação e Trabalho Docente na Travessia de uma Pandemia**. In: XIX Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (SEINPE/PPGE-UFAM), 2. 2020. Manaus/AM., Mesa Redonda 03 - Ciclo de Palestras online do Seinpe. 12 vídeo (2h:36min). Palestrantes: Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin UFAM e prof. Dr. João Luiz da Costa Barros (UFAM). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MUp0SIz55AQ&t=7875s>. Acesso em 13 jan. 2021.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SEDUC-AM. Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM. **Plano de Retorno às Atividades Presenciais** – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da COVID19. Manaus, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Plano-de-retorno-as-atividades-WEB-Manaus.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SILVA, Iolete Ribeiro da; SILVA, Camila Ribeiro da. O projeto “Aula em Casa” e a educação remota durante a pandemia de COVID-19: análise da experiência do estado do Amazonas. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 25-34, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2220/1683>. Acesso em: 06 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VALVERDE, Ricardo. **Comunicação e Informação - Covid-19**: Nenhum estado apresenta tendência de queda na mortalidade. Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz. Disponível em:

<https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-nenhum-estado-apresenta-tendencia-de-queda-na-mortalidade>. Acesso em: 2 jan.2021.

NOTAS

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – Procad/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/Brasil.

² O Coronavírus parte de uma família de vírus causadora de diversas infecções respiratórias. Segundo o Ministério da Saúde, os primeiros casos de pacientes infectados surgiram em 1971 (BRASIL, 2021).

³ Conferir em: <http://www.saude.am.gov.br/visualizar-noticia.php?id=4327>.

⁴ Conferir em: https://www.fvs.am.gov.br/noticias_view/4468.

⁵ Esta informação pode ser verificada em matéria publicada em 20/04/2020 no portal de notícias G1. Cf. <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/04/20/aumento-de-pacientes-da-covid-19-leva-utis-ao-limite-de-atendimento-em-manaus.ghtml>.

⁶ Conferir em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/04/21/prefeitura-de-manaus-faz-valas-comuns-em-cemiterio-para-enterrar-vitimas-de-coronavirus-veja-video.ghtml>.

⁷ Dados apresentados do último censo escolar divulgados pelo Inep (2019). Cf. <http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/#/>.

⁸ À Semed, coube a responsabilidade midiática pedagógica dos anos iniciais e educação infantil.

⁹ Inicialmente, a parceria da Seduc-AM se deu com a TV Encontro das águas, que, num primeiro momento, alcançou estudantes de Manaus, Iranduba, Manaquiri, Careiro da Várzea e Rio Preto da Eva; posteriormente, a Secretaria firmou parceria com a TV Amazon Sat, o que possibilitou a transmissão das aulas para outros 24 municípios do Estado.

¹⁰ Cf. <https://www.youtube.com/channel/UCvn5vfHpe05D-2wQioYbBw>.

¹¹ Dados presentes no “Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para as unidades de ensino pós-pandemia da COVID-19”, p. 24-26. Cf. <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Plano-de-retorno-as-atividades-WEB-Manaus.pdf>.

¹² Dois docentes são lotados em Colégios Militares da Polícia Militar (CMPMs) e dois pertencem aos quadros de escolas regulares da Seduc-AM.

Recebido em: 28/08/2021

Aprovado em: 26/11/2021