



Political speech, actions and teaching strategies during the pandemic in a municipal school in Fortaleza

Discurso político, ações e estratégias docentes durante a pandemia em uma escola municipal de Fortaleza

SOARES, Roberto⁽¹⁾; FONSECA, Jenifer⁽²⁾; MERICHELLI, Marco⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7364-5921>; Universidade Federal do Ceará – UFC/Discente do curso de Pedagogia. Fortaleza, CE, Brasil. robertosoarespedagogo@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6149-9704>; Universidade Federal do Ceará – UFC/Discente do curso de Pedagogia. Fortaleza, CE, Brasil. jenifersaid433@gmail.com.

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3342-5617>; Universidade Federal do Ceará – UFC/Doutor em Ensino de Matemática e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Fortaleza, CE, Brasil. majarretamerichelli@gmail.com.

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

Having as guiding axes of this research the prerogatives of participation and overcoming identified problems by PIBID, we seek to present, in this article, the results of a qualitative research in which we analyze, from a critical and historical materialist perspective, the actions, the teaching strategies performed by first and second grade teachers in virtual classrooms/ WhatsApp groups in which we conducted the observation. We also analyzed the determinations of the Ceará state government and the municipality of Fortaleza, which, through decrees, determined the guidelines for non-face-to-face classes during the Covid-19 pandemic in the first semester of 2021. We verified in our observations and interviews with the teachers that the non presence teaching brought precariousness to their work and a great inequality of access by the students; even though there were some governmental actions, such as the delivery of chips and tablets, it was not enough to mitigate the impact of the pandemic on education and interaction between the teachers and their class by school group on WhatsApp. Therefore, we conclude that the work done by the teachers was not supported by the Municipal Secretariat of Education, nor was it supported by public agencies, as they gave greater permissiveness to private educational institutions to continue with classroom teaching.

RESUMO

Tendo como eixos norteadores desta pesquisa as prerogativas da participação e da superação de problemas identificados do PIBID, buscamos apresentar, neste artigo, os resultados de uma pesquisa do tipo qualitativa em que analisamos, por uma perspectiva crítica e materialista histórica, as ações, as estratégias de ensino realizadas pelas professoras de primeiro e segundo ano do ensino fundamental nas salas de aula virtuais/grupos de *WhatsApp* em que realizamos a observação. Também foi objeto de análise as determinações do Governo do Estado do Ceará e do Município de Fortaleza que por meio de decretos determinaram as diretrizes para as aulas não presenciais durante a pandemia de Covid-19 no primeiro semestre de 2021. Constatamos em nossas observações e entrevistas com as professoras que o ensino não presencial trouxe precariedade aos seus trabalhos e uma grande desigualdade de acesso para os/as alunos/as; mesmo tendo ocorrido algumas ações governamentais, como a entrega de *chips* e *tablets*, não foi suficiente para mitigar o impacto da pandemia na educação e interação entre as professoras e suas turmas pelo grupo escolar do *WhatsApp*. Por isso, concluímos que o trabalho realizado pelas professoras não teve amparo por parte da Secretaria Municipal de Educação e nem o devido respaldo por parte dos órgãos públicos, pois deram maior permissividade às instituições privadas de ensino para continuarem com o ensino presencial.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 03/03/2022

Aprovado: 22/05/2022

Publicação: 01/07/2022



Keywords:

Education, PIBID, Remote Teaching, Ceará.

Palavras-Chave:

Educação, PIBID, Ensino Remoto, Ceará.

Introdução

Desde o começo da pandemia do novo coronavírus, em março de 2020 no Brasil, as atividades escolares presenciais foram suspensas na rede municipal de ensino de Fortaleza. Nesse período, conforme o Decreto Estadual N° 33.510, de 16 de março de 2020, o Decreto Municipal N° 14.611, de 17 de março de 2020, e a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME) N° 022/2020, professores/as e alunos/as da rede pública municipal passaram a vivenciar as atividades escolares remotamente de maneira síncrona (videochamadas) e assíncrona (salas de aula virtuais organizadas em grupos de trocas de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*).

Em novembro desse mesmo ano foi firmada a parceria entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹ do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e uma escola da rede municipal de Fortaleza, *locus* desta pesquisa, para que a partir do primeiro semestre de 2021 os/as bolsistas do programa, em parceria com as professoras regentes das turmas do 1^a e 2^a ano do ensino fundamental, participassem das salas de aula virtual propondo atividades às crianças e observando o processo de ensino e de aprendizagem das crianças. O que está em conformidade com a determinação do Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010, Art. 7^a, que rege as diretrizes do programa: “A atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional” (Brasil, 2010).

Buscamos realizar uma pesquisa do tipo qualitativa em que analisamos, por uma perspectiva crítica e materialista histórica, as ações e estratégias de ensino realizadas pelas professoras nas salas de aula virtuais/grupos de *WhatsApp*. Assim como as determinações do governo do Estado do Ceará e do município de Fortaleza que por meio dos decretos estaduais e municipais determinaram as diretrizes para as aulas não presenciais durante a pandemia de Covid-19 no primeiro semestre de 2021.

Assim sendo, levantamos as seguintes questões de pesquisa: como se deu o discurso e as ações institucionais da prefeitura de Fortaleza, juntamente com o governo do estado do Ceará, para a condução do ensino remoto na rede pública municipal de Fortaleza durante a pandemia de COVID-19? Quais as estratégias didático-pedagógicas foram adotadas pelas docentes durante a pandemia?

¹ O PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da Portaria Normativa N° 122 de 16 de setembro de 2009 (Brasil, 2019) com o objetivo de contribuir para a formação dos/das professores/as da educação básica desde o início da licenciatura, e para a melhoria da qualidade da educação. Conforme o Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010, Art. 3^a inciso IV o objetivo do PIBID é: “Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências [...] que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.” (Brasil, 2010).

Ao discutir tal questão, buscamos as perspectivas teóricas de Dijk (2018) como apoio para a nossa análise política, pedagógica e crítica a respeito das ações e das estratégias das políticas educacionais adotadas em caráter emergencial pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, e também no discurso dos políticos que defenderam o fechamento das escolas públicas durante o período pandêmico, além da reverberação midiática desses posicionamentos políticos que corroboram para a formação da opinião pública a respeito do isolamento social e a permeância das aulas remotas ao longo do período investigado.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, devido aos aspectos subjetivos dos fenômenos investigados. O nosso objetivo foi "focar na qualidade do contexto social" (Demo, 2013, p. 118) e nas interações entre professores/as, crianças e famílias nos grupos de *WhatsApp*/sala de aula virtual, para isso, acompanhamos duas professoras das turmas de 1^a e 2^a ano dos anos iniciais do ensino fundamental durante o período em que fomos bolsistas do PIBID em uma escola pública da rede municipal de Fortaleza.

A nossa intenção também foi investigar as motivações e as intenções (explícitas ou não) dos documentos oficiais para o direcionamento da prática docente, durante o ensino emergencial, tendo em vista sempre a complexidade do objeto investigado e das variáveis abordadas, além de analisarmos o contexto social das famílias com o objetivo de estabelecer um diálogo livre, sem embaraços, entre os sujeitos envolvidos, o que enriquece a pesquisa (Demo, 2013, p. 126).

Desse modo, nossa pesquisa busca articular a nossa vivência, enquanto bolsistas do PIBID e pesquisadores, em uma escola municipal da regional III de Fortaleza, *locus* da pesquisa, com os documentos oficiais e nossas leituras complementares, tais como reportagens divulgadas pelo portal da Prefeitura de Fortaleza, a Portaria N° 0057/2021, a Resolução N° 001/2009 e as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (2016) para a investigação do nosso objeto de pesquisa. A observação participativa foi utilizada como técnica de pesquisa tendo em vista a atuação dos/as bolsistas nos grupos de interações virtuais com as professoras. As observações realizadas, durante o primeiro semestre letivo de 2021, tiveram como foco as interações e as trocadas de mensagens nos grupos de *WhatsApp* e as avaliações diagnósticas que foram realizadas pelas professoras de forma síncrona através da plataforma *Google Meet*. Além da observação participante, entrevistamos as duas professoras responsáveis pelas turmas ora observadas, respectivamente professora A e professora B. Optamos por perguntas semiestruturadas, de modo que as professoras respondessem as questões sobre o que pensam em relação às ações e às estratégias que utilizaram durante o ensino remoto (ou emergencial) e sobre o discurso político a respeito da permanência do

fechamento das escolas durante a pandemia. As entrevistas foram realizadas e gravadas por meio do Google Meet, e a identidade das professoras e da instituição preservadas. Os seguintes questionamentos foram realizados durante as entrevistas: como foi ser professora no ensino remoto durante a pandemia?; como foi a relação entre você e as famílias?; como você percebeu o processo de aprendizagem das crianças e quais foram as suas estratégias para ensiná-las durante o ensino remoto?; como ocorreu a parceria entre a escola e vocês [professoras] para a realização do ensino remoto?

Resultados e Discussões

Durante a maior parte do ano de 2020 e 2021 a única alternativa de acesso à educação formal pública para as mais de 240 mil crianças que dependem da rede municipal de Fortaleza foi através do ensino remoto. Embora o governador do Ceará, Camilo Santana, tenha autorizado o retorno gradual às aulas presenciais por duas vezes em 2021², a previsão para o retorno presencial das instituições públicas de educação básica permaneceu incerto até setembro de 2021, quando houve o retorno às aulas presenciais na rede pública municipal de Fortaleza com 50% da capacidade das turmas em formato híbrido (presencial com turmas alternadas e online).

A luta por um retorno seguro às aulas presenciais foi uma reivindicação tanto da população quanto dos/as professores/as da rede pública municipal. Em nota, a diretoria do Sindicato dos Professores do Estado do Ceará (SINPRO-CE) informou, em agosto de 2020, que:

Acreditamos que o mesmo critério que determinou a suspensão das atividades escolares em março de 2020 seja também seguido para decidir de forma responsável a data de retorno com as devidas garantias sanitárias necessárias para todos envolvidos nesta atividade educacional.

O SINPRO-CE entende que o retorno às aulas de forma presencial só deverá ser autorizado com a pandemia suficientemente controlada, isto é, com segurança, diálogo democrático fundamentado em princípios científicos e não direcionado por pressões políticas, ou interesses exclusivamente econômicos (SINPRO-CE, 2020).

As pressões políticas citadas na nota se concretizaram no ano de 2021, principalmente, através do Projeto de Lei (PL) 5595/20 de autoria da deputada federal Paula Belmonte (Cidadania-DF) aprovado em abril pela Câmara dos Deputados. A proposta do PL era tornar as atividades educacionais, fossem elas da educação básica, fossem elas do ensino superior, “serviços e atividades essenciais, inclusive durante enfrentamento da pandemia, de emergência e de calamidade pública”, a exceção seria “em situações excepcionais cujas

² Decreto Estadual Nº 33.899 de 9 de janeiro, depois, pelo Decreto Estadual Nº 34.031 de 10 de abril.

restrições sejam fundamentadas em critérios técnicos e científicos devidamente comprovados” (Câmara dos Deputados, 2021).

O PL 5595/20 não foi bem aceito pelos sindicatos e pelas organizações de professores e professoras por todo país, uma vez que a proposta de tornar a educação uma “atividade essencial” sem ofertar as devidas condições sanitárias, no ambiente escolar, para prevenir a contaminação pelo vírus e a ausência de vacinas para os profissionais da educação foi uma medida autoritária para que as aulas retornassem em meio à pandemia no mês de abril de 2021, “[o] mês mais letal da pandemia” (CNN Brasil, 2021). Ainda em março de 2021, quando submeteu o PL para aprovação na Câmara dos Deputados, a deputada declarou: “Absurdo é quando presenciamos diariamente governantes locais - governadores e prefeitos - elencando as mais diversas e variadas atividades como essenciais, mas não a educação” (Câmara dos Deputados, 2021).

A aparente preocupação da deputada com o retorno às aulas presenciais deve ser compreendida dentro de um contexto maior que é, antes de tudo, político e representativo de uma classe historicamente reacionária que visa, por meio de um discurso populista e autoritário, tomar para si o poder de decisão sobre a abertura das escolas; o diálogo e a partilha do poder decisório com a comunidade escolar, para os grupos autoritários, não são alternativas viáveis, afinal, a ideologia hegemônica considera que: se a escola pública não oferta bons resultados nas avaliações nacionais e internacionais, então, ela, a escola pública, não pode ser outra coisa senão incompetente. Escola pública incompetente significa, para a classe dominante, professores/as incompetentes. Assim sendo, em momentos de crise, aparecem aqueles que Maria Martins (1984) chamou de políticos-educadores: “São os políticos que legislam em nome da educação, e do grupo tornando legais decisões que interessam mais a grupos do que aos docentes propriamente ditos” (Martins, 1984, p. 29). Os políticos-educadores não fogem do moralismo tipicamente associado aos políticos brasileiros:

É frequente, aliás, o fato de aqueles que em política tratam de fazer obra puramente realista ou apenas oportunista pretenderem agir, ao mesmo tempo, segundo critérios morais: alguns ficaram sinceramente escandalizados se lhes disserem que uma ação moralmente recomendável pode ser ineficaz ou nociva. Não faltam exemplos de ditadores que realizaram atos autoritários perfeitamente arbitrários e julgam, sem embargo, fazer obra democrática (HOLANDA, 1995, p.186)

No Ceará, o governador Camilo Santana, no dia 24 de abril, flexibilizou, pela segunda vez em 2021, as medidas de segurança contra a Covid-19 e declarou: "Estamos autorizando o avanço do processo de flexibilização das atividades econômicas, sempre com muita responsabilidade." (G1 CE, 2021). Entre as atividades econômicas que foram autorizadas pelo governador estavam o ensino presencial de escolas de educação infantil e de ensino

fundamental até o 9^a ano com até 35% da capacidade das turmas, além de academias de ginástica, igrejas, templos religiosos e barracas de praia.

Quando questionado a respeito da reabertura das escolas, sem que a comunidade escolar estivesse devidamente imunizada e com um protocolo de segurança aprovado pelo sindicato dos professores das escolas públicas, o governador do Ceará se manifestou pelas redes sociais: “Sobre a decisão do Comitê que trata da permissão para retorno gradual das aulas presenciais, deixo muito claro que o decreto não fala em obrigação. Portanto, tudo deve ser construído com muito diálogo e respeito, como sempre foi feito.” Assim, competiu aos estabelecimentos educacionais garantir os protocolos de segurança, e aos pais a decisão de encaminhar (ou não) as crianças às escolas, assim como os custos com os equipamentos de proteção individual (EPIs). Conforme o Decreto Estadual Nº 34.031 (2021, p. 2): “O retorno à atividade presencial de ensino se dará sempre a critério dos pais e responsáveis, devendo os estabelecimentos oferecerem aos alunos a opção pelo ensino presencial ou remoto.” A decisão foi ratificada pelo prefeito de Fortaleza, José Sarto, através do Decreto Municipal Nº 14.981/2021.

Assim, consideramos o discurso do governador, por um lado, conciliador, uma vez que o Sindicato Único dos Trabalhadores do Ceará (Sindiute) já havia alertado que, caso fossem forçados a retornarem às aulas presenciais sem as devidas medidas de segurança, realizariam uma greve pelo direito à vida. O Sindiute, inclusive, em resposta ao PL 5595/2020, declarou: “Retomar as aulas presenciais sem vacina e sem mudança estrutural no modelo de funcionamento das escolas, como exige o PL 5595/2020, aprovado na noite de ontem (20/04) na Câmara dos Deputados, seria submeter a população de Fortaleza a um massacre.” (SINDIUTE, 2021).

Por outro lado, essa intervenção do poder público também foi realizada como forma de socorrer as instituições privadas que tiveram uma redução significativa no número de matrículas em virtude da pandemia de Covid-19 no estado do Ceará. “Em 2021, as matrículas estão sendo abaixo do esperado para o período em estabelecimentos de ensino privado, de acordo com o coordenador da comissão de volta às aulas do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (Sinepe), Henrique Soárez.” (G1 CE, 2021). Segundo o coordenador da comissão do Sinepe: “De fato, as matrículas estão menores nesse momento [...] Tão logo o Governo seja claro, específico de como isso [a retomada das aulas] vai acontecer daqui pra frente, as famílias vão responder e vamos seguir com a vida.” (G1 CE, 2021). Isso demonstra como a iniciativa privada possui uma influência real sobre o poder do Estado para garantir a sua hegemonia, como é possível depreender segundo Fernandes (2020):

Estado como entidade expressa as relações de propriedade de uma sociedade e, portanto, os interesses dos grandes detentores de propriedade. Isso significa que, numa sociedade capitalista, a gestão estatal é também a gestão do

capitalismo: da maior liberdade dada ao mercado às condições materiais proporcionadas pelo Estado ao mercado. Esse último elemento se evidencia em períodos de crise, quando grandes corporações em geral rejeitam as regulamentações de suas atividades pelo Estado, ou obrigatoriedade de pagar impostos, buscam o Estado para salvar suas operações da falência por meio de incentivos fiscais, perdão de dívidas, empréstimos e investimentos públicos, além de mudanças favoráveis na legislação. (Fernandes, 2020, pp. 93-94).

Durante a pandemia, “As escolas particulares perderam, com a pandemia, cerca de um terço das matrículas em todo o país” (CNN, 2021). A pesquisa realizada pelo Grupo Rabbit, entre setembro de 2020 e março de 2021, aponta que “as escolas mais afetadas foram aquelas de pequeno e médio porte [...] Elas chegaram a perder de 38% a 41% de suas matrículas. Já aquelas com mais de 550 alunos foram proporcionalmente menos prejudicadas, conseguindo reter cerca de 80% das matrículas.” Além disso, “A estimativa é que cerca de um terço dos estudantes que deixaram as instituições particulares tenham migrado para escolas públicas” (Agência Brasil, 2021).

Na capital do estado, o Mapa da Coleta do Censo Escolar 2020 aponta que houve uma redução de 6.753 matrículas na educação infantil (cerca de 13%) em 2020. Se somarmos o número de matrículas na educação infantil e ensino fundamental, houve uma redução de 43.232 mil matrículas (cerca de 24%) na rede privada no ano de 2020 em comparação com 2019 (INEP, 2020). Entretanto, durante o mesmo período, segundo os dados do Censo Escolar, houve um aumento de apenas 9.548 matrículas (menos de 5%) na rede municipal de educação pública que atende tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental da capital (INEP, 2020). É possível perceber, pelos dados apresentados, que uma parcela significativa dos pais não manteve as crianças nas redes privadas de ensino, seja pela questão financeira (a Lei estadual Nº 17.208 aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará concedendo até 30% de desconto na mensalidade escolar da rede privada de ensino foi suspensa pelo Tribunal de Justiça a pedido do Sinepe), seja pela rejeição das famílias ao formato das aulas remotas. A questão financeira das famílias é um elemento importante que pode esclarecer o aumento das matrículas na rede pública municipal, afinal, o índice de desemprego no Ceará “atingiu 14,4% [em 2020], percentual superior ao da máxima histórica, de 14,2%, verificada no primeiro trimestre de 2017. A taxa de desocupação no Estado refletiu claramente a deterioração do mercado de trabalho diante da pandemia do novo coronavírus” (IPECE, 2021).

No Ceará, apesar das escolas particulares iniciarem o ano letivo de 2021 com 75% da capacidade de lotação das turmas, a presidenta do Sinepe, Andréa Nogueira, declarou: “Um documento foi direcionado ao governador através da Casa Civil onde o Sinepe requer a retomada das atividades presenciais de todas as séries, sem limite de percentual” (Diário do Nordeste, 2021). O que demonstrou a intenção do setor privado em “resgatar” a clientela que

não migrou para a rede pública de educação e influenciar o poder decisório do governo estadual. Também são notáveis os elementos persuasivos utilizados nos discursos dos representantes das instituições privadas de educação que assumiram elementos apelativos de cunho social e ideológico que mascaram os reais interesses dos grupos que representam. O discurso confunde-se, inclusive, com as reivindicações e as problemáticas relacionadas às escolas públicas, tal como: “a educação é um direito de todos que deve ser garantido pelo Estado”, “é preciso combater a evasão e o abandono escolar” e “a escola proporciona segurança alimentar e assistencial às crianças.”

Nós observamos que a manipulação é uma das práticas sociais discursivas de grupos dominantes que servem à reprodução do seu poder. Esses grupos dominantes podem fazer isso também de várias (outras) formas, por exemplo, através de persuasão, fornecimento de informações, instrução e outras práticas sociais que objetivam influenciar o conhecimento, as crenças e (indiretamente) as ações dos receptores (Dijk, 2018, p. 237)

Compreendemos, então, que o PL 5.595/20 não pretendia privilegiar os interesses e reivindicações das comunidades escolares e das instituições públicas por um retorno seguro às aulas presenciais, como recomendou a Nota Técnica (Nº 01 - 03/2021) elaborada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que recomendou o monitoramento e a testagem dos profissionais do ensino para controle epidemiológico, medidas regulatórias para o transporte público, análise de riscos por município e *lockdown*, uma vez que a educação não deveria ser considerada como serviço essencial, mas sim como prioridade ao invés de outras atividades econômicas. Os interesses econômicos da iniciativa privada é que seriam contemplados pelo PL, sobretudo, daqueles grandes grupos educacionais que possuem uma clientela pertencente a uma classe social financeiramente mais favorecida e que veem na educação a perpetuação de um bem cultural e material. De fato, foram os membros dessa classe que foram às ruas reivindicar o retorno às aulas presenciais em uma das regiões mais nobres de Fortaleza, apesar do crescente número de infectados pelo SARS-CoV-2 no município.

Devido à pressão das entidades educacionais de todo o país e representações políticas no Senado que se posicionaram contrários ao retorno das aulas presenciais das escolas públicas como serviço essencial, o PL 5.595/20 foi retirado da pauta do Senado Federal em maio de 2021. Isso só foi possível devido a uma grande articulação nacional dessas entidades que adotaram critérios científicos para comprovar a impossibilidade do retorno às aulas presenciais sem as devidas medidas de segurança, como a nota técnica “Brasil: não é hora de retomar as aulas presenciais nas escolas e é preciso garantir as condições adequadas para a oferta do ensino remoto emergencial” produzida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A reivindicação dos profissionais da educação, apesar de bem sucedida, não contou com o apoio do governo federal, inclusive o líder do governo Jair Bolsonaro na Câmara dos

Deputados, Ricardo Barros, chegou a declarar, em abril, que a categoria dos professores e professoras era a única a “não trabalhar” durante a pandemia.

Em entrevista ao jornal Diário do Nordeste, a secretária da SME de Fortaleza, Dalila Saldanha, informou haver uma “migração de alunos da rede privada para a pública, embora não tenha sido um fenômeno fora do normal” (Diário do Nordeste, 2020a). Somadas as matrículas da educação infantil e do ensino fundamental, houve um aumento de 11.982 (5,2%) novos/as alunos/as nas escolas públicas da rede em 2021 (INEP, 2021). A normalidade apontada pela secretária deve-se ao fato de que os investimentos crescentes, desde a década de 90, em infraestrutura e ensino proporcionaram um aumento significativo no número de matrículas na rede municipal da capital, por exemplo, em comparação com o ano anterior a pandemia, 2019, as matrículas no ensino fundamental de tempo integral saltaram de 70.048 para 90.443 em 2020, um aumento de 29,17%. A melhoria da qualidade da educação ofertada pela rede, sem dúvida, foi um dos fatores que contribuíram para que um número considerável de crianças migrasse para a educação pública municipal durante a pandemia.

A Rede de Ensino é reconhecida em mais um ano como a quarta maior Rede de Ensino das capitais brasileiras (antecedida por São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus) em número de matrículas de escolarização, e primeira do Nordeste, representando 27,8%. Dos números do Censo Escolar 2019, vale destacar também que no Brasil, ao longo de 2019, houve um decréscimo de 1,8% no total de matrículas presenciais na Educação Básica no ensino público. Caminho contrário fez a Rede Municipal de Fortaleza, que alcançou um incremento de 3,0%, totalizando 220.420 alunos matriculados (Prefeitura de Fortaleza, 2021).

Além do aumento de matrículas na rede pública, uma outra questão importante é as condições em que ocorreram as aulas não presenciais na rede municipal de Fortaleza e os impactos dessa modalidade, que ainda estão sendo dimensionados, na aprendizagem das crianças da classe trabalhadora, uma vez que o acompanhamento das aulas é essencial para garantir a aprendizagem dos alunos. O acesso, a permanência e o sucesso escolar, por exemplo, são problemas educacionais históricos que foram agravados pelas condições em que ocorreram as aulas não presenciais

Ao compreendermos os sentidos e a ideologia política da representação de classe (especificamente a burguesa) contidos no discurso do governador Camilo Santana a respeito do retorno às aulas presenciais no Ceará, tentamos “entender melhor essas relações que, no jogo de linguagem, que às vezes traçam limites e nos amarram, estacando sentidos, outras vezes nos lançam no movimento que é o próprio do sujeito no real do discurso” (Orlandi, 2017, p. 176). Uma vez que “as representações políticas e o discurso não são tão diretas” (p. 214) sendo preciso defini-las não “pelo tópico ou pelo estilo, mas antes por quem fala com quem, como, em que ocasião e com que objetivos” (Dijk, 2018, pp. 221-222). Compreendemos que a “permissão” citada no discurso do governador em referência ao Decreto N° 34.031, por meio

das redes sociais, foi, na verdade, uma tentativa de conciliação política com os interesses dos grupos privados de educação e os trabalhadores representantes da educação pública, assim sendo, foi, principalmente, a pressão exercida pelos interesses privados e econômicos que possibilitou a concessão do governo do estado para a reabertura das escolas privadas em um dos momentos mais preocupantes da crise sanitária no país. Bem como, a ausência de “obrigação”, nesse contexto, aponta o descompromisso do governo estadual, e também municipal, em oferecer as condições sanitárias seguras e necessárias para a reabertura das escolas públicas municipais, conseqüentemente, o que ampliou ainda mais a desigualdade de acesso à educação entre classes sociais no município de Fortaleza.

WhatsApp como instrumento de mediação/comunicação pedagógica

No Ceará, a desigualdade educacional durante a pandemia também evidenciou o caráter de exclusão digital. É o que aponta os resultados da pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil” realizada, entre os meses de fevereiro e maio de 2021, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a respeito das estratégias adotadas pelas redes escolares durante o ano letivo de 2020. Os dados apontam que 5.115 escolas municipais (99,7%) em todo o estado suspenderam as atividades presenciais de ensino e de aprendizagem, ou seja, adotaram as aulas não presenciais como estratégia para dar continuidade ao ano letivo, porém, apenas cerca de 1,3% delas ofertou acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio aos alunos, e 2,4% disponibilizaram equipamentos (computador, notebook, smartphones, etc.) para o acompanhamento das aulas remotas.

Na rede municipal de Fortaleza, em 2020, houve a suspensão total das atividades presenciais nas 304 unidades escolares do município, e não chegou a 1% o número de estudantes que receberam da prefeitura qualquer auxílio para acesso à internet durante as aulas não presenciais, e apenas 1,3% receberam algum tipo de equipamento. (INEP, 2021).

A ausência de subsídios e equipamentos para o acesso à internet é ainda mais preocupante quando se sabe que apenas 74% da população cearense com mais de 10 anos utilizam a rede mundial de computadores; sobre os equipamentos utilizados, apenas 29,3% possuem microcomputador/ tablet. Dessa forma, o telefone móvel celular é o principal recurso utilizado para o acesso à internet (99,4%) e está presente em 91,6% dos domicílios (IBGE, 2019).

Conforme exposto, evidencia-se a opção por salas de aulas virtuais (grupos de *WhatsApp*), durante as aulas não presenciais para manter um canal de comunicação contínuo entre as escolas e famílias/crianças. Por outro lado, tais dados expressam também uma desmistificação do senso comum de que “todos têm acesso a um aparelho celular” e que um “pacote de dados móvel” é suficiente para possibilitar o acesso democrático à internet dos mais

pobres³. Afinal, não se pode exigir aulas não presenciais onde não há condições materiais, pois há relatos de estudantes quando vão estudar ou acompanhar as aulas e a internet acaba sem que a família tenha condições de recarregar os créditos, ou mesmo os chips que a SME disponibilizaria não foram entregues a todos (Diário do Nordeste, 2020b).

As salas de aulas virtuais, nesse caso os grupos de *Whatsapp*, além de outras plataformas de videoconferência e vídeos (como o *Youtube* ou o *Google Meet*) foram as principais ferramentas digitais utilizadas pelas professoras da rede municipal de Fortaleza para as aulas não presenciais, uma vez que 97,7% das escolas adotaram uma ou mais delas enquanto estratégia para prosseguir com as aulas remotas, seguido do *Google Classroom* (Google Sala de Aula) que foi adotado por 78,7% das instituições (INEP, 2021). A decisão de utilizar o aplicativo *WhatsApp* como canal de comunicação com as famílias/crianças logo após o fechamento das escolas, em março de 2020, partiu das escolas e das/dos professoras/es, uma vez que o aplicativo já era utilizado no período pré-pandemia como forma de estabelecer contatos pontuais e informes escolares com os responsáveis pelos alunos. O decreto do CME Nº 022/2020, publicado somente em 2 de abril, não determinou e nem limitou a utilização de qualquer meio eletrônico para a continuação das atividades escolares, o que favoreceu a “autonomia” das escolas em decidir qual recurso seria utilizado para dar continuidade às aulas.

No início do primeiro semestre de 2021, a mesma estratégia continuou a ser amplamente utilizada pela rede, somente no mês de abril, após mais de um ano desde o fechamento das escolas, a prefeitura de Fortaleza anunciou a distribuição de 242 mil chips com acesso à internet móvel para os/as alunos/as e professoras/es da rede, além de 21.500 tablets para os alunos/as da rede, porém sem dar o devido respaldo sobre o que fazer quando o chip ou o aparelho não funcionarem mais, assim sendo, a manutenção dessas ferramentas não foi planejada, pois a diretora da escola observada pelo PIBID-Pedagogia nos informou que dificilmente eles solucionavam os problemas desses equipamentos.

Na pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, entre as “estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem”, na rede municipal de Fortaleza, conforme indicado na Tabela 1:

Tabela 1. Atividades pedagógicas realizadas pela Rede Pública Municipal de Fortaleza

³ Mesmo com o recorde no número de acessos aos dados móveis no Brasil (234,07 milhões), em 2020, os mais pobres continuam excluídos do mundo digital. Disponível em: <[2056](https://www.gov.br/pt-br/noticias/transito-e-transportes/2021/04/brasil-tem-mais-de-234-milhoes-de-acessos-moveis-em-2020#:~:text=O%20Brasil%20registrou%20234%2C07,Ministério%20das%20Comunicações%20(MCom)>></p></div><div data-bbox=)

Material impresso (inclusive o livro didático)	94,0%
Vídeos, podcasts, publicações em redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular	61,1%
Aulas síncronas com a possibilidade de interação com a/o docente	77,7%
Disponibilidade de aulas previamente gravadas (assíncronas) pela internet	41,9%
Transmissão por TV ou rádio de aulas ao vivo ou gravadas	38,9%

Nota: Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil. Inep 2021

Segundo referida pesquisa, o material impresso foi a estratégia mais utilizada em toda a rede (94%), o que confirma a dificuldade de acesso à internet das famílias para participarem das atividades remotas, além disso, o livro didático contribuiu para a realização das atividades, já que as tarefas solicitadas pelas/os professoras/res eram, principalmente, as contidas no livro didático, elas eram fotografadas pelos responsáveis e encaminhadas nos grupos de interação. Já os materiais pedagógicos em formato virtuais, compartilhados principalmente pelos grupos de *WhatsApp*, também tiveram uma adesão considerável (61,1%), o que ampliou a diversidade dos conteúdos didáticos disponibilizados para as crianças, ao mesmo tempo, que produziu um distanciamento entre alunas/os e professoras/es através da privação de interação entre sujeitos.

Em nossa pesquisa, verificamos que a adesão a esse formato ficou a cargo das professoras, respeitando a autonomia das docentes em relação a opção por aulas síncronas ou assíncronas. Além disso, nem todas as aulas disponibilizadas pelas professoras eram produzidas por elas, de modo a se utilizarem de vídeos já produzidos em outros canais de comunicação. Por fim, a transmissão de aulas gravadas através da televisão ou rádio representou 38,9% das respostas. No Ceará, a televisão foi uma das estratégias utilizadas para as aulas não presenciais em todo o estado, fruto de uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE) e a TV Ceará (TVC) nomeada como “Conexão Educação”.

Conforme a Resolução CME de Fortaleza N° 022/2020 a respeito da reorganização e cumprimento do Calendário Letivo do ano de 2020: “No processo de reorganização do calendário escolar recomenda-se esgotar todos os esforços para cumprir as 800 horas, de maneira presencial.” Dada a impossibilidade das aulas ocorrerem presencialmente a recomendação da CME foi que:

Na impossibilidade do cumprimento das 800 horas presenciais, poderão ser utilizadas estratégias como atividades pedagógicas domiciliares, no período da suspensão e de ampliação da jornada diária, quando do retorno das atividades presenciais, sempre acordando com os professores. (Resolução CME de Fortaleza N° 022/2020)

Essa decisão considerou a Medida Provisória N^o 934, de 1^o de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica no país, determinando a flexibilização dos 200 dias letivos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas sem que a carga horária mínima anual estabelecida de 800 horas fosse reduzida.

Nesse contexto, a Fundação Getúlio Vargas Social, por meio dos microdados coletados na “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios” (PNAD) de julho a agosto de 2020 nas 27 unidades da federação, realizou a pesquisa Tempo para a Escola na Pandemia. O PNAD 2020 nos fornece informações importantes em relação ao tempo destinado pelos/as estudantes às aulas remotas durante a pandemia, embora a abordagem utilizada pelos pesquisadores seja predominantemente quantitativa, ainda assim, podemos observar que há uma disparidade significativa entre estudantes de redes públicas e privadas de educação. O objetivo dos pesquisadores foi elaborar um indicador que pudesse ser capaz de marcar as horas e os dias de fato dedicados por cada estudante nesse ensino remoto e pensando na extensão da jornada escolar de casa (FGV Social, 2020, p.6).

Segundo os resultados desta pesquisa: “os mais pobres alunos entre 6 e 15 anos são os que menos frequentam a escola (93,7%), menos receberam atividades escolares (77%), menos se dedicaram às [...] atividades que receberam (4,39 dias, em média) e menos horas [...] (2,48 horas [por dia])” (p. 9). Enquanto aos mais ricos (classe AB com renda per capita de R\$ 2.203 em diante) “registraram maior taxa de matrículas (98,6%), maior média de dias (4,84) e horas (3,35) dedicadas ao estudo remoto durante a pandemia [...] acima de 3 horas/dia útil” (p. 10). Segundo a pesquisa, o Ceará está entre os seis estados que tiveram o maior indicador de tempo diário para a escola (2,58 horas). Mas em relação à taxa de alunos que não receberam qualquer atividade para realizar em casa, o estado está entre os primeiros da federação (6,3%). Já na capital, “a periferia de Fortaleza liderando o ranking de tempo para a escola (2,55 [horas por dia escolar])” ficou à frente de capitais como São Paulo (2,54), Rio de Janeiro (2,52) e Curitiba (2,35) [...]. Porém, “[...] teve 3% dos seus alunos sem receber atividades e 4,44% recebendo, mas escolhendo não realizá-las” (FGV Social, 2020, p. 14). Por fim, a análise dos pesquisadores a respeito das aulas não presenciais aponta que:

A análise por renda mostra que quanto mais pobre é o indivíduo, menos ele/ela frequenta a escola, menor foi a quantidade de exercícios que ele/ela recebeu da escola e, pra piorar, menos ele/ela se dedicou a esses exercícios recebidos. Consequentemente, menor foi o indicador de tempo para escola estimado. É importante ressaltar que os alunos mais pobres são 633% mais afetados pela falta de oferta de atividades escolares que os alunos mais ricos. Conclui-se que a desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais aumentará durante a pandemia, quebrando tendência histórica de décadas recentes. (FGV Social, 2020, pp. 17-18)

De acordo com a página da Prefeitura Municipal de Fortaleza⁴, as ações de suporte pedagógico e segurança alimentar, durante o momento pandêmico, pretenderam, acima de tudo, manter os vínculos entre as famílias e a escola. Segundo a mesma página referida, o ensino no formato remoto foi considerado uma vitória para educação pública em 2020, com 98% das devolutivas das atividades realizadas pelos estudantes. Entretanto, considerando que a reportagem abrange uma gama de escolas da rede municipal, não há como rebaixar tal dado, mas há como destacar que nesse primeiro período de 2021, a nossa observação nos grupos de *WhatsApp* mostra que havia apenas uma média de 50% das devolutivas por dia em comparação com as presenças diárias dadas pelos responsáveis ou estudantes na escola pesquisada. A presença das crianças nos grupos de interação era realizada pelos responsáveis através de mensagens de voz ou escrevendo a palavra “presente”, o qual foi acompanhado e registrado todos os dias para comparar a presença das crianças com suas devolutivas.

Entrevistas

A professora B do segundo ano nos conta que sua experiência com o ensino remoto foi muito difícil, mas também rico por tê-la feito sair de sua zona de conforto, pois estava a mais de 25 anos fazendo a mesma rotina. Durante a pandemia, houve a oportunidade de conhecer outros modos de ensinar. A docente assinala que a maior dificuldade estava no uso dos recursos tecnológicos, além da situação dos estudantes por falta de acesso à internet e/ou celular, uma vez que eram os pais/responsáveis que intermediaram o contato entre as crianças e as professoras, não havendo um aparelho próprio para as crianças. Às vezes, a disponibilidade para o acesso à internet ou ao aparelho era restrita apenas por alguns dias, ou nem isso. Por isso, havia quem mandasse as fotos com o material didático resolvido (geralmente atividades do livro didático) em um dia específico da semana que poderia ser inclusive no final de semana, ou, em alguns casos, as tarefas escolares não eram enviadas porque os pais alegavam falta de acesso à internet ou falta de um aparelho celular para utilizarem o *WhatsApp*.

Ambas as professoras reconhecem que as medidas tomadas para a interrupção do ensino presencial foram em prol da vida, devido ao contexto pandêmico iniciado ainda em 2020, como também reconhecem os limites e dificuldades encontradas por intermédio dos obstáculos existentes quanto ao formato virtual.

Quando questionamos a professora B sobre quais momentos foram marcantes durante as aulas remotas, ela nos contou que foram as aulas síncronas (*Google Meet*) em que percebeu que esse formato de aula era mais efetivo e que “algo fluiu”, “quando a criança lia, ou quando alguma não conseguia ler, mas [mesmo assim] houve uma certa aprendizagem”.

⁴ Disponível em [Com aumento de matrículas, aulas remotas na rede municipal iniciam nesta quinta-feira \(28/01\) \(fortaleza.ce.gov.br\)](https://www.fortaleza.ce.gov.br). Acesso em 15 de set de 2021.

Em relação a contribuição das famílias com o auxílio das crianças com as atividades escolares, a professora B nos disse ter consciência que o papel dos pais não é o mesmo de uma professora, especialmente diante das dificuldades existentes; por isso ela procurou compreender o que cada família que a procurava, passava, para se colocar no lugar dessa(s) família(s) e “olhar com carinho”, em que ela sabia que muitos ficaram desempregados, ou não tinham internet, ou algum aparelho que pudesse suportar a demanda do grupo escolar virtual, pois há a angústia que os responsáveis têm por priorizarem a comida para ter em casa e cuidar de seus familiares. Assim como a diretora também reforçava certas atitudes com as professoras para poder acolher as famílias com dificuldades, para além das financeiras, pois também tinham aquelas com dificuldades cognitivas, em que não sabiam o que devia ser ensinado, pois eram analfabetas.

A relação das professoras com algumas famílias, umas mais que outras, fez surgir laços de proximidade não só com as crianças, mas também com os responsáveis de maneira mais empática e compreensiva, uma vez que essa proximidade até já ocorria na normalidade das aulas presenciais, porém, com o ensino remoto, foi possível, através das *webcams*, adentrar às casas das famílias e tornar visível os processos e desafios do ensino dos/as alunos e alunas em ambientes poucos estruturados ou precários para o processo educacional. Assim, ao avaliar o ensino remoto, a professora A nos diz que: “eu acredito que, com todas as dificuldades, houve aprendizagem, teve um processo de aprendizagem bom. Não foi geral, mas daqueles que sempre retornam, que sempre mantinham contato, eu acredito que foi muito bom.”

Do ponto de vista da professora B sobre o processo de aprendizagem das crianças e as estratégias para ensinar, ela notou que dependeu das famílias, pois as que tinham algum suporte, alguém acompanhando, tiveram uma aprendizagem melhor. A respeito das estratégias utilizadas, ela nos relatou que foram difíceis, pois gravava os vídeos imaginando que a criança estivesse com ela de modo presencial e quando abria uma sala no *Meet*, uma ou duas vezes por semana e tinha poucos alunos que podiam estar ali, assim como a devolutiva das tarefas que vinham com uma resposta equivocada, “porque no processo de aprendizagem não há erro”, ela ia no *chat* particular da família e sugeria outras formas de responder, quando eram perguntas de única resposta pretendida. De modo que seu intuito era não causar constrangimento para continuar com aquela criança e família interagindo no grupo.

De acordo com ambas professoras, o relacionamento com a escola foi essencial para a adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, pois muitos profissionais da educação, em especial o corpo docente, não tinham familiaridade com o uso de ferramentas virtuais, de modo a se sentirem acolhidos pela gestão da escola que foi crucial para auxiliá-las com o manejo dessas ferramentas para a edição de vídeos e imagens, seleção de aplicativos para as atividades pedagógicas e seleção do conteúdo didático a ser ofertado para as crianças nos grupos de interação virtual.

Desse modo, a rede de suporte dentro da própria escola e seus integrantes que ajudaram uns aos outros a conhecerem as ferramentas tecnológicas foi fundamental para conseguirem realizar as aulas remotas, mas a professora A retrata que nunca houve formação para mostrar como fazer vídeos, apenas davam “pinceladas” nas formações, de forma que a formadora até ensinava um passo a passo, contudo ainda era difícil de fazer. A parceria da escola e colegas foi importante, principalmente para as que não tinham nem celular e tiveram que aprender a usar e a gravar áudio, a diretora fazia as edições também. Essa rede de apoio interno evitava o constrangimento, porquanto não expunha as dificuldades de cada um, dessa forma, apesar dos desafios, ela conclui que são experiências que precisam ser passadas pelos professores, provavelmente de modo a fazê-los se adaptar ao contexto e formas de ensino possíveis de serem utilizadas.

Apesar dessa rede de solidariedade ter sido positiva para a professora, faz com que cada sujeito seja acolhido em suas dificuldades, é possível notar uma certa conformidade na posição da professora sobre o descaso do poder público ao não amparar as necessidades desta e de outras profissionais da rede, ficando a cargo delas o papel de suprimir a insuficiência de recursos educacionais com a sua própria renda, além da ausência de uma rede de apoio institucional da SME em relação às tecnologias digitais.

Durante a entrevista com a professora B, foi relatado sobre a necessidade de comprar equipamentos advindos de sua própria renda, pois, apesar da distribuição de chips e tablets para os estudantes pelo governo municipal, os equipamentos que dispunha, smartphone e computador, para as aulas remotas não eram eficientes o suficiente para o trabalho remoto, por exemplo, o antigo smartphone da professora precisou ser substituído por um com maior capacidade de memória para o armazenamento das mídias compartilhadas nos grupos virtuais/salas de aula virtuais. Além disso, o manuseio das diversas plataformas e ferramentas digitais foi feito pelas profissionais da escola sem que houvesse suporte técnico da SME, entretanto, tanto a professora A quanto a professora B não negam que houve a oferta de formações remotas para os/as docentes, porém, elas relatam que, muitas vezes, o que lhes era transmitido não era sobre como utilizarem na prática os recursos pedagógicos, mas meras demonstrações de recursos que poderiam ser utilizados fora do contexto e necessidade das turmas e das reais necessidades das famílias. Dessa forma, a possibilidade de utilizarem as plataformas e os meios virtuais diversos foi dificultada pela pouca afinidade das professoras com o manuseio das tecnologias e pela falta de afinidade com os recursos virtuais; inclusive, os vídeos produzidos pelas docentes foram muitas vezes editados pela diretora da escola; a professora B nos relatou que conseguiu aprender com o auxílio dos filhos como tornar os vídeos mais atrativos, pois eram feitos, antes, de forma simples e até mesmo monótona, o conteúdo era quase sempre o mesmo, sem uma variedade que pudesse estimular as crianças a interagirem nos grupos ou nas videoconferências pelo *Google Meet*.

Interação entre docentes, famílias e crianças

As aulas remotas para a turma do 2^a ano do fundamental ocorreram tanto por meio do grupo de *WhatsApp* quanto pelo *Google Meet*, este último recurso teve mais interações e diálogos em virtude dos encontros síncronos, em que, algumas vezes, os pais, as mães ou outros responsáveis costumavam relatar as suas angústias e dúvidas para a professora a respeito das dificuldades que enfrentam diariamente, poucos são os momentos em que percebemos alguma preocupação dos responsáveis pela vida escolar dos/as estudantes. Já em relação à turma do 1^o ano do ensino fundamental, as aulas ocorreram quase que exclusivamente pelo *Whatsapp*.

Chamaram nossa atenção os relatos sobre o acompanhamento dos pais, por exemplo, uma mãe relatou que não sabia ensinar as atividades encaminhadas pela escola a filha por ser analfabeta, pois não concluiu os seus estudos; um outro exemplo, é o pai que estava interessado em estimular mais o filho a ler e pediu auxílio a professora sobre como poderia proceder, a docente sugeriu o uso de um alfabeto móvel para que criança começasse a ter uma maior afinidade com as letras do alfabeto, além de ter orientado a pai a ler para o filho quando possível. Estes relatos demonstram como a interrupção das aulas presenciais, devido à pandemia, afetou diretamente o processo de aprendizagem das crianças da escola pública, principalmente pelos responsáveis não terem o domínio, tal como a professora, dos instrumentos de alfabetização e aprendizagem, podendo desestimular o processo de aprendizagem das crianças através da forma como pretendem ensinar.

Durante o período de aulas remotas, as avaliações diagnósticas foram utilizadas pela escola como instrumento avaliativo para identificar a proficiência das crianças na escrita, para isso, os/as estudantes realizaram, individualmente, uma videoconferência (*Google Meet*) com a professora responsável por cada turma em que a criança, com a câmera ligada e sem o auxílio de um adulto, deveriam escrever uma frase com base na imagem que estivesse vendo e também escrever as palavras que eram ditadas pela professora, sendo quatro palavras, cada uma composta por uma palavra monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba. Na turma do 2^a ano, a qual foi possível acompanhar as avaliações realizadas mensalmente pela professora de português, a de maior carga horária durante o ensino remoto, e responsável pela avaliação dos/as estudantes ao menos três dias da semana, segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira. As avaliações eram realizadas ao longo de um mês para tentar diagnosticar o nível de desenvolvimento da escrita das crianças.

A realidade mostrou-se diversa, pois algumas crianças desligaram a câmera e o áudio, provavelmente para pedir auxílio ao adulto que estava acompanhando durante a avaliação, então, a professora solicitava que o áudio e a câmera fossem ligados novamente, inclusive, era possível ouvir a voz ao fundo delas, as crianças, pedindo auxílio, havia também o auxílio voluntário dos adultos para ajudarem na conclusão da avaliação. Além disso, muitos

pais/responsáveis se recusaram a participar da avaliação, pois acreditavam que as crianças estavam em um “nível abaixo” dos demais estudantes, assim como as crianças que alegavam não saber e nem querer realizar a avaliação. Contudo, em outro momento, a postura das crianças, em uma situação não avaliativa, mudou consideravelmente, talvez, por estarem desacompanhados dos pais/responsáveis, nessa situação, quando a interação era feita apenas com elas, era possível notar a progressão de suas aprendizagens e suas limitações em relação à escrita.

As professoras relataram ter uma boa relação com familiares. A professora B nos disse que os responsáveis que interagiram nas videoconferências costumavam ser sinceros, confiavam em seu trabalho e pediam conselhos para ensinar seus/suas filhos/as a ler e escrever, tal como foi colocado na parte das entrevistas.

Apesar das professoras terem nos relatado, durante a entrevista, que houve vínculos excelentes com alguns responsáveis e com as crianças que participaram dos grupos de interação e das videoconferências, ainda assim, observamos que a maioria das crianças e responsáveis ficaram de fora desse envolvimento exatamente pela falta de recursos (internet, computador, smartphone, tablet etc.) e/ou disponibilidade de tempo para participar das atividades escolares. É compreensível que elas, as docentes, se agarrem a um sentimento de esperança mesmo em um contexto social e econômico desesperançoso que foi enfrentado durante o período de aulas remotas, afinal, é notável que elas busquem enxergar os pontos positivos do trabalho que realizaram, embora, limitadas pelas suas próprias condições pessoais e financeiras assim como as dos seus alunos e seus familiares. Contudo, observamos que a frequência do retorno das atividades e interações nos grupos de interação e videoconferência foi baixíssimo, por exemplo, a turma do 2^a ano do EF era composta por 24 crianças (sendo três delas acompanhadas pelo Atendimento Educacional Especializado), mas apenas de três a quatro crianças participavam dos encontros síncronos (videoconferência). Já para a turma do 1^a ano do EF houve apenas um momento síncrono no ano, o qual a responsável pela única criança que participou do encontro relatou a sua alegria com aquela iniciativa, porém, não foram realizadas outras videoconferências ao longo do semestre acompanhado, permanecendo apenas as interações pelo grupo do *WhatsApp*.

Considerações Finais

Buscamos demonstrar, neste trabalho, o quão problemática foram as estratégias adotadas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e pelo governo do Estado do Ceará na promoção das aulas não presenciais/ensino remoto sem as devidas condições materiais (internet, tablets, celulares etc.) para que, de fato, houvesse a garantia do direito à educação de qualidade como previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9.394, principalmente, para as crianças pobres, filhas e filhos da classe trabalhadora.

Compreendemos que a responsabilidade pela aprendizagem remota das crianças, durante o período pandêmico, de forma alguma deve recair sobre as famílias, as professoras e/ou a gestão escolar, uma vez que não asseguradas as condições mínimas de infraestrutura, material escolar, espaço para a realização das atividades escolares, alimentação e mediação pedagógica, previstas pela LDB, o ensino remoto limitou-se, na verdade, a um esforço conjunto da comunidade escolar (pais, professoras/es e gestão) para garantir, por mais precário que fosse, algum grau de instrução para os/as alunos/as durante o período de aulas remotas no primeiro semestre letivo de 2021.

Nesse contexto, procuramos também, dentro de uma perspectiva materialista histórica, demonstrar as contradições de classe em relação às ações, estratégias e discursos adotados tanto pelo Governo do Estadual do Ceará em relação ao fechamento das escolas com o agravamento da pandemia de Covid-19, desde março de 2020, e a sua relutância em garantir as medidas sanitárias e epidemiológicas viáveis de forma a assegurar a reabertura das escolas de forma segura, o que só ocorreu em setembro de 2021, sendo privilegiadas as medidas, por meio dos decretos estaduais e municipais, que favoreceram os interesses econômicos em detrimento da educação pública. Tais medidas foram adotadas e direcionaram a política educacional da Prefeitura de Fortaleza, apesar das ações de distribuição de chips e aparelhos, insuficientes quando consideramos o número de matrículas da rede, para o acesso à internet. Além disso, a educação pública municipal foi mantida de forma remota em condições precárias e com pouco suporte formativo e tecnológico para os/as professores e professoras, que, autonomamente, precisaram elaborar estratégias e ações para dar continuidade a escolarização das crianças de forma remota.

As entrevistas com as professoras possibilitaram um avanço na compreensão sobre como as estratégias, as ações e as decisões tomadas pela SME de Fortaleza impactaram diretamente as docentes que atuaram na linha de frente do ensino remoto para garantir a escolarização das mais de 240 mil crianças matriculadas na rede pública municipal. A precariedade das condições concretas de acesso à internet e a ausência tanto de tecnologias quanto de suporte formativo evidenciam alguns dos problemas apontados neste trabalho. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para futuras pesquisas no campo da história da educação no Ceará e da sociologia da educação em virtude das particularidades aqui apresentadas a respeito das políticas educacionais adotadas durante o período em que as escolas públicas do município de Fortaleza estiveram fechadas durante a pandemia de Covid-19 no primeiro semestre de 2021.

REFERÊNCIAS

- Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação.* (2021/04/30). Unicef. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>
- Ceará, Governo do Estado. Secretaria do Planejamento e Gestão (2021/03/12). Taxa de desocupação no Ceará cresce e atinge 14,4% no quarto trimestre de 2020, consequência do coronavírus. IPECE. <https://www.ipece.ce.gov.br/2021/03/12/taxa-de-desocupacao-no-ceara-cresce-e-atinge-144-no-quarto-trimestre-de-2020-consequencia-do-coronavirus/>.
- Citelli, Adilson. *Linguagem e persuasão*. (16^a ed.). Editora: Ática. Impressão: Gráfica Palas Athenas. 2005. pp. 76-77.
- Conselho Municipal de Educação (2007/12/14). *Lei N° 7.991/96 - Lei (alterações) N° 9.317/2007. Resolução N° 001/2009. Dispõe sobre sobre Credenciamento de Instituição de Ensino Fundamental, Autorização e Reconhecimento do curso, bem como sobre a renovação do Credenciamento e Reconhecimen to das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e dá outras providências.* CME/SME/Fortaleza. <https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?download=54:resolucao-n-007-2012>.
- Correia, G. C.; Fernandes, C. M. (2019). As direitas nas redes e nas ruas: a crise política no Brasil: A dramaticidade na narrativa do impeachment de Dilma Rousseff no *Jornal Nacional*./ Camila Rocha e Esther Solano(Orgs.). Expressão Popular. p.277-295.
- Diário Oficial do Estado. (2021/01/27). *Série 3. Ano XIII N° 020. Portaria N° 0057/2021 - Secretaria da Educação. Disciplina medidas para início do ano letivo de 2021, observadas as ações necessárias para prevenção de contágio pela COVID-19, nos termos da autorização constante do Decreto N° 33.904, de 21 de janeiro de 2021, e dá outras providências.* Seduc/CE. https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/portaria_inicio_ano_letivo.pdf.
- Chips de internet são aposta para garantir acesso a aulas online.* (2020/11/09a). *Diário do Nordeste*. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/chips-de-internet-sao-aposta-para-garantir-acesso-a-aulas-online-1.3009364>.
- 318 instituições privadas de ensino fecharam no Ceará em 2020, diz sindicato.* (2021/01/20b). *Diário do Nordeste*. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/318-instituicoes-privadas-de-ensino-fecharam-no-ceara-em-2020-diz-sindicato-1.3035821/>
- Diário Oficial do Estado (2021/04/10). *Decreto Estadual N°34.031, 2021.* SEPLAG/CE. <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210410/do20210410p01.pdf>.
- Dijk, Teun A.V. (2018). *Discurso e poder*. Tradução Judith Hoffnagel, Karina Falcone. (2^a ed.). Contexto.
- Demo, P. (2013). *Metodologia da investigação em educação*. InterSaberes.
- Fernandes, S. (2020). *Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa.* (3^a ed.). Planeta.
- Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Caldart, R. S. (2020). (Org.). *Concepção materialista e dialética da história in História, natureza, trabalho e educação: Karl Marx e Friedrich Engels*. Expressão Popular.
- Fortaleza, Secretaria Municipal da Educação. *Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o ensino fundamental / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza*. – Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

<https://acervo.fortaleza.ce.gov.br/download-file/documentById?id=a581eefc-cb3f-4c63-8ee3-7b7a7bf6ca7f>.

- Gragnani, J. (2018/04/16). Como planos de celular com Facebook e *WhatsApp* ilimitados podem potencializar propagação de notícias falsas. *BBC NEWS*. Londres, 2021. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43715049>
- Haje, L. Câmara dos deputados (2021/03/15). Projeto proíbe suspensão de aulas presenciais mesmo durante pandemia. *Câmara Legislativa*. <https://www.camara.leg.br/noticias/736109-projeto-proibe-suspensao-de-aulas-presenciais-mesmo-durante-pandemia/>
- Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. (26^a ed.). Companhia das Letras.
- IBGE (n.d.). IBGE, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019: PNADC, 2019*. [Ibge.gov.br. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pesquisa/10070/64506?ano=2019](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pesquisa/10070/64506?ano=2019)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (n.d.). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. Gov.br. <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020/11/17). *Censo Escolar 2020*. Gov.br. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (n.d.). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. Gov.br. <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (n.d.). *Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil*. Gov.br. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>
- Konder, L., (2020). *A questão da ideologia: 17. Ideologia e pós modernismo*/ Leandro Konder. Expressão popular, pp. 187-197.
- Martins, M. A. V. (1984). *O professor como agente político*. Edições Loyola.
- Matos, K. S. L.; Vieira, S. L. (2002). *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. (3^a ed.). Edições Demócrito Rocha.
- Neri, M. C.; Osorio, M. C. (2020). *Tempo para a Escola na Pandemia*. Rio de Janeiro: FGV Social. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola/>
- Novo decreto no Ceará amplia funcionamento de escolas, igrejas, academias e barracas de praia. (2021/04/24). *G1. globo.com*. <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/04/24/novo-decreto-abertura-economica-ceara-24-de-abril-de-2021.ghtml>
- Orlandi, E. P. (2017). *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. (3^a ed.). Pontes Editores.
- Passarelli, H. (2021/01/29). Matrículas em creches caem, puxadas pela rede privada. *Valor Econômico*. Globo. <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/01/29/matrículas-em-creche-caem-em-2020-puxadas-pela-rede-privada.ghtml>
- Paulino, N. (2020/11/05). Prefeitura de Fortaleza prevê migração de alunos para rede pública e projeta aumento de vagas. *Diário do Nordeste*. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/prefeitura-de-fortaleza-preve-migracao-de-alunos-para-rede-publica-e-projeta-aumento-de-vagas-1.3007932>
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Expressão Popular.

- Paviani, J. (2014). *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. (3ª ed.). Educs, 2014.
- Prefeitura de Fortaleza, Canal Educação (n.d.). 49,4% dos alunos da Rede Municipal de Fortaleza estudam em tempo integral. *Prefeitura de Fortaleza*. <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/sistemas/informes/2-uncategorised/76-49-4-dos-alunos-da-rede-municipal-de-fortaleza-estudam-em-tempo-integral>
- Prefeitura de Fortaleza (2021/05/13). Chips, tablets e kits pedagógicos são entregues a alunos da Rede de Ensino. *Prefeitura de Fortaleza*. <https://www.fortaleza.ce.com.br/noticias/itens-pedagogicos-fortalecem-estudo-remoto-de-alunos-da-rede-de-ensino>.
- Prefeitura de Fortaleza (2021/04/09). Com apoio pedagógico e segurança alimentar, ensino remoto busca manter vínculos entre comunidade escolar. *Prefeitura de Fortaleza*. <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/com-apoio-pedagogico-e-seguranca-alimentar-ensino-remoto-busca-manter-vinculos-entre-comunidade-escolar>.
- Rabelo, B. (2021/01/13). G1 CE, 2021. Mães adiam matrícula, e busca por escolas privadas cai no Ceará em meio à pandemia de Covid-19. *Globo*. <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/01/13/maes-adiam-matricula-e-busca-por-escolas-privadas-cai-no-ceara-em-meio-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>
- Resolução CME Nº 022/2020 (2020/12/23). Fortaleza, 2021. *Conselho Municipal de Educação do Ceará*. *SME.fortaleza.ce.gov.br*. http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2020/RESOLUO_CME_022_2020_SOBRE_REORGANIZAO_DO_CALENDRIO_LETIVO_2020.pdf
- Resolução CME (2010/06/24). *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências*. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm.
- Rosa, André (30/04/2021). Mês mais letal da pandemia, abril tem alta de 23,5% em mortes por Covid-19. *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/04/30/mortes-por-covid-19-no-brasil-tem-alta-de-23-5-em-abril>
- Sindiute (2021/04/21). Aulas presenciais sem vacinação submeteria população de Fortaleza a massacre, avalia Sindiute. *Sindiute*. <https://sindiute.org.br/aulas-presenciais-sem-vacinacao-submeteria-populacao-de-fortaleza-a-massacre-avalia-sindiute/>
- SINDRO-CE (2020/08/25). Aulas presenciais? A vida é o bem maior! *Sinproce*. <http://www.sinproce.org.br/?p=702>.
- Tokarnia, M. (2021/05/01). Escolas particulares perdem um terço das matrículas na pandemia. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-05/escolas-particulares-perdem-um-terco-das-matriculas-na-pandemia>.