

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA E TERRITÓRIO**

**DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR
NOS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA ESCOLA MUNICIPAL
TEREZA HILÁRIO RIBEIRO**

AUTOR (A): Mary Pereira da Rocha
Marinho

ORIENTADOR: Dr. Elias da Silva

MARY PEREIRA DA ROCHA MARINHO

**DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR
NOS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA ESCOLA MUNICIPAL
TEREZA HILÁRIO RIBEIRO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) e à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – Câmpus de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra.

Orientador: Profº Dr. Elias da Silva.

MARY PEREIRA DA ROCHA MARINHO

**DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR
NOS IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 NA ESCOLA MUNICIPAL TEREZA
HILÁRIO RIBEIRO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) e à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) – Câmpus de Araguaína, para avaliação do Orientador e da Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra.

Data de Avaliação

27/09/2024 Banca

Examinadora:



Documento assinado digitalmente
ELIAS DA SILVA
Data: 13/12/2024 12:34:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Elias da Silva – UFNT (Orientador)



Documento assinado digitalmente
ALESSANDRO TOMAZ BARBOSA
Data: 16/12/2024 09:58:16-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a Doutor Alessandro Tomaz Barbosa - UFNT (Avaliadora Interna)



Documento assinado digitalmente
VANESSA LESSIO DINIZ
Data: 15/12/2024 20:43:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a Doutora Vanessa Léssio Diniz - UFNT (Avaliadora interna)



Documento assinado digitalmente
HILDETE PEREIRA DOS ANJOS
Data: 13/12/2024 16:00:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a Doutora Hildete Pereira dos Anjos - UNIFESPA (Avaliadora Externa)

Araguaína – TO 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- P436d Pereira da Rocha Marinho, Mary.
DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO DA
CULTURA ESCOLAR NOS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19
NA ESCOLA MUNICIPAL TEREZA HILÁRIO RIBEIRO. / Mary Pereira
da Rocha Marinho. – Araguaína, TO, 2024.
104 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Estudo de Cultura e Território, 2024.
Orientador: Elias da Silva
1. Consequenciais da Pandemia do Covid 19 para a Educação. 2.
Cultura Escolar. 3. Problemas de aprendizagem dos alunos da Escola
Teresa Hilário Ribeiro em Araguaína. 4. Recomposição curricular. I.
Título

CDD 306

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Dedicatória

Dedico este trabalho a Deus, cuja presença me auxilia nas minhas escolhas, abrindo caminhos e me dando confiança frente aos desafios e adversidades.

Ao meu esposo, por ser meu maior incentivador. Agradeço por compreender as minhas ausências, os esforços em me ajudar e pelo companheirismo ao longo desse ciclo de estudos.

Aos meus filhos Sâmara, Samuel e Júnior, pelo carinho recebido ao longo desses dias de jornada e aos meus netos Davi, Liz Bruna e Melinda, que sempre estiveram comigo me dando alegria e amor.

Aos meus pais Maximiano e Maria do Espírito Santo, meus irmãos Eudes, Lóide, Leí, Júnias e Ozéias que sempre estiveram ao meu lado, pelo amor incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo em que me dediquei a este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela coragem de seguir em frente quando o caminho se dividia e pela fé que me manteve firme. Obrigada por ser meu refúgio seguro e minha fonte inesgotável de inspiração em cada capítulo desta jornada. Pela serenidade para aceitar os resultados e a audácia para desafiar as expectativas, minha gratidão a Deus.

Aos meus pais, irmãos e filhos, que me ajudaram, incentivaram e me compreenderam nos momentos mais difíceis desse período em que me dedicava à realização desse trabalho e saber que posso contar com o apoio de vocês é uma das melhores coisas da vida.

Quero agradecer ao meu esposo Jaci, por acreditar em mim e me incentivar dizendo que eu era capaz. Obrigada por estar sempre comigo.

Agradeço aos professores que me acompanharam ao longo do curso e que, com empenho, se dedicam à arte de ensinar. Toda minha gratidão ao professor-orientador Elias, que dia após dia mostra sua dedicação e amor por esta profissão tão essencial na vida de todos.

Aos meus amigos Edinéia e Eli, obrigada pelo carinho e por terem me acompanhado durante todo esse caminho. Agradeço por cada minuto de atenção, carinho e dedicação. Meu coração guarda uma gratidão enorme por tudo o que fizeram. Vocês desempenharam um papel significativo no meu crescimento, e devem ser recompensados com minha eterna gratidão.

Agradecimento especial ao Programa e Pós Graduação Interdisciplinar em Cultura e Território – PPGCULT pela oportunidade de realizar meu sonho de mestrado. Ainda reitero agradecimentos a todos os professores do programa que contribuíram muito com a construção do nosso conhecimento nos apresentando várias perspectivas teóricas e profissionais.

EPÍGRAFE

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." "O educador se eterniza em cada ser que educa." "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem".

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho é o resultado da pesquisa realizada na escola municipal Tereza Hilário Ribeiro em Araguaína-To, sobre o processo de desterritorialização da cultura escolar no contexto da pandemia da COVID-19 nesta instituição de ensino, quanto às aulas remotas e híbridas bem como a retomada das aulas presenciais no período pós-pandêmico e demais atividades inerentes ao âmbito de convivência desta comunidade escolar. A escolha do nosso objeto de estudo dentro do tema da educação se deu em função da rotina de trabalho desta pesquisadora que atua diretamente como gestora na educação de crianças na referida escola. Neste sentido, buscamos compreender os impactos na perspectiva dos conceitos de território, territorialização e desterritorialização da cultura escolar. Os dados levantados foram analisados sob o arcabouço teórico/metodológico inspirados na metodologia da história oral quanto às informações de cunho qualitativo como rodas de conversas com as quatro turmas dos alunos que atualmente cursam o quinto ano das séries iniciais, considerando seu ingresso em 2020, período de início da pandemia e questionário qualitativo aplicado aos pais e professores. Quanto aos dados estatísticos buscamos em fontes documentais oficiais da Educação Municipal no que se refere à verificação da aprendizagem. Nisto, afirmamos a relevância deste estudo que possibilita conhecer como a suspensão das atividades educacionais e a não convivência escolar da comunidade em geral, afetaram direta e indiretamente o processo cognitivo e o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, afirmamos a hipótese de que a suspensão das aulas, as aulas remotas através de roteiros, as aulas híbridas, o isolamento comunitário escolar, foram fundamentais como impactos negativos no processo cognitivo dos alunos, cuja estratégia de nivelamento aplicado pela Secretaria Municipal de Educação, pode ser considerada muito mais como um paliativo às perdas e ganhos a esse processo.

Palavras Chave: Pandemia. Cultura escolar. Comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro. Território.

ABSTRACT

This work is the result of research carried out at the municipal school Tereza Hilário Ribeiro in Araguaína-To, on the process of deterritorialization of school culture in the context of the COVID 19 Pandemic at this educational institution, regarding remote and hybrid classes as well as the resumption of face-to-face classes in the post-pandemic period and other activities inherent to the coexistence scope of this school community. The choice of our object of study within the theme of education was due to the work routine of this researcher Who works directly as a manager in the education of children at that school. In this sense, we seek to understand the impacts from the perspective of the concepts of territory, territorialization and deterritorialization of school culture. The data collected were analyzed under the theoretical/methodological framework inspired by the methodology of oral history regarding qualitative information such as conversation circles with the four classes of students who are currently in the fourth year of the initial grades considering their entry in 2020, a period of beginning of the pandemic and qualitative questionnaire applied to parents and teachers. As for statistical data, we searched official documentary sources of municipal education regarding the verification of learning. In this, we affirm the relevance of this study, which makes it possible to understand how the suspension of educational activities and the lack of school coexistence in the community in general directly and indirectly affected the cognitive process and development of children. In this sense, we affirm the hypothesis that the suspension of classes, remote classes through itineraries, hybrid classes, school community isolation, were fundamental as negative impacts on the cognitive process of students, whose leveling strategy applied by the municipal education department, it can be considered much more as a palliative to the losses and gains in this process.

Keywords: Pandemic. School culture. Tereza Hilário Ribeiro. School community. Territory.

LISTA DE TABELAS

NÚMERO	DESCRIÇÃO	PÁGINA
TAB.01	Dados sobre a COVID -19 Em Araguaína – To	51
TAB 02	Respostas dos Professores sobre a volta as aulas presenciais	59
TAB 03	Respostas dos Professores sobre Dificuldades dos Alunos	60
TAB 04	Afetação da Saúde Mental dos Professores durante a pandemia	61
TAB 05	Impressão dos Alunos sobre a Pandemia da COVID-19	63

LISTA DE GRÁFICOS

Número	Descrição	Página
Gráfico 01	Dados sobre a COVID-19	89

Listas de Mapas

Número	Descrição	Pág
Mapa 01	Localização da escola Tereza Hilário Ribeiro: Araguaína, Tocantins e Brasil.	16
Mapa 02	Localização das Unidades Básicas de Saúde em Araguaína-To	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	DESCRIÇÃO
ANA	AVALIAÇÃO NACIONAL DA APRENDIZAGEM
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Doença do Coronavírus ano 2019
EAD	Educação a Distância
HRA	Hospital Regional de Araguaína
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura

Lista de Imagens		Pág
IMAGEM 01	Desfile do dia 07 de Setembro	75
IMAGEM 02	Culminância do semestre com participação de pais	79
IMAGEM 03	Apresentação teatral pelos alunos no dia da Consciência Negra	81
IMAGEM 04	Comemoração da Páscoa	82
IMAGEM 05	Reunião final do bimestre	83
IMAGEM 06	Apresentação do dia das Mães	84
IMAGEM 07	Roda de leitura	86
IMAGEM 08	Festa Junina	87

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.2 CAMINHOS DA PESQUISA.....	23
2 - TERRITÓRIO E SUAS DERIVAÇÕES NUM APORTE TEÓRICO À CULTURA ESCOLAR	27
2.1 Territórios e suas derivações, num aporte teórico.....	27
2.2 Multiculturalismo e Cultura Escolar num aporte teórico.....	39
3 - A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS IMPACTOS NOS CONTEXTOS: GLOBAL, BRASILEIRO E TOCANTINENSE.....	49
3.1 - Conceito de Pandemia.....	49
3.2 – A Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto e híbrido.....	51
3.3 - A Pandemia da COVID-19 em Araguaína e contexto tocantinense.....	53
3.4 - Impactos da Pandemia da COVID-19 no Contexto educacional geral, brasileiro e araguainense.....	56
3.5- A Pandemia na visão da comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro.....	57
3.5.1 – Os impactos da COVID-19 sob a visão dos professores.....	58
3.5.2- A Pandemia da COVID-19 sob a Visão dos Alunos.....	69
3.5.3 - A Pandemia da COVID-19 sob a visão dos pais e/ou cuidadores.....	75
4 – A CULTURA ESCOLAR NA COMUNIDADE TEREZA HILÁRIO RIBEIRO, ANTES E DEPOIS DA COVID-19 NA PERSPECTIVA DO TERRITÓRIO E SUAS DERIVASÕES.....	80
4.1 Um rápido enfoque das atividades na escola Tereza Hilário Ribeiro antes da pandemia	80
4.2- As práticas culturais presenciais da escola Tereza Hilário Ribeiro antes da suspensão das aulas na pandemia.....	82
4.3 A Retomada das aulas presenciais.....	90
4.4 - O processo cognitivo acompanhado pelos professores, mães e/ou cuidadores de alunos.....	93
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
6- Referências.....	101

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como proposta, analisar os impactos causados pela desterritorialização da cultura escolar pela pandemia do coronavírus no processo do desenvolvimento cognitivo durante o período 2020 a 2021, na comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, cujos alunos ingressantes no referido período cursam atualmente o quinto ano do Ensino fundamental, tendo em vista, que durante a pandemia estavam cursando o primeiro e segundo ano entre os anos de (2020 – 2021) longe da escola fisicamente, estudando através de estudo de apostilas acompanhados pelas mães e/ou cuidadores, considerando este como o período em que se dá a alfabetização dos alunos, portanto, de fundamental importância à mediação do professor no processo de alfabetização e de desenvolvimento educacional da criança.

As mudanças provocadas pela desterritorialização de cultura escolar em que o aluno durante a iniciação escolar educacional é submetido ao processo de seu desenvolvimento tanto como educando, mas também como cidadão em que a escola passa a ser sua segunda casa e família, o professor passa a ser seu maior exemplo de referência do conhecimento sistematizado; associado a isso o convívio escolar com colegas de sala, lhe abre seu segundo ciclo de convivência que lhe será útil tanto para os momentos de lazer como para as tarefas grupais de aprendizagem; imaginar a quebra de tudo isso de um momento para outro no início de sua vida estudantil, significa uma desterritorialização da cultura escolar, cuja tentativa de retomada do aprendizado ou uma espécie de reterritorialização desse aprendizado fora da escola, traz consequências negativas se levarmos em consideração que os conteúdos são planejados por profissionais preparados, enquanto a mediação realizada pelos pais, avós ou outras pessoas na cultura familiar, mesmo que com certo grau de empenho, não é capaz de atender ao conjunto dos atributos que a unidade escolar oferece. Neste sentido, podemos afirmar que a pandemia não afetou apenas o processo cognitivo dos alunos, vindo a causar também impactos negativos na saúde física, mental e socioeducacional dos alunos afetando também as suas famílias.

Neste escopo, trazemos como objetivo deste estudo, analisar os impactos da pandemia da COVID-19 na desterritorialização e reterritorialização da cultura escolar na comunidade composta pelos estudantes das turmas do quinto ano do

Ensino fundamental na escola municipal Tereza Hilário Ribeiro no período de 2020 – 2021 nos aspectos cognitivos, socioeducacional e demais atividades do cotidiano, bem como das percepções dos professores, dos próprios alunos, dos pais e cuidadores à cerca do referido processo, o que estrapola as atividades educativas, estritamente falando, para um universo maior em que a comunidade escolar deve ser considerada como instituição de desenvolvimento socioeducativa e territorial local, considerando que durante a pandemia houve aumento das doenças que afetaram especialmente os professores no período do isolamento social, com destaque para a depressão, ansiedade e o estresse.

Achamos necessário na escolha desta comunidade escolar, analisar o desenvolvimento cognitivo das crianças, no sentido do conceito de território e suas derivações (territorialização, desterritorialização, reterritorialização, territorialidade) à dimensão da educação, sua contextualização territorial local como instituição de desenvolvimento educacional e socioterritorial. A escola municipal Tereza Hilário Ribeiro está instalada no bairro “Raizal” na periferia da cidade de Araguaína, localizada na região Norte do estado do Tocantins e conta com uma população de 186.245 habitantes, população estimada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia-IBGE. Esta cidade está localizada às margens da BR 153, no norte do estado de Tocantins, distante da capital Palmas 383 quilômetros, sendo a principal cidade do Norte do estado, se colocando em destaque em alguns segmentos econômicos como agronegócio bovino, comércio no atacado e varejo, serviços médicos, educacionais, construção civil e acessórias voltadas à produção no campo (SILVA, 2016).

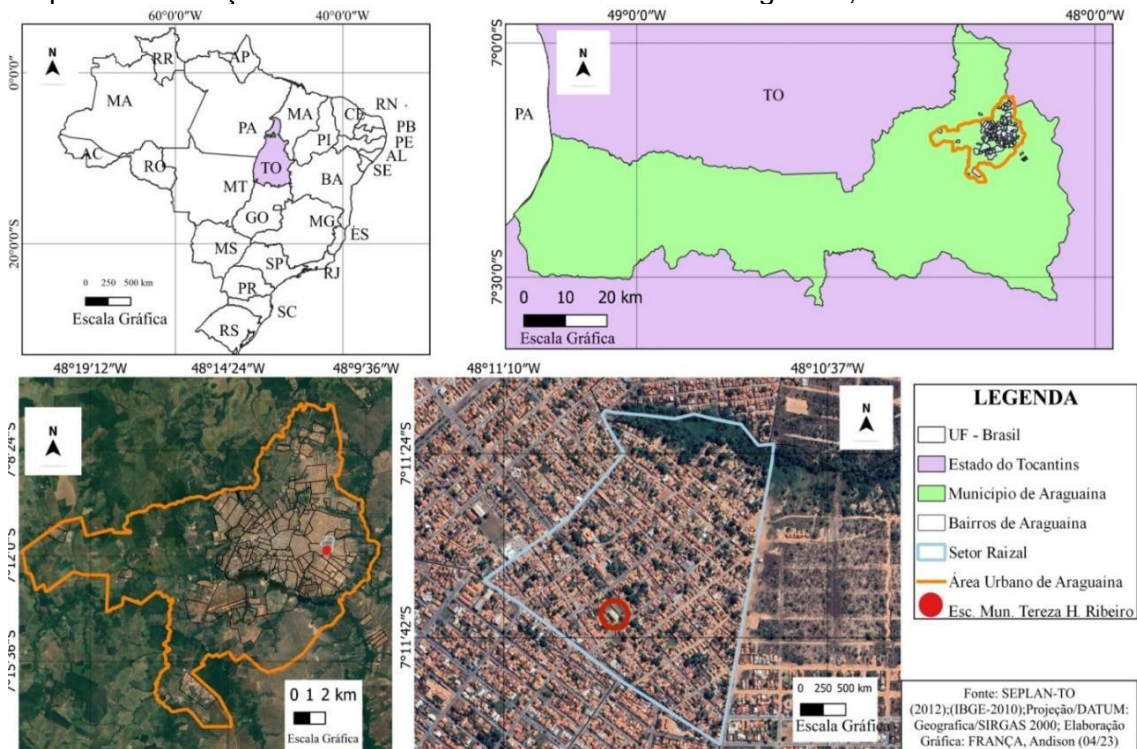
A rede municipal de Araguaína é composta por 33 creches e 33 escolas na zona urbana e 13 na área rural. Entre estas escolas nosso interesse foi pela escola municipal Tereza Hilário Ribeiro cuja escolha tanto do tema quanto da escola como local de pesquisa se deu com base na vivência de perto dos problemas enfrentados pelos segmentos dos alunos, professores e mães e/ou cuidadores.

Esta comunidade escolar é composta por um público de alunos oriundos das periferias mais carentes desta cidade. A referida escola tem funcionamento nos turnos matutino e vespertino, com 47 funcionários, sendo uma gestora, uma secretária, um auxiliar de secretaria, duas coordenadoras, um assistente financeiro, um auxiliar administrativo, dois agentes de meio ambiente e patrimônio, nove auxiliares de alunos com deficiência, dois funcionários de apoios pedagógicos,

quatro merendeiras, seis auxiliares de serviços gerais e dezesseis professores. Um total de 383 alunos, sendo 192 no matutino e 191 no vespertino. Divididos entre o Ensino fundamental, Anos inicial (1° ao 5° Ano) e o Atendimento Educacional Especializado (funcionando no contra turno) (PPP, 2019).

No mapa abaixo se pode observar a situação geográfica da comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, na cidade e do estado. A escola Tereza Hilário Ribeiro está localizada no setor Raizal, um bairro de periferia onde a maioria dos moradores está desempregada. Os alunos que frequentam a escola são oriundos dos bairros no entorno, Araguaína Sul, Tereza Hilário Ribeiro e setor Morada do Sol. Todos estes bairros têm o mesmo perfil socioeconômico.

Mapa 1-Localização da escola Tereza Hilário Ribeiro: Araguaína, Tocantins e Brasil



Fonte: SEPLAN-TO 2012. Organizado por Marinho (2024)

No que pode ser pensando sobre o processo cognitivo no âmbito da cultura escolar, nos parece plausível concebê-lo no âmbito do território escolar como uma territorialidade (i) material cujas indicações iniciais nos parecem oportunos e assim o fazemos, mesmo que de forma introdutória, abordando nossos conceitos em diálogos com os autores. Nesta pesquisa compreende-se que o processo cognitivo, assim como o convívio escolar no âmbito das emoções e sensações humanas podem ser concebido como aquisições do ser humano ou territorialidades (i) materiais. Compreendendo territorialização a partir dos pensamentos de Deleuze e Guattari,

(2011), como também de Saquet (2007).

Para se compreender o processo cognitivo no âmbito da cultura escolar deve-se levar em consideração, ainda, o sistema escolar com suas burocracias, costumes e disciplinas; devem levar também em consideração as ações da comunidade nas relações com a escolarização, as ações da escola envolvendo a comunidade e datas comemorativas. No que se refere ao processo de desenvolvimento cognitivo, seguindo os pensamentos do psicólogo Henri Wallon (1995), o desenvolvimento é influenciado pelo processo relacional da interação do indivíduo com o ambiente, sendo esse desenvolvimento o resultado de um processo dialético entre humano e ambiente.

Além disso, o referido autor destaca que, a afetividade é um fator importante no processo de desenvolvimento cognitivo, lembrando que para esse autor o desenvolvimento cognitivo acontece em estágios, que são denominados de estágios de imitação, exploração, representação e abstração. Estágios relevantes para que ocorra o desenvolvimento cognitivo de forma segura e saudável, com um ambiente adaptado e que proporciona recursos adequados para o crescimento de cada indivíduo de forma integral. Assim, como relata Cândido (1964, p 107) “A escola é uma totalidade mais ampla, compreendendo não apenas relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social”.

Compreendendo a cultura escolar como um conjunto de normas, valores, crenças e práticas que caracterizam uma instituição educacional e que influencia na forma em que se levam a cabo as atividades e as relações entre os diferentes atores que nela participam, como estudantes, docentes, diretivos e administrativos.

Entende-se que o âmbito da cultura escolar, a escolarização é o processo pelo qual uma pessoa adquire conhecimentos, habilidades e competências através da educação formal, geralmente em uma escola. Esse processo envolve a participação em diferentes etapas da educação, como a Educação infantil, o Ensino fundamental, o Ensino médio e o Ensino superior. A escolarização pode ser vista como uma forma de preparação para o mundo adulto, para o mercado de trabalho e principalmente, para desenvolver cidadãos críticos, criativos e com potencial de iniciativas ao trabalho criativo; a escolarização é geralmente considerada parte essencial da educação formal em muitos países.

Nesta pesquisa, como se trata de um período histórico de pandemia, marcado

pelo luto, isolamento social, afastamento das crianças dos ambientes escolares. É válido se aportar nas perspectivas de Wallon (1995), sobre a importância da relação entre a educação e o processo de desenvolvimento psicológico das crianças. Para ele a educação deve desenvolver suas ações centradas na criança, considerando os aspectos e características singulares de cada indivíduo. O referido autor destaca que a educação assumi uma função primordial no desenvolvimento da criança, assim, como a afetividade é um elemento essencial para o processo aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo emocional da criança é fundamental, como ainda a relação da criança com o ambiente.

Diante disto, compreende-se que, muitas crianças durante o período de pandemia, não tiveram recursos e ambientes adequados para que acontecesse esse processo de desenvolvimento cognitivo, esperado ou desejado pelos parâmetros curriculares educacionais, como também pela equipe escolar e os pais. Ressalta-se que antes desse período pandêmico, foram criadas pela equipe escolar algumas iniciativas, a fim de proporcionar um ambiente mais afetivo que envolvia a presença do poder público, comunidade, funcionários e estudantes, no intuito de promover uma cultura escolar, que fosse possível mapear os prejuízos e os avanços, para a elaboração e execução de intervenções mais assertivas.

Nesta perspectiva, a escola Tereza Hilário Ribeiro em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Conselho tutelar e Secretaria da Saúde, promovem palestras para a comunidade com o objetivo de esclarecer e conscientizar sobre temas relevantes. No mês de junho o colégio promove a festa de São João, em outubro à festa da Primavera, em novembro tem a semana da Consciência Negra, e todas essas atividades são feitas nas dependências da escola com o apoio da comunidade escolar do setor Raizal. Lembrando que no período da pandemia (2020-2021) essas ações foram suspensas.

Entendemos que Cândido (1964), quando afirma que a escola vai além do seu papel principal que é promover o desenvolvimento do processo cognitivo, nesse sentido, pensando no que este autor coloca, a comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, tem uma finalidade social por estar inserida na sociedade e não se justifica nenhuma possibilidade de atuação de forma neutra.

Contudo destaca-se que a cultura escolar sofre ao longo da história alterações significativas para adaptar-se aos diversos contextos históricos e suas especificidades. Assim, no ano de 2020, fora atípico em relação à educação, tendo

em vista que no dia 16 de março de 2020, foram suspensas por decreto estadual as aulas do ano letivo recém-iniciado. Este decreto foi determinado após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter declarado pandemia os vários casos de infecção pelo coronavírus em vários países. Estas ações afetaram diretamente a comunidade escolar mundial, particularmente o Brasil, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde orientaram sobre a necessidade dos primeiros 15 dias de março de 2020 que as pessoas ficassem em isolamento social no Brasil. E, partindo destas orientações, foi necessária a suspensão das aulas de forma presencial com objetivo de diminuir a transmissão do coronavírus. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou em 28 de abril de 2020, um parecer favorável às práticas educacionais de forma remota, não presencial, regulamentando o cumprimento da carga horária mínima anual, autorizando a reorganização do calendário escolar. Estas recomendações foram homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 29 de maio de 2020 (ALMEIDA, MARTINS, 2020).

Neste sentido, pensando nas perdas, quanto ao processo cognitivo pode-se afirmar que a pandemia da COVID-19 provocou uma (des) reterritorialização da cultura escolar resultando numa quebra de paradigmas no que se refere a este processo, o que necessitou de medidas de retomada como nivelamento, frente às perdas. Podemos aproximar isso à ideia de (des) reterritorialização (HAESBART, 1994), vinculada ao território no âmbito relacional da tridimensionalidade pertinente às territorialidades (i) materiais em suas múltiplastemporalidades, escalaridades e dimensionalidades, (RAFFESTIN, 1993), (SAQUIET, 2013) referentes às perdas e reaquisições de conhecimento a exemplo do campo da educação e da cultura.

Embora a educação superior tenha se utilizado da metodologia do Ensino a distância (EAD), por sua vez, a educação Básica sempre se ocupou da territorialidade das aulas presenciais, e a escola faz parte dessa cultura escolar da educação formal. Assim as mães e/ou cuidadores e a família como um todo, se inserem nesse território da cultura escolar do processo cognitivo vivenciando essa prática, em que os seus filhos necessitam da mediação do professor e do sistema escolar no processo cognitivo na formação do aluno como cidadão.

O isolamento social e a suspensão das aulas presenciais provocaram uma mudança nesta cultura, tendo em vista, que escola e comunidade mudam os papéis que nos leva a um questionamento, qual seja: Quais as consequências do afastamento da comunidade escolar, pais, alunos, equipes escolar e familiares no

que se refere ao território da escola, provocado pelo isolamento social e como esses públicos se comportaram com a suspensão das aulas presenciais, e adaptação às aulas remotas, quais as impressões dos alunos com as atividades de nivelamento do período pós-pandêmico em relação aos impactos no contexto da pandemia no processo cognitivo e demais atividades socioeducacionais e cotidianas da comunidade escolar como também as ações escolares que envolve toda a comunidade?

Neste sentido, afirmamos a hipótese de que a suspensão das aulas, as aulas remotas através de roteiros e as aulas híbridas, diante das dificuldades do aprendizado e desenvolvimento intelectual dos alunos, cuja estratégia de nivelamento aplicado pela Secretaria Municipal de Educação, pode ser considerada mais um paliativo aos impactos negativos da pandemia, como marcas indeléveis, cujo processo aqui é analisado à luz do conceito de território e suas derivações no âmbito maior da cultura escolar.

Percebemos que as mudanças metodológicas provocadas pelos avanços tecnológicos já chama atenção dos pesquisadores muito antes da pandemia, no entanto, muitos profissionais não atentavam para estas mudanças, com a pandemia exigiu de forma abrupta essas transformações. No entanto, quando tratamos de escolas do interior e da periferia estes investimentos ainda não alcançaram.

A referida escola pesquisada, está localizada na periferia de Araguaína-Tocantins, região em que a maioria dos alunos não tem aparelhos de celular, internet ou mesmo outros equipamentos que possam participar de encontros online, sem levar em consideração o pouco conhecimento das famílias relacionado às tecnologias de comunicação e informação.

O que se pode afirmar como um fecho de nossas incursões nos diálogos teóricos, é que a educação e particularmente as unidades escolares, especificamente a comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, em seu processo cognitivo no âmbito da sua cultura escolar, sofreu no período pandêmico da COVID-19, uma (des) reterritorialização inerente às territorialidades imateriais no processo cognitivo afetando os alunos, professores, direção, coordenação, bem como as famílias dos alunos, indo além do processo cognitivo, pois o afetamento também foi estendido às perdas de convivência, afetividade devido à sensação de isolamento, no âmbito maior desta comunidade escolar.

1.2 CAMINHOS DA PESQUISA

Este trabalho foi realizado em várias etapas, sendo que a primeira delas são os materiais publicados sobre a pandemia do coronavírus. Neste sentido, foi necessário utilizar a metodologia de revisão bibliográfica. Segundo Gil (2002) toda pesquisa requer a técnica da pesquisa bibliográfica e neste trabalho buscamos fontes nos artigos científicos e outras obras nas plataformas digitais como Google Acadêmico, Scielo, ou nos próprios sites de revistas que tratem dos temas: Educação em tempos de pandemia, Cultura escolar, Política educacional, no esforço final de análise desse conjunto de informações à luz dos conceitos de território e suas derivações: (des) reterritorialização e territorialidades (i) materiais, no processo cognitivo na escola municipal Tereza Hilário Ribeiro.

Para análise das fontes propomos trabalhar com a metodologia história oral, apoiada por dados estatísticos quantitativos, levando em consideração a necessidade de analisar as informações estatísticas referentes às avaliações, atribuição de notas nas diversas disciplinas, índices de aprovação, evasão, referentes ao quantitativo de alunos do quinto ano, universo da pesquisa, como indicador e em que medida o processo cognitivo foi afetado pela pandemia do coronavírus; o aspecto qualitativo se dará na coleta de relatos de professores, alunos, pais e/ou cuidadores dos alunos e até mesmo do pessoal de apoio pedagógico, abrangendo o caráter argumentativo e subjetivo da análise, em cujas informações têm-se a premissa da valorização de situações de vulnerabilidade social, considerando o contexto de marginalidade versus centralidade no conjunto da cidade de Araguaína e sócioeducacional desta comunidade escolar (RAFFESTIN, 1993).

Segundo Minayo (2001) a pesquisa qualitativa traz uma dimensão nas questões mais particulares dentro das ciências sociais, buscando analisar temas que não são possíveis de entender apenas na quantificação dos dados, entre estes, analisar os significados que motivam as aspirações, crenças, valores, atitudes dentro dos processos e fenômenos sociais que não estão presentes nas probabilidades. Quantitativo e qualitativo não se opõem, antes se complementam interagindo de forma dinâmica, eliminando qualquer tipo de divisão.

Assim, na natureza qualiquantitativa, espera-se reunir, tanto os dados estatísticos compostos em documentos, como fonte secundária, quanto da pesquisa

oral em que a oralidade deverá ser afirmada nas impressões colhidas junto aos alunos, professores e apoio pedagógico, com a finalidade de verificar as consequências da pandemia da COVID-19 na formação cognitiva e também afetiva dos alunos do quinto ano do Ensino fundamental.

Verena Albert (2013) chama atenção para a valorização e respeito às ideias expressas nas entrevistas orais, respeitando as opiniões e a visão de mundo de cada participante da pesquisa. A realização de uma pesquisa oral requer um preparo do pesquisador, não é apenas sair com um gravador coletando as conversas das pessoas. É necessário que tenhamos um planejamento e que as entrevistas sejam conduzidas com muito profissionalismo.

Os entrevistados foram selecionados a partir de alguns critérios de inclusão entre eles, professores e colaboradores que estavam trabalhando no período da pandemia e pós-pandemia do coronavírus. Nas entrevistas utilizamos a técnica de formulário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas possibilitando a liberdade de expressão dos interlocutores (VARENA, 2013). A técnica instrumental do questionário semiestruturado se baseia em Macedo et.al (2006), que defende a utilização do questionário semiestruturado, técnicas de coleta de dados em pesquisa qualitativa com a finalidade de entender a subjetividade dos indivíduos participantes da pesquisa. Compreendemos assim que as perguntas abertas propiciarão aos sujeitos: mães e/ou cuidadores, professores e alunos, expressarem livremente sobre seus sentimentos durante o processo da pandemia no que se refere às dificuldades que tiveram para conduzirem seus filhos no processo ensino- aprendizagem.

Em relação aos alunos que participaram desta pesquisa, analisamos as avaliações externas e internas que aferem o conhecimento atual dos alunos. A avaliação externa foi através do sistema que antes era conhecido como Provinha Brasil e atualmente é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O resultado da Provinha Brasil é utilizado pelas escolas e pelas Secretarias de Educação como uma ferramenta para o diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a identificação de alunos com dificuldades e a adoção de medidas pedagógicas para a melhoria da qualidade da educação.

Levando em consideração o pensamento de Spyvac (2010), sobre dar visibilidade a história dos subalternos, para a autora ouvir os subalternos é uma forma de combater a violência epistêmica colonial, desconstruir a história homogênea do colonizador. Neste sentido, e pensando na cultura educacional

originada a partir do mundo ocidental moderno, o processo cognitivo ainda é uma herança colonial que se reproduz no discurso, de forma a invisibilizar o segmento alunado, numa forma de concepção de subalternidade aproximada ao pensamento de Spivak (2010). Neste sentido, ouvir e apreender as impressões dos alunos em nossa pesquisa torna-se de fundamental importância para confrontar o discurso oficial educacional de medição da aprendizagem com as impressões dos alunos.

Neste trabalho utilizamos fontes a partir de entrevistas orais com professores e colaboradores da referida escola, e identificados neste trabalho através de siglas: para professores utilizamos a letra P. seguido de um número ordinal iniciando com P.1 e sucessivamente. Para os alunos usamos a letra A. Seguido de um número. Em relação aos pais ou cuidadores foi realizada entrevista através de formulário do Google Form, e foram identificados como mães, seguido de número de 1 a 14. Em relação aos alunos que participaram foram identificados alunos de 1 a 20.

Para compreender a situação da educação durante a pandemia, buscamos dialogar com os alunos que viveram literalmente a suspensão das aulas e apresentar neste trabalho a cosmovisão destas crianças sobre a pandemia. É importante respeitar a ética na pesquisa envolvendo crianças, garantindo que os métodos sejam adequados à idade, culturalmente sensíveis e que o consentimento informado seja obtido de maneira apropriada.

A inclusão das crianças como participantes ativos na pesquisa contribui para uma compreensão mais holística do impacto da pandemia em seu desenvolvimento cognitivo. Compreendendo desenvolvimento cognitivo na perspectiva de Vygotsky (2012), em que se refere a um processo de construção de significados como ainda conceitos que estão entrelaçados pela interação social, da linguagem e cultura dentro do processo de aprendizagem. Neste sentido, considera-se fundamental compreender que a perspectiva das crianças permite que a pesquisadora, na condição de gestora da escola, venha perceber a realidade estudantil e possa desenvolver intervenções mais direcionadas e eficazes para enfrentar os desafios da volta às aulas presenciais e recuperar os possíveis prejuízos causados neste período.

Este trabalho foi estruturado da seguinte forma. A introdução que apresenta um diagnóstico total da pesquisa possibilitando ao leitor compreender através da apresentação as problemáticas e os resultados das análises das fontes. No caminho da pesquisa relatamos como foi realizado o trabalho. No capítulo primeiro

apresentamos um panorama do fenômeno da pandemia do coronavírus, na afetação da cultura da aprendizagem educacional na escola Tereza Hilário Ribeiro situada em região periférica de Araguaína. O capítulo dois traz um debate sobre os impactos no ensino-aprendizagem na comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, no período da pandemia envolvendo os discentes, docentes e mediadores. O capítulo terceiro aborda sobre as medidas de amenização das perdas no processo ensino-aprendizagem, as medidas impetradas pela Secretaria Municipal de Educação, pós-pandemia, na escola Tereza Hilário Ribeiro, no âmbito de abrangência do conceito de território. Por último apresentamos o resultado da pesquisa e as considerações finais.

2 - TERRITÓRIO E SUAS DERIVAÇÕES NUM APORTE TEÓRICO À CULTURA ESCOLAR

Neste capítulo iremos abordar os conceitos de território e territorialidade (I) material e desterritorialização nas perspectivas de pesquisadores que tem como abordagem uma nova perspectiva desses termos. O território passa a ter um significado inovador como conceito polissêmico, adentrando as várias dimensões da vida social, particularmente, no campo educacional. Como um par perfeito a este conceito, desenvolvemos também o multiculturalismo e cultura escolar como um conceito também polissêmico, intrínseca à educação. Com isto, buscamos sustentar teoricamente nossa pesquisa empírica.

2.1 Territórios e suas derivações, num aporte teórico

Tendo em vista a necessidade de conhecer, analisar e conceituar os impactos da COVID-19 causados na comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, nos apropriou dos conceitos de território e suas derivações (territorialização, desterritorialização, reterritorialização e territorialidade (i) material), tratados pelos autores: Raffestin (1990), Haesbaert (1997), Saquet (2007), a partir de Deleuse e Guattari (2011), com vinculações a Foucault (1979), como conceitos que entendemos oferecerem uma aproximação ao processo cognitivo no âmbito da cultura escolar, e sob esse aporte, fundamentar situações como a importância da presença dos alunos na escola, suas convivências, suas vinculações cotidianas de pertencimento à comunidade escolar, a convivência escolar dos professores, a presença, mesmo que em menor grau, das mães e/ou cuidadores em situações afetas à vida escolar dos filhos e/ou familiares, enfim, esse leque de situações afetas à comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro as quais estropeiam em muito o escopo dentro da cultura escolar, de simples território da educação no sentido formal, abrangendo vínculos e laços mais amplos referentes ao desenvolvimento humano local.

Neste sentido, assumimos aqui o dever de pensar a comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro como um todo em seu papel de desenvolvimento socioterritorial local como mencionamos ao longo da nossa introdução. Assim é possível mencionar as perdas e impactos negativos sofridos por ocasião do período pandêmico do coronavírus, tanto de forma direta como indireta a exemplo das

inúmeras atividades mencionadas na introdução, que acontecem na comunidade cuja suspensão significou perdas que impactaram indiretamente o processo ensino-aprendizagem.

A perspectiva da recuperação com a aplicação da avaliação pós-COVID-19 mediante determinação da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Araguaína em que as aulas aconteceram na forma híbrida ao longo do período pandêmico, trazem informações que apontam graus de defasagens aos alunos no processo de nivelamento mediante documento imposto pela Secretaria de Educação, servindo mais como um paliativo, uma vez que visa pura e simplesmente o ensino-aprendizagem como formalidade, numa filosofia muito mais da racionalidade educacional, sem conseguir suprir processos de caráter afetivo, psíquico emocional, nutricional e cultural do cotidiano da comunidade escolar.

Compreendendo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget (1980), de que a aprendizagem da criança acontece a partir do conhecimento por meio da experiência, que a construção do conhecimento pelas crianças ocorre por meio da interação com o ambiente. De modo que as crianças aprendem através do aprendizado pela descoberta, por investigação, resoluções de problemas, discussões e debates como também com o uso de jogos e simulações. O entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem colocado pelo autor colabora nesta pesquisa para que possa ser possível pensar estratégias interventivas, para o período pós-pandemia na escola pesquisada.

Piaget (1980), em sua teoria construtivista, descreve o processo de ensino e aprendizagem como um desenvolvimento dinâmico e contínuo, no qual a criança constrói conhecimento a partir de suas interações com o ambiente e com os outros. Para Piaget (1980), o aprendizado ocorre por meio de estágios de desenvolvimento cognitivo, cada um com características específicas, e é influenciado pelos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Esta teoria nos leva a compreender como o processo de ensino-aprendizagem foi afetado pela pandemia e como os estudantes, professores e a própria escola precisaram se adaptar a um novo contexto, utilizando os processos cognitivos descritos por Piaget (assimilação, acomodação e equilíbrio).

A pandemia gerou uma ruptura no ambiente escolar tradicional, deslocando a aprendizagem para espaços virtuais ou híbridos. Esse fenômeno de "desterritorialização" exigiu que alunos e professores assimilassem novas formas de

ensino como o uso de tecnologias digitais. Quando as experiências anteriores (aprendizagem presencial) não eram suficientes para lidar com o novo contexto, foi necessário um processo de acomodação, com a criação de novas estratégias e métodos para atender às demandas de um ambiente educacional transformado.

A pesquisa destaca como a pandemia representou um desafio significativo para o desenvolvimento cognitivo e a cultura escolar. Os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio foram indispensáveis para que os agentes escolares enfrentassem a ruptura causada pela desterritorialização e reconstruíssem o ambiente educacional por meio da reterritorialização, ressignificando práticas e criando novas estratégias para promover o aprendizado.

Macedo (2008) destaca a importância de entender o desenvolvimento psicológico da criança com base na teoria de Piaget, mas vai além, afirmando que o professor precisa transformar esse conhecimento teórico em práticas pedagógicas concretas. O autor sugere que compreender as fases do desenvolvimento infantil, como o período pré-operatório, pode auxiliar o professor a fundamentar sua prática na sala de aula.

Para Macedo (2008), o valor da teoria de Piaget não está apenas na compreensão dos estágios cognitivos das crianças, mas em instrumentalizar o professor com informações que o ajudem a adaptar suas metodologias e estratégias de ensino de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Assim, o professor não apenas entende como as crianças pensam e aprendem em diferentes estágios, mas também é capaz de transformar esse conhecimento em ações pedagógicas eficazes.

O aprendizado acontece de forma integral e não apenas aprender a ler e escrever. No contexto educacional e social, o desenvolvimento integral busca preparar o indivíduo para viver plenamente, interagindo de forma saudável e produtiva com seu ambiente, suas emoções, seus relacionamentos e suas responsabilidades, tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo.

Freire (2019), um dos maiores educadores do Brasil, abordou o desenvolvimento integral a partir de uma perspectiva crítica e humanista. Em suas obras, ele defende que a educação deve promover o desenvolvimento completo do ser humano, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nas dimensões éticas, sociais e políticas, por meio de uma educação libertadora.

Freire (2019) acredita que o verdadeiro desenvolvimento integral de uma

pessoa não pode acontecer sem libertação. Ele defende uma educação que leve o indivíduo a tornar-se um sujeito de sua própria história, capaz de pensar criticamente, de se autoconhecer e de agir no mundo para transformá-lo.

Para Freire (2019), está diretamente relacionado à superação da opressão. Ele acredita que o ser humano só pode desenvolver-se plenamente em um ambiente de liberdade, em que tenha o poder de agir sobre o mundo de maneira autônoma e crítica. A educação, nesse sentido, tem um papel essencial na luta contra a opressão e na busca pela justiça social, promovendo o desenvolvimento de indivíduos conscientes de suas capacidades de transformação.

Saviani (2018), a partir da pedagogia histórico-crítica propõe uma educação que favoreça o desenvolvimento integral das pessoas. Ele defende que a educação deve considerar as condições sociais e históricas em que o aluno está inserido, promovendo o desenvolvimento crítico e completo do indivíduo.

Saviani (2018) argumenta que a educação não deve se limitar à mera transmissão de conteúdo ou preparação técnica. Em vez disso, deve envolver o desenvolvimento completo da criança em todas as suas facetas: intelectual, física, social e emocional. O objetivo da educação é a formação do ser humano como um todo, desenvolvendo suas capacidades e potencialidades para que possa atuar de forma plena e consciente na sociedade.

Para Saviani (2018), a escola tem um papel essencial e insubstituível na formação dos indivíduos, uma vez que é um espaço privilegiado onde se realiza a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. Esse conhecimento é fundamental para o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também cultural e social do ser humano.

A especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral (SAVIANI, 2018, p. 103)

Saviani (2018) defende que a escola, ao promover o desenvolvimento cultural, também concorre para o desenvolvimento humano em sua totalidade, porque o conhecimento adquirido e as experiências vividas no ambiente escolar não se limitam à vida acadêmica, mas influenciam profundamente a formação integral dos indivíduos, tornando-os mais preparados para atuar na sociedade de forma crítica e consciente.

Levando em consideração a ideia desses autores entendemos que o professor tem um papel relevante no desenvolvimento integral de seus alunos. Para Paulo Freire (2019), o professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos porque a educação é vista como um processo libertador e humanizador. A pedagogia freireana foca em uma educação que desperte a consciência crítica dos alunos, permitindo que eles se tornem sujeitos ativos na transformação de suas realidades. Nesse contexto, o professor é mais do que um transmissor de conhecimento; ele é um mediador do diálogo entre os educandos e o mundo, facilitando a construção coletiva do saber.

A pedagogia freireana, ao priorizar a conscientização crítica e a participação ativa dos alunos na transformação de suas realidades, encontra um paralelo direto com o conceito de território como campo de relações, práticas sociais e significados. Assim como Freire propõe uma educação dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente, o estudo do território, fundamentado em autores como Deleuze e Guattari (2011), Raffestin (1993), Haesbaert (1994) e Saquet (2013), também enfatiza a importância das interações, das dinâmicas sociais e da pluralidade de perspectivas. Essa abordagem teórica oferece subsídios para analisar as práticas educativas na comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, destacando como o território educacional se configura como espaço de diálogo, mediação e transformação, em sintonia com os princípios da pedagogia freireana.

Em Deleuze e Guattari (2011), o conceito de desterritorialização é básico, sendo aplicado ao mundo em geral, ou seja, ocorre tanto à vida humana como também ao reino animal e vegetal. Neste sentido, os autores rompem todo o padrão clássico sobre o conceito de território como a Biologia, a Geografia em suas vertentes clássicas. Seja a perda de um espaço apropriado por um animal, seja uma folha que cai de uma árvore, seja uma prática humana desativada, tudo é inerente ao conceito de território e desterritorialização. O conceito de desterritorialização é central na obra dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente em seu livro "Mil Platôs". Essa ideia está intimamente ligada à sua abordagem interdisciplinar da filosofia e da análise social, que influencia a filosofia, a antropologia e os estudos culturais, tendo a terra como o campo imanente maior, por isso mesmo não se prende apenas o campo social, mesmo porque o campo social não está isento de sua relação direta com a terra.

Em sua filosofia das multiplicidades a terra é como esse campo maior, está

na base de todas as emoções, razões, processos físicos, psíquicos, culturais, econômicos, políticos, etc. Essa perspectiva rompe com os formalismos compartimentados e especializados, oficializados de afirmação reificante em relação aos métodos únicos, sem os quais não se faz ou se produz o conhecimento filosófico no âmbito dos conceitos. O que importa é partir desse campo que a terra significa fazer as necessárias atribuições, significações e apropriações que o conhecimento pode nos proporcionar para respostas às nossas indagações, inquietações e afirmações conceituais. Isso nos parece coerente em tempos atuais de desconstruções das teorias e métodos, já que também o campo do conhecimento científico tem sido abalado por uma espécie de “fadiga teórica”, mesmo diante do “inabalável” modelo científico abissal, o qual tem sido questionado pelas novas perspectivas decoloniais do discurso pós-abissal.

Para Deleuze e Guattari (2011) a reterritorialização que ocorre subsequentemente à desterritorialização refere-se ao processo pelo qual algo é redefinido ou fixado em um novo território, contexto ou sistema. Pode ser um fenômeno social, cultural, econômico ou subjetivo. No contexto social, a reterritorialização pode ocorrer quando um grupo étnico ou cultural migra para uma nova região e começa a adaptar suas práticas e identidades ao novo ambiente; pode ser também uma situação de pandemia como a da COVID-19 em que muitas perdas se deram ao longo de praticamente dois anos, acontecendo, subsequentemente a retomada da vida normal pós-pandêmica, nos diversos campos sociais como economia, saúde, segurança e em particular, a educação como tratamos aqui em nossa pesquisa.

No caso desta pesquisa, assumimos o conceito de território e suas derivações no campo da cultura escolar, uma vez que todo o sistema educacional sofreu inúmeras perdas, essencialmente no processo cognitivo, mas também no contexto mais amplo que abrange a educação escolar, pois esta vai além das atividades de sala de aula; abrange situações como a convivência entre estudantes e professores, entre os próprios estudantes e entre os professores, entre o pessoal de apoio, estudantes e professores, e entre os familiares dos estudantes. A COVID-19 representou um movimento brusco de mudanças de atividades e ações impensadas, impostas de um momento para o outro, trazendo a sensação imediata de medo, insegurança, incerteza, portanto, a certeza de desconforto imediato. Todas estas situações listadas são aqui assumidas no âmbito do território e suas

derivações, a exemplo das territorialidades e desterritorialidades imateriais.

Autores como Raffestin (1993), Saquet (2013), Haesbaert (1994) assumem a ideia de território na perspectiva relacional na tridimensionalidade que é inerente ao poder, que por sua vez, recebe em Foucault (1979) relevo maior. Assim é possível atribuir o conceito de território e suas derivações (territorialização, desterritorialização, territorialidades (i) materiais aos vários campos da vida social, particularmente em nossa pesquisa, a educação). A educação abrange uma enorme gama de elementos relacionais como a relação professor X aluno, instituição escola X versos sua clientela, quase sempre a sua comunidade do entorno; também as convenções sociais que são alimentadas de que a instituição escolar é atribuidora de conhecimento formal que prepara a pessoa para a vida funcional laboral; mas também a realidade de que a escola, pelo seu sistema educativo formal, pode ser includente ou excludente, em relação àqueles que a ela adentram, mas não permanecem, seja lá por quais circunstâncias forem, ou seja, a escola no âmbito da cultura escolar como a sociedade atual conhece, é uma instituição (des) legitimadora nas atribuições aos estudantes; ela tem amparo legal para assim o fazer, porém, enfrenta situações relacionais contraditórias quanto àqueles que a questionam e protestam o sistema educacional como um todo, quanto à forma de ingresso, avaliação, evasão, ideologia de classes, enfim, a escola e o sistema educacional, mesmo com todos os seus graus de legitimidade e consolidação, está embutida num universo relacional do poder de fala e do discurso.

Para compreender as dinâmicas territoriais das relações do território escolar, é válido seguir as afirmativas de Foucault (1979), de que o poder não é nem atribuído, nem apropriado, mas exercido, independente dos graus de força dos sujeitos sociais. Compreendendo o poder como uma rede complexa que entrelaça as relações sociais, econômicas como ainda políticas que invade todos os aspectos da sociedade. Destacando que o poder por ser relacional pode aparecer de forma, disciplinar por meio do controle e vigilância, como biopoder, que se refere aos controles sobre os corpos das pessoas e ainda de forma soberana que se manifesta como poder do Estado. Lembrando que o poder tem seu mecanismo, por meio da normalização ao estabelecer padrões, como também vigilante através de controle e monitoramento, e ainda disciplinar se manifestando por meio de treinos e correções, tendo também o mecanismo da exclusão, que pode ser percebido por meio da exclusão e marginalização de indivíduos ou grupos.

As tensões das forças do poder das relações estabelecidas nos ambientes escolares são nuances que sustentam e mantêm o processo de ensino-aprendizagem de modo não hierárquico, por entender que para Foucault (1979) o poder não é algo que se adquire, não é algo que se atribua. Não se encontra concentrado em uma classe ou instituição, ou está visível nas relações sociais, o que significa afirmar que: “[...] poder não se dá, não se troca nem se retorna, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e produção das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força [...]” (FOUCAULT, 1979, p.99). Neste sentido, no que se refere ao território escolar, perpassa pelas elaborações e execuções de projetos, atividades e ações que envolvem comunidade escolar, sociedade, poder público e outras instituições públicas ou privadas, por meio das parcerias educacionais.

Seguindo a perspectiva de Foucault (1979), em sua obra “Microfísica do Poder”, que os indivíduos em suas individualidades possuem capacidades de articular, planejar, influenciar como micro escalas de geopolíticas pessoais, o que significa afirmar que de uma ou de outra forma, os sujeitos exercem poder. A compreensão disso é que a sociedade é um conjunto de relações subjetivas ou objetivas de funcionalidades como manobras de funcionamentos e táticas, desenvolvidas como exercício de poder em uma trama relacional tridimensional.

O poder, nesse sentido, vem a calhar ao âmbito do território e suas derivações, pois os sujeitos por serem relacionais numa sociedade relacional, assim fundamentada por meio de suas instituições, empreendem relações contraditórias no chamado exercício do poder. Assim qualquer atribuição não é mera coincidência, mas novas formulações no âmbito do território. O território educacional é uma dimensão social antiga e clássica que recebe uma formulação conceitual nova nesse viés, quando considerada como (des) possessões sociais, ou seja, a aquisição de conhecimentos e ao mesmo tempo a necessidade de atualizações desse conhecimento; o status ou não status alusivo a um sujeito, conseqüentemente, sua visualização ou não de prestígio perante a sociedade, tudo isso remete a aquisições ou perdas no decorrer da vida que podem ser concebidas como (des) territorialidades, (des) reterritorializações e territorialidades (i) materiais.

Nesse sentido, há a premissa de que por território, e aí, para assumirmos, Deleuze e Guattari (2011), entendam-se as (des) possessões humanas. Assim o conceito de território e suas derivações concebidas no âmbito do conhecimento

educacional escolar, podem ser analisados como territorialização e (des) reterritorialização relacionadas aos impactos da pandemia da COVID-19, na perspectiva de aproximação a Deleuze e Guattari (2011). Refere-se ao processo em que os sujeitos das comunidades escolares, particularmente a comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, sofreram perdas no processo de desenvolvimento socioeducativo e socioterritorial em suas características territoriais em relação de limites e conexões como um movimento de desprendimento do território educacional com todas as suas segmentações próprias, considerando quaisquer comunidades escolares para além do âmbito educacional formal.

O conceito de território e suas derivações vêm a calhar às afirmações de Foucault (1979), no sentido amplo das posses humanas, mas também de suas perdas ou (des) possessões. Deste modo o conhecimento é produzido e possuído por meio das diversas estruturas discussivas, e os corpos são controlados e possuídos pelo poder disciplinar, assim as identidades são criadas e possuídas pelos discursos e pelas práticas, de modo que nas relações sociais o poder não é algo que se tem ao contrário disso o poder é algo que se faz. Partindo da ideia de que o poder é construído pela forma como as relações sociais são estabelecidas, compreende-se que ao longo da vida os sujeitos no âmbito da sociedade, são marcados em suas trajetórias por aquisições, perdas, reconquistas, o que podemos assumir como territorialidades (i) materiais e (des) reterritorializações, já que toda a sociedade está inserida no campo imanente maior que é a terra a qual em si mesma está em constante processo de desterritorializar-se (DELEUSE E GUATTARI, 2011).

Saquet (2013) corrobora a esse pensamento ao fazer afirmação referente ao conceito de território e suas derivações.

O território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação e dominação e controle; descontinuidades; conexões e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder, diversidade e unidade. (SAQUET, 2013, p. 24).

Neste sentido, o autor complementa a concepção do território na afirmação com base na qual podemos assumir entre tantas atribuições deste conceito e suas derivações a visão social, o território da educação como suporte de desenvolvimento social aos vários campos: econômico, social, político cultural e ambiental, nos quais os sujeitos sociais estabelecem relações tridimensionais dissimétricas como

territorialidades (i) materiais.

Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comuns, apropriação e dominação historicamente condicionadas; é produto e condição histórica e transecular; com múltiplas variáveis, determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção de serviços, de mobilidade, de desorganização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i) material, com diversidade e unidade, concomitantemente (SAQUET, 2006, p.83).

No contexto do pensamento de Haesbaert (1994), o conceito de desterritorialização está relacionado à abordagem de Gilles Deleuze e Félix Guattari, mas é mais frequentemente associado a mudanças nas configurações territoriais no contexto da globalização. Ele destaca a ideia de múltiplas espacialidades que coexistem e interagem. A desterritorialização, nesse sentido, não implica necessariamente uma perda total de territorialidade, mas sim uma transformação e complexificação das relações espaço-território-identidade. Assim, em sintonia ao pensamento de Deleuze e Guattari (2011), acrescenta que não há uma desterritorialização efetivamente existente, mas sim uma (des) reterritorialização, afirmando que pode haver uma reterritorialização precária como transição, o que podemos assumir, no caso da pandemia da COVID-19, como o que aconteceu entre o isolamento do ambiente escolar no início da pandemia, as medidas de atendimento por via remota ou roteiros e até mesmo as medidas de nivelamento do processo cognitivo no período pós-pandêmico.

Para Haesbaert (1994), a (des) reterritorialização, logo, está relacionada à reconfiguração identitária na medida em que as pessoas e/ou comunidades se engajam em espaços transnacionais, fazendo com que suas identidades muitas vezes se tornem mais complexas e interconectadas, desafiando as noções mais fixas de pertencimento territorial. Assim, defende que a (des) reterritorialização, mesmo que de forma precária, é um conceito que ajuda a compreender as transformações territoriais e identitárias, resultantes das dinâmicas globais, enfocando a multiplicidade e a complexidade das relações espaciais na contemporaneidade. Nesse particular, é pertinente mencionar os impactos causados pela pandemia da COVID-19 em nível global, a comoção, a ideia de desajuste, os medos de uma desordem sanitária mexendo até mesmo com os segmentos

socioeconômico, os que se gabam da segurança financeira e econômica; dos impasses inerentes à Organização Mundial da Saúde (OMS), e até mesmo a disseminação maior das chamadas fake news como novas territorialidades imateriais.

A compreensão do território na educação vai além do espaço físico da sala de aula e abrange elementos sociais, simbólicos, virtuais e culturais que influenciam a experiência educativa. Considerar essas diversas dimensões ajuda os educadores a criar ambientes que estimulem a aprendizagem, promovam a inclusão e respeitem a identidade e diversidade dos envolvidos no processo educacional.

Souza (1995) problematizou o conceito de território na geografia brasileira, sintetizando a flexibilidade e a mobilidade da territorialidade:

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, das mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto dos territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica (SOUZA, 1995, p. 81).

O território está intimamente ligado à dinâmica social, e a multiescalaridade da territorialidade é composto de três elementos de base, à flexibilidade, a descontinuidade e a superposição. Dessa forma, a flexibilidade na construção dos territórios é uma ideia oposta aos limites fixos das territorialidades; a descontinuidade dos territórios vai de encontro à ideia de territórios-zona; a sobreposição de territorialidades se opõe a ideia de exclusividade do uso.

Acredita-se, que a descontinuidade aconteceu com a mudança dos alunos de um território composto pelos atores, professores, o recepcionista no portão, direção, coordenação, orientação, secretaria, as funcionárias da cozinha, que mantém o funcionamento do sistema em uma escola, para o território do lar em que as mães são transformadas em ensinantes, mesclando tal função aos seus inúmeros atributos de mãe, empregada, mulher, cuidadora do lar e assim por diante.

Entender a territorialidade na educação é crucial para projetar práticas educativas eficazes e proporcionar ambientes de aprendizagem que sejam inclusivos, estimulantes e alinhados às necessidades dos estudantes. O conceito

de educação refere-se à importância de considerar não apenas o conteúdo pedagógico, mas também o contexto em que a educação ocorre.

Sobre as territorialidades como uma derivação conceitual do território, Raffestin (1993) afirma que as territorialidades são conjuntos de relações mediatizadas que derivam do sistema sociedade-espaco-tempo e se associam à organização do espaço. A territorialidade é sempre uma relação e se manifesta em todas as escalas, vinculando-se às coletividades e à esfera do vivido.

A territorialidade é um conjunto de relações tridimensionais originado na sociedade – espaço – tempo em processo de autonomia relativa. A territorialidade é inerente às estruturas produzidas como (re) produção à efetivação das múltiplas apropriações que se (i) materializam em temporalidades (eras, idades, períodos, etc); espacialidades (cidades, campos, aldeias, etc); escalaridades (dimensões dos eventos sociais políticos, econômicas, culturais). Todo esse conjunto de relações e práticas deve ser concebido como relações dialéticas de apropriação de poder.

A territorialidade é uma coletividade se relacionando por meio do espaço apropriado, no espaço dado de forma dinâmica, uma vez que os elementos que constituem a territorialidade são suscetíveis de variações no espaço/tempo afetando cada um desses elementos em escalas diversas.

Assim, a territorialidade sintetiza de várias maneiras o modo como a sociedade exerce suas práticas de produção e reprodução no espaço/tempo adaptadas em seu tamanho demográfico e conjunto de instrumentos determinados por suas necessidades de energia em informação em relações simétricas ou dissimétricas, dependendo dos custos e ganhos.

A cultura pode ser considerada como uma territorialidade (i) material que envolve disputas e conflitos nas relações de poder e dominação, mas também um espaço de resistência e de luta de povos e comunidades garantindo a permanência de suas práticas, memórias, do imaginário como também de sua linguagem.

Seguindo esse raciocínio de linguagem e cultura, com base nos pensamentos de Vygotsky (2012), de que a interação social e a cultura são fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo, visto que a linguagem é um instrumento primordial da comunicação e do pensamento, que se desenvolve por meio do processo de socialização, é através de um sistema simbólico que acontece a transmissão de significados. A cultura é um conjunto de regras, valores, crenças e práticas que são compartilhadas e que exercem a influência no desenvolvimento cognitivo e

linguístico, a cultura é repassada por meio das interações sociais e da linguagem. Assim, compreende-se que ocorre um processo de compartilhamento de fatores linguísticos e culturais que estão diretamente relacionados, visto que a linguagem constrói a cultura enquanto a cultura provoca sua influência na estrutura e no uso da linguagem.

A partir da visão desses autores quando tratamos de cultura, entendemos que ela não é fixa e com as relações sociais ou a ausência dela como é o caso do isolamento social, elas vão se modificando. As práticas culturais não são cristalizadas, elas se modificam a partir da inserção de novos elementos, ou das transformações sociais (BHABHA, 2008).

É válido compreender que para Stuart Hall (1997), ao destacar a importância da cultura na interpretação da realidade e dos comportamentos e ressalta ainda o seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social. O que se faz importante entender teoricamente o multiculturalismo e a cultura escolar na seção seguinte.

2.2 Multiculturalismo e Cultura Escolar num aporte teórico

Nesta seção, é importante compreender que o termo multiculturalismo, refere-se à coexistência e a interação das distintas culturas dentro de uma sociedade. O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, promovendo espaços de igualdade, oportunidades, em que todos tenham acesso aos direitos independente de sua cultura. Estando pautado no respeito as diferenças, a interação cultural e a inclusão social. O multiculturalismo pode ser liberal que defende a igualdade de direitos e oportunidades a todos, pode ser comunitário, que visa à importância das comunidades culturais e por último a crítico, que promove uma análise das relações de poder entre as distintas culturas. O pensamento do multiculturalismo é fundamental para a formação de uma sociedade mais justa, respeitosa e inclusiva, gerando um desenvolvimento humano competente e habilidoso das relações sociais.

Para tanto, é necessário compreender o que é à cultura, para isso buscamos analisar os variados significados desse termo em relação aos estudos de autores como Hall (2016), em que a cultura é construída a partir da representação, da

linguagem e da identidade. Assim, compreender a cultura escolar é necessário uma análise profunda sobre os símbolos, signos e significados no território escolar.

Hall (2016) destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural. Na cultura escolar, isso se traduz em práticas pedagógicas e curriculares que respeitam e incorporam as culturas dos alunos. Promover uma cultura escolar multicultural pode ajudar a combater a discriminação e promover a igualdade. A cultura na perspectiva de Stuart Hal (2016) relaciona com a cultura escolar através de uma interconexão e interdependência. A cultura escolar não é apenas um reflexo da sociedade em geral, mas um espaço onde significados culturais são constantemente negociados, contestados e transformados.

A ideia de globalização ganhou novos aportes de ainda maior velocidade, ao mesmo tempo em que ofereceu ainda maior insegurança, e conseqüentemente, maior possibilidade de perdas às pessoas, aquilo que elas tinham como aquisições mais ou menos estáveis, vindo a calhar com as reflexões de Stuart Hall (2016), ao afirmar sobre as identidades pós-modernas eivadas de efemeridades. A respeito da crise de identidade, Stuart Hall (2016) afirma a sua concepção.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2016. P. 7)

Neste rápido aporte deixamos claro nossa intenção que é a de fundamentar nossa pesquisa empírica à luz do conceito de território e suas derivações, aplicadas ao campo da educação em relevo aos impactos negativos causados durante o período pandêmico da COVID-19 em que a aquisição de conhecimentos formais do processo educativo foi bastante prejudicada, mas não menos importante, trazer à tona as demais perdas sofridas pela comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro em seu cotidiano de convivências entre os estudantes, particularmente os que ingressaram na primeira série dos anos iniciais, como a convivência foi afetada e no contexto desses afetamentos como outras perdas aconteceram nos aspectos das práticas de alimentação, esportivas, emocionais, em atividades realizadas pela escola à comunidade como um todo, ou seja, às perdas afetivas que conforme pesquisadores como, Freud (2020), trazem em seus estudos sobre a forma como as perdas afetivas interferem significativamente na capacidade de aprender. Klein em

sua obra “O desenvolvimento da Crianças” publicada em 1935, pontua como essas perdas são prejudiciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Vygotsky em sua obra “Pensamento e Linguagem” também assinalou como as perdas afetivas influenciam negativamente na interação social e na aprendizagem. Piaget, fez uma discussão sobre como essas perdas interferem no desenvolvimento cognitivo e na capacidade de aprendizagem.

Neste sentido, entende-se que os alunos tiveram interferências significativas em seu desenvolvimento cognitivo, por consequência das perdas afetivas, ressaltando que as perdas não se referem apenas a obtos de pessoas, mas também do próprio afastamento do ambiente escolar e da interação social presencial. Os prejuízos no campo da aprendizagem, e no que se compreende por desenvolvimento humano conforme os autores a cima citados, é possível ser mensuráveis por meio de documentos e dados estatísticos, deve se considerar as perdas subjetivas, uma vez que assumimos que quaisquer comunidades escolares devem ser concebidas como instituições de desenvolvimento socioterritorial local. Neste modo, por meio de dados coletados junto à comunidade escolar, composta pelos estudantes, professores, mães e/ou cuidadores, pessoal de apoio, direção, é possível trazer um pouco da dimensão da importância da escola Tereza Hilário Ribeiro para a comunidade de seu entorno. Este é o escopo do nosso objeto de pesquisa que assumimos procurando trazer sua necessária relevância.

Em meio ao pulsar da vida cotidiana, a escola se ergue como um pilar fundamental da sociedade, carregando consigo o peso da responsabilidade de moldar mentes, formar cidadãos e preparar indivíduos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, por trás das paredes silenciosas e dos corredores repletos de vozes ansiosas, há uma complexa teia de mecanismos e dinâmicas que orientam e moldam a vida escolar de forma muitas vezes invisível aos olhos dos que por ali passam.

Para Hall (2016), a cultura é heterogênea e híbrida, resultado da interação entre diferentes influências sociais. Ela é permeada por diferentes influências, o que leva à criação de identidades e práticas culturais variadas e complexas. Segundo o autor a cultura está intrinsecamente ligada à representação e à formação de identidades. As representações culturais, incluindo mídia, arte e linguagem, desempenham um papel fundamental na construção das identidades individuais e coletivas.

Neste sentido, compreende-se que dentro da escola existe uma diversidade cultural, relacionada às várias representações como a religião e a língua. A comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro é composta por alunos oriundos de várias cidades ou estados que trazem consigo suas práticas culturais e tradições. Entendemos que a convivência dessas várias culturas vai modificando a partir da convivência dentro do grupo como relata Hall (2016). A cultura é moldada pelas experiências e perspectivas culturais das pessoas. Ela é influenciada por fatores como raça, classe social, gênero, etnia e nacionalidade.

Candau (2013) trabalha na perspectiva intercultural. Tendo como base a inter-relação entre os grupos sociais, às vezes isso acontece não de forma natural, mas promovido ou influenciado por outros fatores. Neste sentido, deve se levar em consideração de que a cultura está sempre em processo de construção, desconstrução e reconstrução. Para a autora não existe cultura pura e nem aculturação, mas a inter-culturalização.

Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebem as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas, não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado (Candau 2013 p. 17).

Observa-se diante deste pensamento que com a inter-relação no ambiente escolar os alunos vão construindo, desconstruindo e reconstruindo uma nova cultura diante dos conflitos interculturais. Uma criança quando chega à escola traz uma cultura construída por outras relações que vão sendo modificadas em contato com as outras dentro desse espaço. Este aporte de Candau (2013), aqui colocado em nossos diálogos transfere-se à aproximação à própria concepção do território e suas derivações na necessária ligação entre território e cultura.

Um dos maiores desafios para o professor é a barreira linguística. Alunos que não dominam a língua de instrução enfrentam dificuldades de compreensão e expressão, o que pode levar a um desempenho acadêmico inferior e a sentimentos de exclusão. Os professores precisam desenvolver estratégias de ensino que integrem recursos visuais, tecnologia e metodologias bilíngues para apoiar esses alunos.

Alunos de diferentes culturas podem ter estilos de aprendizagens diversos.

Alguns podem preferir o aprendizado colaborativo, enquanto outros podem se sentirem mais confortáveis com métodos individualizados. Reconhecer e adaptar-se a essas diferenças requer que os professores sejam flexíveis e criativos em suas abordagens didático/pedagógicas.

A diversidade cultural muitas vezes está entrelaçada com desigualdades socioeconômicas. Alunos de famílias com menos recursos podem ter acesso limitado a materiais educativos, tecnologia e apoio fora da escola. Os professores precisam encontrar maneiras de nivelar o campo de jogo, proporcionando recursos e oportunidades adicionais para esses alunos.

Diferenças culturais podem levar a mal-entendidos e conflitos entre alunos, e alunos e professores. Mediar esses conflitos de maneira sensível e eficaz é crucial para manter um ambiente de aprendizado harmonioso. Os professores devem promover o diálogo e a compreensão intercultural como parte do currículo.

A cultura é um conceito multifacetado que permeia todos os aspectos da sociedade, incluindo o ambiente educacional. Ela engloba não apenas as manifestações artísticas e tradicionais de um povo, mas também suas crenças, valores, costumes e modos de vida. Na escola, a cultura se manifesta de maneira diversificada, refletindo a pluralidade de origens étnicas, culturais, religiosas e socioeconômicas dos alunos e profissionais envolvidos.

Os mecanismos utilizados na escola não são meramente reflexos de diretrizes externas, como a legislação ou as recomendações das entidades mantenedoras ou do Poder público. Eles são, na verdade, produto de uma intrincada interação entre as expectativas sociais, as normas culturais e os valores institucionais que permeiam o universo escolar. São nesse contexto, que se desenrolam os processos educacionais organizativos, de gestão e de tomada de decisões que estruturam e definem a vida da escola. Esse universo é a cultura escolar, um conjunto complexo e dinâmico de teorias, princípios, normas e práticas que se sedimentaram ao longo do tempo, moldando a identidade e a dinâmica de cada instituição educativa. Como pode se (observar na citação de Viñao Frago, 1998):

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana

do centro docente. Destes modos de pensar e atuar constituem-se, em certas ocasiões, rituais e mitos, porém sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa diária. Uma visão mais ampla da cultura escolar distinguiria entre a subcultura acadêmica e dos professores e outras tais como a dos alunos e, quanto aos alunos com suas estratégias e ritos, e como grupo social dentro e fora do centro docente – e a dos pais ou famílias como, do mesmo modo, suas expectativas e estratégias ante e no sistema escolar (Viñao Frago. 1998 p.02)

Essa realidade nos leva a refletir sobre a natureza única da escola como instituição. Enquanto outras organizações sociais podem se organizar e operar sob diferentes princípios e dinâmicas, a escola carrega em si uma responsabilidade singular: a de educar, instruir e orientar os indivíduos em sua jornada de aprendizado e formação. Esta responsabilidade confere à escola uma posição de destaque e influência na sociedade, tornando-a uma das principais instituições de socialização e formação dos indivíduos.

Para Viñao Frago (1998), a cultura escolar é um conceito que se refere ao conjunto de valores, normas, práticas, símbolos e significados compartilhados em um ambiente escolar. É um elemento fundamental na construção da identidade e da dinâmica de uma instituição de ensino, influenciando tanto os processos cognitivos no desenvolvimento humano nos sujeitos em fase de conquistas na educação básica para além do processo cognitivo, uma vez que envolve relações interpessoais. Formação de cidadania e participação no processo socioterritorial local, tendo a escola como uma das instituições promotora da cultura na comunidade como também dos aspectos educacionais que é o seu papel principal.

Um dos aspectos mais importantes da cultura escolar é o seu papel na promoção de valores, atitudes e comportamentos desejados pela instituição. Por exemplo, uma escola que valoriza a colaboração e o respeito mútuo entre os alunos e professores pode promover atividades e práticas que incentivem essas qualidades, como projetos em grupo, debates democráticos e programas de mediação de conflitos.

Nadal (2007) entende que, além disso, a cultura escolar também desempenha um papel crucial na socialização dos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais, valores éticos e uma compreensão crítica do mundo ao seu redor. Através da cultura escolar, os alunos aprendem não apenas

conteúdos acadêmicos, mas também normas sociais, valores culturais e identidades coletivas que influenciarão sua vida adulta.

Assim, é importante ressaltar que a cultura escolar não é estática ou uniforme. Ela está em constante evolução e transformação, refletindo as mudanças na sociedade, na política educacional e nas necessidades e expectativas da comunidade escolar propriamente dita e de seu entorno. Além disso, diferentes escolas podem ter culturas escolares distintas, influenciadas por sua história, localização geográfica, demografia estudantil, corpo docente, entre outros fatores.

Diante das narrativas e do debate entende-se que a cultura escolar é um elemento central na vida de uma instituição de ensino, influenciando sua identidade, valores, práticas e relações interpessoais e comunitárias. Ela desempenha um papel crucial na formação dos alunos, na organização da escola e na construção de uma comunidade educacional coesa, responsável e comprometida com a educação e o desenvolvimento integral de todos os seus membros. Williams (1979) corrobora, neste sentido, ao considerar que a cultura escolar é moldada por uma variedade de elementos, incluindo a missão e visão da escola, as políticas educacionais, os currículos, os métodos de ensino, as relações entre professores, alunos e funcionários, as tradições, os rituais e as representações simbólicas.

A esse conjunto que compõe a cultura escolar acrescentamos a necessidade de conceber a instituição escolar como território e territorialialidade (i) materiais no campo educacional, considerando o processo de desenvolvimento humano como aquisições de vários campos como cultural, econômico, das afetividades, político e do processo socioterritorial local. É nesse sentido que abordamos a escola Tereza Hilário Ribeiro, concebendo esses elementos em interação, dinâmica com suas especialidades no conjunto da complexidade que significa a cultura escolar, ou seja, esta instituição escolar na promoção do desenvolvimento humano e cidadão, partindo do singular para o geral.

Sobre a cultura escolar, Chervel (1988), considera que é fornecida pela escola para a comunidade uma cultura construída de forma sistematizada e rotineira, que possibilita alcançar os objetivos da educação que é o aprendizado e a construção do conhecimento. O autor entende a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

No que se refere à cultura escolar entendemos que as quebras de rotinas na vida dos alunos, provocam um novo comportamento. Quando eles saem de férias,

na primeira semana sentem falta dessas práticas culturais, como o trajeto para escola, o tempo em sala de aula estudando, os horários da alimentação, as brincadeiras com os colegas entre outras práticas proporcionadas.

2.3 - Desterritorialização da Educação no contexto da Pandemia da COVID-19

O tema desterritorialização é um conceito complexo de entender, sobretudo quando tratamos da educação e da cultura escolar. Buscamos neste capítulo explorar de que maneira a pandemia do coronavírus impactou o processo educacional na escola Tereza Hilário Ribeiro e, por extensão, analisar as implicações sociais dessa desterritorialização. O termo "desterritorialização" é adotado aqui para enfatizar a transformação do cenário educacional e a reconfiguração das práticas de ensino-aprendizagem em um contexto que transcende as fronteiras físicas da escola, ao mesmo tempo como aconteceram às práticas educacionais nas residências sob orientações dos familiares.

Ao abordar a desterritorialização do processo cognitivo, o capítulo explora como as barreiras físicas foram superadas ou intensificadas, examinando as implicações sociais para os alunos, professores e a comunidade escolar como um todo. Isso pode incluir questões relacionadas à equidade no acesso à educação, o impacto nas relações interpessoais, e como a escola se posicionou como agente de desenvolvimento social em um contexto desafiador.

Também se propõe a investigar as estratégias adotadas pela escola Tereza Hilário Ribeiro para promover o desenvolvimento social durante esse período, buscando compreender como a instituição buscou superar obstáculos e criar oportunidades para seus alunos.

Como já relatado anteriormente, a pandemia da COVID-19 chegou ao Brasil no início de 2020, e a partir de março do mesmo ano as aulas foram suspensas no Brasil por um longo período. O Conselho Nacional de Educação – CNE baixou uma resolução em outubro de 2020 permitindo que as aulas retomassem de forma remota.

Este fenômeno que ocorreu no sistema de ensino em todo o mundo, neste trabalho é analisado sob a ótica da desterritorialização e reterritorialização. Entende-se que existe uma diferença nos conceitos de território e territorialidade. Enquanto o território é a área física em si, a territorialidade diz respeito às ações,

comportamentos e significados atribuídos a essa área. A territorialidade é uma expressão da relação ativa entre um organismo e seu ambiente territorial. Pode incluir elementos como defesos do território, marcação de fronteiras, comportamentos ritualísticos ou outros meios de afirmar a presença e a conexão com o espaço ocupado. Ambos os conceitos são fundamentais para entender as dinâmicas espaciais em contextos sociais, culturais e biológicos (HAESBAERT, 2004).

O território se coloca como um lugar de múltiplos significados sejam eles físicos ou simbólicos, da mesma forma a escola se apresenta como um espaço físico que acontece a territorialização através dos atores envolvidos no processo de aprendizagem e interação dos sujeitos que fazem parte do espaço ambiental ou territorial (HAESBAERT, 2004; 1994). Entretanto, o conhecimento geográfico pode inferir no processo de tomada de consciência e emancipação daqueles que ocupam o local que podem ampliar os sentidos e significados simbólicos na relação de pertencimento e ação enquanto processo de reconhecimento é conhecimento cultural (RAFFESTIN, 1993; SAQUET, 2013).

De acordo com Haesbaert (2003), “a desterritorialização é tratada como uma das marcas fundamentais de nosso tempo” (HAESBAERT, 2003, p.113). O autor aponta que, nos processos de desterritorialização/reterritorialização, estão intensamente ligados às dimensões política e cultural. Haesbaert traz ao conhecimento, que processo de desterritorialização pode ser tanto simbólico, com a construção e reconstrução de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material, político e/ou econômico, pela substituição de antigos laços/fronteiras e econômico-político de integração. Também os indivíduos, classes e grupos sociais incorporam sempre, embora em diferentes níveis e escalas, perspectivas desterritorializadas/desterritorializantes (HAESBAERT, 2003, p.181).

Território e territorialidade, por dizerem respeito à espacialidade humana, têm certa tradição também em outras áreas, cada uma com enfoque no território, em uma determinada perspectiva. Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade, em suas múltiplas dimensões. A Ciência Política enfatiza sua construção a partir das relações de poder. A Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases da produção (enquanto força produtiva); a Antropologia destaca a sua dimensão simbólica. A Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou identidade

peçoal, ampliando-o até a escala do indivíduo (HAESBAERT, 2009, p.37).

Para Haesbaert (2003), a desterritorialização é seguida de reterritorialização, tendo em vista que todos os sujeitos desterritorializados são automaticamente reterritorializados em outro espaço. Neste trabalho tratamos do campo educacional, em que a pandemia trouxe a desterritorialização da cultura escolar, paralelamente houve a reterritorialização.

Conforme Haesbaert (2002, 2003, 2009), a temática da desterritorialização tem sido centro de discussões na última década. O mundo vive atualmente um de seus períodos mais contraditórios e complexos, com os efeitos da modernização que impõem novas geometrias aos espaços.

Como relatado no título deste capítulo, a (des) reterritorialização do processo cognitivo nas turmas do primeiro ano do Ensino fundamental 2020 – 2023. Esse fenômeno ocorrido neste período afetou diretamente este público tendo em vista que nos anos iniciais as crianças estão construindo a autonomia em resolução de problemas em todas as áreas do conhecimento.

Por fim, e como fechamento deste capítulo realçou nossas afirmações nas abordagens aos autores numa aproximação ao conceito de território e suas derivações e a cultura escolar numa perspectiva que ultrapassa a pura noção clássica do território, em sua concepção polissêmica a vida humana, desde os primeiros anos aos últimos, é repleta de aquisições e perdas, impactando tanto de forma positiva quanto negativa. Nesta ampla dimensão cada conquista ou perda são concebidas como territorialização, desterritorialização e reterritorialização respectivamente. Esse estado de incerteza inerente à vida; é o motivador da necessidade de buscas de aquisições. Neste sentido, todas as aquisições significam incentivos às novas aquisições; todas as perdas significam a instabilidade intrínseca que habita a vida de uma forma geral, tanto a humana quanto a dos animais e vegetais, como nos acevera Deleuze e Guatari (2011). Reforçamos neste sentido os impactos vivenciados pela pandemia da COVID-19 de 2020-2021, particularmente na escola Tereza Hilário Ribeiro que abordaremos na continuidade deste texto nos capítulos que se seguem.

3 - A PANDEMIA DA COVID-19 E SEUS IMPACTOS NOS CONTEXTOS: GLOBAL, BRASILEIRO E TOCANTINENSE

Neste capítulo iremos abordar a pandemia da COVID-19 nos contextos do global, brasileiro, tocantinense e araguainense, a forma como este fenômeno atingiu e nesses contextos, bem como suas consequências para a educação, particularmente na comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, objeto de nossa pesquisa.

Em meados de 2020, o mundo se deparou com uma devastadora crise sanitária, humanitária, social e econômica, desencadeada por um vírus, até então desconhecido que devastou o mundo e o Brasil, ceifando milhares de vidas pela rapidez de sua transmissão, chamado de “vírus Sars – Cov – 2, conhecido como novo coronavírus. Tal vírus devastador causa uma doença nomeada como COVID-19, e sua forma mais virulenta pode levar à pneumonia grave, em muitos casos, ocasionando à morte do paciente. (ZHANG, 2020 apud CREPALDI et al 2020).

3.1 - Conceito de Pandemia

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define uma pandemia como a disseminação mundial de uma nova doença. De forma mais específica, uma pandemia ocorre quando um novo agente infeccioso (como um vírus) emerge, espalha-se facilmente de pessoa para pessoa, causa doenças graves e afeta pessoas em várias regiões do mundo ao mesmo tempo. A pandemia envolve um patógeno que é novo ou que sofreu mutações significativas, tornando-se capaz de infectar seres humanos. Como as populações não têm imunidade prévia, o patógeno se espalha rapidamente (SOUZA, 2020).

A pandemia é caracterizada por sua extensão geográfica, com o agente infeccioso espalhando-se por vários países e continentes, afetando um grande número de pessoas em diferentes partes do mundo. O patógeno deve ser capaz de se espalhar facilmente entre humanos, o que é crucial para que uma doença alcance o status de pandemia.

As pandemias geralmente causam doenças graves e têm um grande impacto na saúde pública, levando a taxas significativas de morbidade e mortalidade. Gripe Espanhola (1918): Uma das pandemias mais devastadoras, causada pelo vírus H1N1, que resultou em milhões de mortes em todo o mundo.

A COVID-19: A mais recente pandemia causada pelo novo coronavírus

(SARS-CoV-2), que começou em 2019 e se espalhou rapidamente pelo mundo, resultando em milhões de casos e mortes (FERRAZ, 2021). A OMS utiliza a declaração de uma pandemia para alertar os países e coordenar uma resposta global mais eficaz, promovendo medidas de contenção e mitigação para proteger a saúde pública.

Segundo Souza (2020), a declaração de pandemia pela OMS não apenas alerta os países sobre a gravidade da situação, mas também mobiliza recursos internacionais e incentiva a colaboração entre governos, organizações de saúde, e cientistas. Isso inclui o compartilhamento de informações críticas sobre a doença, como dados epidemiológicos e orientações sobre tratamentos eficazes e medidas preventivas.

Além disso, a declaração de uma pandemia desencadeia a implantação de planos de resposta de emergência, que incluem a intensificação de testes diagnósticos, rastreamento de contatos, isolamento de casos confirmados, e campanhas massivas de vacinação, quando disponíveis. Essas ações visam controlar a propagação do vírus, reduzir o número de infecções e, conseqüentemente, salvar vidas (Souza, 2020).

A pandemia da COVID-19 também trouxe à tona a importância da comunicação clara e transparente por parte das autoridades da saúde. A OMS desempenhou um papel crucial ao fornecer orientações baseadas em evidências científicas e combater a desinformação, que se espalhou rapidamente nas redes sociais e outras plataformas de comunicação. A organização destacou a necessidade de uma resposta coordenada e baseada na solidariedade global, reconhecendo que as pandemias não respeitam fronteiras e que a cooperação internacional é essencial para superá-las.

Além das medidas de saúde pública, a pandemia teve impactos profundos em várias áreas, incluindo a economia global, a educação, e o bem-estar mental da população. As respostas a essas crises interconectadas também foram parte do foco da OMS, que enfatizou a importância de uma abordagem holística para lidar com as conseqüências da pandemia, abordando não apenas a emergência sanitária, mas também as desigualdades exacerbadas pela crise.

3.2 – A Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto e híbrido

A pandemia da COVID-19 evidenciou algumas lacunas existentes na educação brasileira, entre elas a falta de habilidade dos professores com as tecnologias digitais e de educação. Com o afastamento forçado entre as pessoas provocado pela possibilidade de contaminação pelo vírus, era necessário desenvolver alguma metodologia que aproximasse as pessoas sem o contato físico e com isso a educação não viesse à falência total e a única ponte possível foi às tecnologias de comunicação. A internet, através dos aplicativos e de software, criou salas virtuais em que os alunos e professores se interagem e ministravam as aulas.

No caso das escolas públicas, além da falta de habilidade dos professores, também enfrentou outro desafio que são as demandas de políticas públicas nas escolas, de internet eficiente para transmissão de dados, mas, além disso, também enfrentaram problemas nas escolas das cidades pequenas do interior ou bairros periféricos das grandes cidades. O perfil dos moradores dessas regiões, na maioria das vezes, é de pessoas da classe baixa que não tem acesso à internet. Algumas famílias tem apenas um aparelho smartphone para uso de todos os membros, não tem computador e nem tampouco notebook e assim impossibilita essa interação direta nas salas de aula virtual, sendo assim, foi necessária a criatividade para desenvolver outras estratégias.

É necessário debater sobre o ensino remoto e depois compreender o ensino híbrido. Em relação ao ensino remoto, também conhecido como ensino à distância ou ensino online, refere-se a um método de ensino em que os alunos participam de aulas e atividades educacionais usando tecnologia de comunicação online, sem a necessidade de estar fisicamente presente em uma sala de aula tradicional. O ensino remoto pode ocorrer em diversos níveis educacionais, desde o ensino fundamental até o ensino superior, e pode incluir uma variedade de métodos e tecnologias de aprendizagem (Rech e Pescador, 2022)

Com a possibilidade do ensino remoto como forma de comunicação entre estudantes e professores sem vínculo presencial, sua utilização aumentou e se propagou fortemente após o início da pandemia da COVID-19, na qual tal modalidade de ensino se tornou, na maioria das realidades educacionais, a alternativa mais viável para manter o vínculo do ensino com educandos (RECH e PESCADOR, 2022 p. 04).

Durante a pandemia, com a suspensão das aulas presenciais em todas as

instâncias do ensino, de forma emergencial todos foram obrigados a utilizar das novas tecnologias digitais para retomada das aulas de forma remota.

Rech e Pescador (2022), também chama atenção porque o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, não aconteceu apenas através das plataformas digitais ou dos aplicativos de comunicação, mas também foi necessária uma adaptação com materiais impressos para atender comunidades escolares públicas em que os alunos não tinham acesso à internet.

Foi nesse período que as redes de ensino, em especial as públicas, optaram pelo envio das atividades em formato impresso em remessas quinzenais ou mensais. Essa decisão se baseou no pressuposto de que haveria situações em que professores e estudantes teriam limitações e, portanto, dificuldade para acesso às tecnologias digitais para realização das atividades pedagógicas. Assim, mobilizou-se toda a comunidade acadêmica, sendo que os professores passaram a planejar e elaborar atividades que eram impressas pelas escolas e, posteriormente, disponibilizadas para retirada na escola pelos estudantes ou seus responsáveis. Mais tarde, depois de realizar tais atividades em casa, essas eram devolvidas à escola e voltavam às mãos dos professores para registro e, ocasionalmente, avaliação (RECH e PESCADOR, 2022 p. 03).

Esta adaptação aconteceu em todas as escolas públicas de Araguaína, sobretudo na rede municipal, tendo em vista que as escolas estão inseridas em comunidades periféricas em que os alunos não têm acesso à internet de qualidade ou equipamentos para aulas remotas na forma digital via internet. Na escola Tereza Hilário Ribeiro, os professores preparavam os roteiros e as mães vinham até a unidade recolher com uma data para a devolução com as atividades resolvidas.

O ensino híbrido tem como objetivo aproveitar o melhor dos dois mundos: a interação direta e a colaboração facilitada pelo ensino presencial, juntamente com a flexibilidade e a individualização proporcionadas pelo ensino online. Este modelo pode variar significativamente em termos de como as atividades presenciais e online são integradas, dependendo das necessidades e preferências dos alunos e dos professores.

As aulas presenciais geralmente envolvem interações diretas entre professores e alunos. As atividades em sala de aula podem incluir discussões em grupo, demonstrações, atividades práticas, apresentações e outras formas de ensino tradicional. As atividades online podem incluir aulas em vídeo, leituras digitais,

exercícios interativos, fóruns de discussão, quizzes online e projetos colaborativos. Estas atividades são frequentemente hospedadas em plataformas de aprendizagem online (Andrade e Monteiro, 2018).

O ensino híbrido oferece aos alunos a flexibilidade de acessar o conteúdo online em seu próprio ritmo e em horários convenientes, permitindo uma aprendizagem mais autodirigida. Os professores podem utilizar tecnologia para personalizar a aprendizagem, oferecendo aos alunos recursos específica com base em suas necessidades individuais.

O retorno das aulas determinado pelo MEC, no estado do Tocantins pela SEDUC-Secretaria de Educação e no município pela SEMED- Secretaria Municipal de Educação. No início o retorno aconteceu com várias restrições apenas alguns alunos deveriam estar de forma presencial e intercalado, outros continuavam estudando em casa através dos roteiros, assim sucessivamente, outro grupo de alunos na semana subsequente.

Sobre este tema iremos debater a seguir através das entrevistas com professores e alunos. Geralmente o remoto conforme apresentado por Andrade e Monteiro, (2018), a utilização pelos professores de mecanismos e software digitais ao mesmo tempo ministrando aulas presenciais.

3.3 - A Pandemia da COVID-19 em Araguaína e contexto tocantinense

Antes de nos aprofundarmos no tema sobre a COVID-19, nota-se que é relevante conhecer a estrutura do sistema de saúde das cidades tocantinenses. No caso de Araguaína, a cidade conta com hospital do Estado, Hospital Universitário e uma rede municipal com uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e várias unidades básicas de saúde (UBS) (Ferraz, 2021).

Atualmente, o sistema único de saúde da cidade conta com um Hospital Municipal de Araguaína que foi inaugurado em 2009, tem sido referência nos atendimentos em pediatria e oftalmologia. Possui 55 leitos, sendo 10 de cirurgias pediátricas, oferece atendimentos ambulatoriais e algumas especialidades, conta com um laboratório de análises clínica, farmácia, sala de raios-X, realiza exames de ultrassonografia e ecocardiograma. (Ferraz, 2021. P. 115).

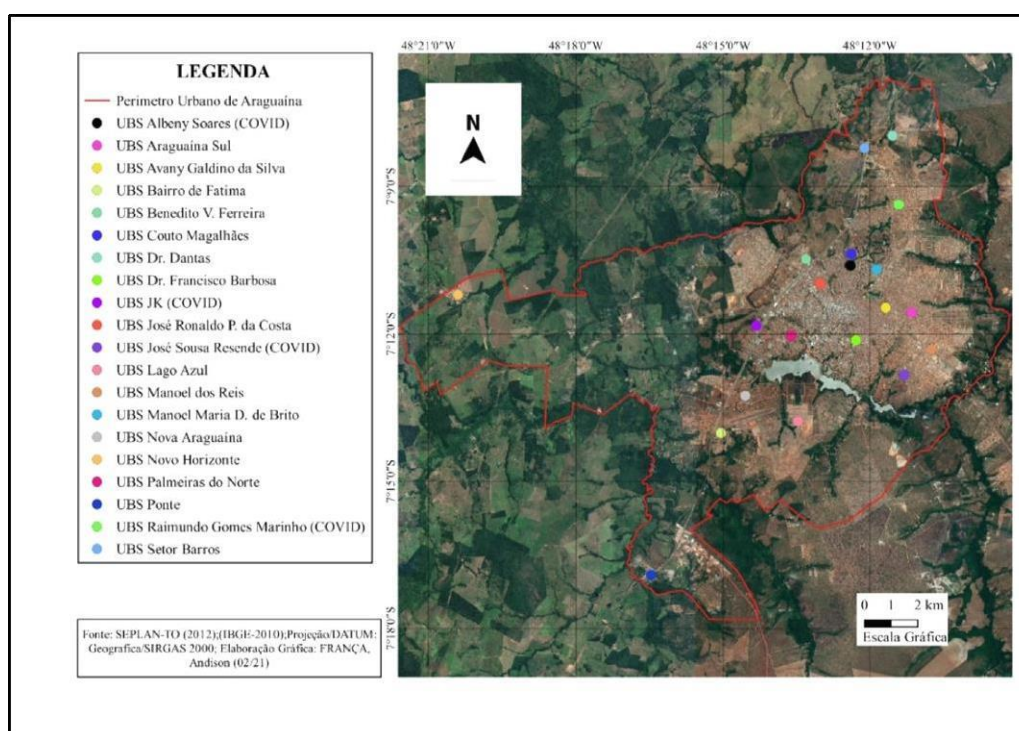
Ferraz (2021), apresenta ainda que o sistema de atendimento a saúde de

Araguaína conta com 20 Unidades básicas de Saúde (UBS). Durante a pandemia algumas dessas unidades foram selecionadas para atendimento direto as pessoas com sintomas da COVID-19.

Durante a pandemia foi criado uma ala do Hospital Regional de Araguaína (HRA) exclusivamente para atendimento das pessoas com testes positivos da COVID-19. Foram requisitados ainda leitos nos hospitais particulares como o Dom Orione e o Instituto Sinai. Também foi construído no Jardim das Flores um hospital de campanha para atendimento exclusivo de pessoas que evoluíram o quadro clínico para grave (Ferraz, 2021).

No mapa a seguir apresenta-se a localização das unidades de saúde de Araguaína.

Mapa 2 – Localização das Unidades Básicas de Saúde em Araguaína-To



Fonte: Ferraz 2021

Alvarenga et.al (2020), relata que o primeiro caso da COVID-19 confirmado em Araguaína foi no dia 27 de março de 2020. O paciente contaminado viajou para o nordeste e voltou contaminado. Em 25 de abril do mesmo ano aconteceu o primeiro óbito, no entanto a pessoa não era moradora da cidade de Araguaína e sim um motorista de caminhão originário de outro estado. Neste período a cidade de

Araguaína estava muito atrás da capital Palmas em relação aos casos de contaminação e óbito. Em poucos meses se tornou o epicentro da pandemia no estado do Tocantins.

Tratando-se de casos confirmados diariamente podemos observar um platô médio a partir do dia 24 de maio de 2020 com diminuições nos dias seguintes alcançando um valor máximo no dia 07 de agosto de 2020, no próximo dia teve uma queda e um leve aumento seguido de uma queda significativa com oscilações nos dias subsequentes. A média móvel semanal esteve em oscilações conforme aumentava os casos com o ápice na segunda semana do mês de agosto (ALVARENGA et.al 2020 p.174).

O município foi destaque também no estado relacionado ao enfrentamento da COVID-19, sendo a primeira cidade a contar com teste rápido para detecção da contaminação. Criou um protocolo específico de manejo dos pacientes contaminados destacando duas unidades de saúde com exclusividade para atendimento aos pacientes (ALVARENGA et.al. 2020).

Segundo Alvarenga et.al (2020), o município de Araguaína destacou mais duas unidades para atendimento, testes e diagnósticos precoces de pacientes com sintomas. Foi também rápida na adoção de protocolo de medicamento para pacientes diagnosticados com o coronavírus, já nos primeiros dias de infecção, sendo a primeira cidade do estado a tomar esta decisão.

Como observa nos relatos dos autores, o atendimento das demandas pelo Poder público municipal foi eficaz para o combate ao vírus na cidade. Durante a pandemia foi construída uma unidade hospitalar específica para internação e tratamento das pessoas, mas uma obra que foi incorporada no sistema de saúde da cidade, que na atualidade, se tornou um hospital de atendimento infantil (PAI). O quadro a seguir mostra a progressão da doença na cidade, detalhada por contaminação, suspeita e pessoas que vieram a óbito.

Quadro 1 – Dados sobre a COVID-19 em Araguaína-To

MÊS – Ano 2020	CONFIRMADO	ATIVOS	ÓBITOS
Março	03	03	0
Abril	63	57	0
Maio	1.841	875	19
Junho	4.094	858	58
Julho	7.205	1.456	99

Agosto	12.176	2.057	156
Setembro	15.014	729	196
Outubro	15.941	324	224
Novembro	16.580	429	234
Dezembro	17.915	629	240

Fonte: Ferraz 2021. Organizado por Marinho (2024)

Observando o quadro um acima, a evolução de pessoas com confirmação da COVID-19 entre os meses de abril a maio de 2020 foi altíssima, assim como o número de óbitos entre o mês de junho e julho de 2020. Não tem confirmado as causas que levaram a esta progressão; a hipótese é que o contato com visitante ou pessoas que passaram pela cidade para outros estados pode ser a causa desta progressão.

3.4 - Impactos da Pandemia da COVID-19 no Contexto educacional geral, brasileiro e araguainense

O início do capítulo, contextualiza a emergência da pandemia e destaca a rapidez com que ela se espalhou, forçando governos e organizações educacionais a tomarem medidas drásticas para conter a propagação do vírus. Apresenta as medidas de distanciamento social, que impactaram diretamente as práticas educacionais tradicionais, levando a uma rápida transição para o ensino remoto.

Neste item abordamos os impactos enfrentados pelos professores, alunos e suas famílias durante esse período, considerando questões como a falta de acesso a recursos tecnológicos, desigualdades socioeconômicas e as dificuldades próprias ao aprendizado por meio das aulas remotas. A análise se estende à adaptação dos currículos, métodos de avaliação e as implicações psicossociais da mudança abrupta para um modelo de ensino não presencial.

A pandemia da COVID-19 impactou vários setores da sociedade, dentre eles a educação e o processo de inclusão de alunos autistas, que tiveram a necessidade de se adequarem às aulas remotas ou online, onde muitos professores e as escolas não estavam preparados para essa nova situação emergencial de ensino. Diante dessa mudança, Vacilotto e Souza (2021) afirmam:

Independentemente de sua formação acadêmica, tempo de atuação, local onde atua nível de ensino que leciona opiniões pessoais ou especialização no assunto, os docentes passaram a mediar suas aulas por tecnologias digitais e suas estratégias de intervenção pedagógicas tiveram que ser reinventadas do dia para a noite. (Vacilotto e Souza, 2021, p. 99-100)

Apesar das mudanças tecnológicas, das mídias digitais, do acesso fácil à internet, a pandemia da COVID-19 exigiu uma adequação maior nas aulas online, impondo aos docentes uma nova forma de ensinar nesse formato de ensino, onde os professores começaram a mediar pela tecnologia suas estratégias e intervenções em um curto espaço de tempo. Os professores, mesmo com a formação acadêmica e o tempo de atuação, tiveram que se adaptar ou mesmo aprender o ensino remoto, que não era explorado como um todo. Houve, e ainda há dificuldades para adaptar-se, cobrando dos docentes um conhecimento prévio para seguir e conseguir uma interação espontânea e natural com os alunos.

3.5- A Pandemia na visão da comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro

A pandemia da COVID-19 trouxe transformações profundas e inesperadas para a sociedade global, afetando todos os aspectos da vida cotidiana. No contexto educacional, os professores e professoras enfrentaram desafios sem precedentes, sendo forçados a adaptar-se rapidamente a novas formas de ensino e a lidar com as consequências emocionais e profissionais desta crise.

Outro ponto de impacto na docência no período pandêmico foi o aumento das doenças que acometeram cada vez mais os docentes durante o isolamento social, sendo a depressão, ansiedade e o estresse as mais frequentes. A pressão para adaptar-se rapidamente ao ensino remoto, combinada com as preocupações sobre a saúde própria e de seus entes queridos, resultou em um aumento significativo dos níveis de estresse. A sensação de isolamento, a falta de interação social e a necessidade de conciliar trabalho e responsabilidades domésticas ampliaram os desafios emocionais enfrentados pelos professores. A experiência pandêmica também sublinhou a necessidade de apoio institucional, formação continuada e políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho e saúde mental para os docentes.

Neste sentido, cabe à aproximação teoria e prática, considerando esses

impactos negativos como perdas ou desterritorializações em suas territorialidades (i) materiais, e sem dúvida, uma reterritorialização precária, quanto às rápidas e necessárias mudanças que foram impostas aos docentes em suas práticas. Haesbaert (2011) considera que a reterritorialização precária significa que o território é comandado de fora para dentro.

Como comprovação, abordamos as professoras da escola levantando informações com base nos questionários impressos, coletando suas impressões e percepções do período pandêmico, conforme os quadros sequenciais.

3.5.1 – Os impactos da COVID-19 sob a visão dos professores

A pandemia da COVID-19 trouxe uma série de desafios inéditos para o sistema educacional em todo o mundo. No Brasil, a situação não foi diferente, e professores tiveram que se adaptar rapidamente a novas formas de ensino à distância, muitas vezes sem os recursos adequados ou a preparação necessária. Essa mudança brusca teve um impacto profundo, especialmente nos alunos mais novos que estavam no crucial estágio de alfabetização e início do letramento. Ressaltamos que o termo desterritorialização nesse tópico, assumirá não apenas uma ideia de espaço físico do ambiente escolar, mas também das subjetividades, dos conteúdos escolares, das interações e também da alteração da cultura escolar.

Para os professores que trabalham com essas crianças, a transição para o ensino remoto significou muito mais do que uma simples mudança de método pedagógico. Expressou a perda de um contato direto e diário com os alunos, que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita. O ambiente escolar, onde as crianças recebem não apenas instrução formal, mas também suporte emocional e social foi subitamente alterado, e as consequências dessa ruptura foram sentidas intensamente pelos alunos e professores. Como o relato a seguir.

Eu entendo que a pandemia provocou muitas consequências na aprendizagem dos meus alunos. Trabalho geralmente com criança na alfabetização ou início do letramento. É um momento importante da relação professor e alunos, e a mudança do sistema em que esta relação foi quebrada, essas crianças sofreram muito. Como professora eu fiquei bastante apreensiva porque conhecia meus alunos e sabia que muitos são filhos de mães analfabetas. Muitos são criados com avós (Entrevista com a P1, abril 2023).

Estes relatos oferece uma visão clara dos desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia, especialmente aqueles que trabalham com alunos em fases críticas de seu desenvolvimento educacional. Ela destaca a necessidade de um apoio mais robusto tanto para os professores quanto para os alunos, para garantir que a educação não seja prejudicada em tempos de crise.

Este relato da professora nos faz refletir sobre essa desterritorialização das crianças em que estavam acostumadas com a mediação de um profissional preparado para atender na construção do conhecimento. Observa-se que ela traz a preocupação com estes sujeitos que são reterritorializados em outro território. Como também da cultura escolar, essa relação estabelecida entre os professores, ambiente escolar, alunos e demais funcionários, influencia diretamente no processo de aprendizagem e o desenvolvimento social dos alunos, visto que por meio das interações são desenvolvidas várias habilidades e competências. Que influencia no desempenho do aluno, a motivação e engajamento, habilidades sociais e emocionais, contribuindo para reflexão dos valores da sociedade e um dos fatores de mudança social.

Observa-se que a preocupação da professora além de levar em consideração os vários tipos de famílias existentes na comunidade, também entende que a cultura escolar é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. E que as realidades sociais e familiares podem ser fatores que interferem significativamente no desenvolvimento dos alunos nesse período. Visto que alguns desses estudantes são netos criados por avós, em que vários são semianalfabetos sem condições de apoiar seus filhos na resolução das atividades escolares.

Essa realidade familiar sobre o processo de aprendizagem durante a pandemia foi verificado quando realizamos roda de conversa com alunos do quinto ano do Ensino fundamental da escola Tereza Hilário Ribeiro. Várias crianças nos relataram estas dificuldades na relação com a família no sentido de apoiar para fazer as atividades escolares. A aluna número 1 relatou:

Eu não aprendi nada durante a pandemia, porque minha avó não conseguia me ajudar, ela não sabia como responder as atividades, daí eu não fazia. Ficava bastante triste porque não conseguia aprender. (Relato da Aluna 1, Novembro/2023)..

Esses alunos precisavam do apoio da família e alguns tinham mães em condições de ajudar como relatou o aluno 6. Aprendeu pouco, mas contava com

ajuda da mãe que conseguia ajudar na leitura e com isso resolvia as atividades escolares. Mesmo assim, enquanto gestora escolar e pesquisadora, destacamos que essas crianças que tiveram ajuda dos pais ou cuidadores durante esse período, foram prejudicadas em outros aspectos do desenvolvimento que acontece por meio das relações sociais e dos elementos constituintes da cultura escolar.

A aprendizagem depende da postura existente entre o aprendente e ensinante, ou seja, o ser ensinante precisa abrir espaços para que a aprendizagem aconteça. No caso deste aluno o ensinante é carente de habilidade de ensinar que prejudica diretamente o processo de aprendizagem. Destaca-se aqui que aprendizagem é um processo complexo e amplo que engloba várias teorias, métodos, metodologias e a vida prática as experiências das crianças em seu convívio familiar e comunitário.

Verificamos também o caso do aluno 9, este relata que a aprendizagem foi difícil porque estava aprendendo a ler na escola e com a pandemia a mãe não conseguia ensinar, com isso só voltou aprender com o retorno das aulas presenciais. Neste caso, assinala-se o desajuste da aprendizagem que se refere às questões de alfabetização da escrita formal, escolar, não anulando as demais aprendizagens, inclusive as emocionais desse aluno no período de isolamento.

Atentando para as respostas dos alunos na roda de conversa, a maioria relatou as dificuldades durante a pandemia. A vivência das pessoas em isolamento dentro de casa sem condições de sair, foi motivo de reclamação deles. A maioria reclamou da falta do espaço escolar em que estavam acostumados a se relacionar com professores e alunos. Outro fator que chamou a atenção para compreender sobre a complexidade de ensino-aprendizagem foi verificado na entrevista com professores.

Na entrevista com a professora denominada de P2, ela nos relatou os desafios de avaliar os alunos, tendo em vista que algumas apostilas mostravam claramente que não era o aluno que tinha respondido as atividades, mas não podia ser questionado.

Não tinha contato com o aluno diretamente, tudo era feito por meio de apostila. O desafio era enorme porque algumas mães respondiam as atividades e muitos nem mesmo vinham à escola para pegá-las. Neste contexto desafiador o que era ainda mais difícil era colocar as notas aprovativas para esse tipo de situação, éramos orientados a corrigir as apostilas e não questionar quem de fato a respondeu (Entrevista com a P 2, em maio de 2023).

Diante da fala da professora ficam evidentes as causas do mau desempenho dos alunos na atualidade, pode dizer que, durante a pandemia, o conhecimento foi postergado, mesmo aquelas crianças que devolviam as apostilas, não se pode levar em consideração por não saber quem realmente respondia as questões.

Esta entrevista evidencia uma problemática significativa na cultura escolar durante o contexto da pandemia da COVID-19, que impactou profundamente os processos de ensino-aprendizagem e a relação entre professores, alunos e suas famílias. A ausência de contato direto com os estudantes, substituído pelo uso de apostilas, reflete uma ruptura nos aspectos relacionais que são fundamentais para a construção de uma educação significativa e dialógica, como defendido por autores como Paulo Freire (1970).

Na perspectiva da cultura escolar, esse episódio demonstra como as práticas educativas podem ser moldadas por fatores externos e como essas mudanças podem gerar desafios tanto pedagógicos quanto éticos. A mediação do aprendizado foi transferida para as famílias, muitas vezes despreparadas ou desinteressadas em assumir tal responsabilidade, o que comprometeu a autenticidade do processo educativo. A prática de corrigir apostilas sem questionar quem as respondeu, reforça uma cultura de superficialidade no ensino, onde a validação burocrática das atividades prevaleceu sobre a efetiva construção do conhecimento.

Ainda relacionado às aulas remotas durante a pandemia foi entrevistado a professora número três (3), como relatado na citação:

Pouco produtivo, pois muitos dos alunos não tinham acompanhamento dos familiares para a realização das atividades, que eram realizadas por meio de apostilas impressas, entregue na escola para os responsáveis levarem para casa e ajudar as crianças a fazer as atividades. Sendo que os professores gravava vídeos com explicação de como seria feita as atividades, mas com todo o suporte pedagógico da escola, entendo que os desempenhos dos estudantes foram abaixo do esperado (Entrevista com a P3).

A referida professora destaca a falta de acompanhamento familiar como um dos principais desafios das aulas remotas. Ela observa que muitos alunos não tinham o suporte necessário em casa para realizar as atividades propostas, mesmo com os materiais e instruções fornecidas pela escola. Entende que a escola tentou mitigar esses desafios fornecendo apostilas impressas e vídeos explicativos

gravados pelos professores para guiar os alunos em suas atividades.

Este mesmo tema foi perguntado para uma das mães que participara da pesquisa e ela relata que, embora as aulas remotas fossem necessárias, elas não foram eficazes para sua filha, que não conseguiu aprender adequadamente sob sua orientação. Isso indica que o ambiente doméstico, no caso dela, não foi adequado para a aprendizagem, provavelmente devido à falta de habilidades pedagógicas ou de recursos para ensinar sua filha.

Ambos os relatos enfatizam as dificuldades enfrentadas durante as aulas remotas, mas de perspectivas diferentes. A professora foca no desempenho acadêmico geral e na falta de apoio adequado por parte das famílias, enquanto a mãe destaca a incapacidade de sua filha de aprender em casa, sugerindo uma sensação de inadequação e frustração. Enquanto a escola tentou adaptar-se às novas circunstâncias, os resultados mostram que esses esforços foram limitados, como indicado pela professora. A mãe, por sua vez, reforça essa visão ao mencionar que, apesar de todos os recursos fornecidos, a experiência de aprendizado foi ineficaz para sua filha.

Compreende-se que a pandemia e o tempo de isolamento foram um período que produziu várias perdas, deixando algumas sequelas em vários setores da sociedade e na educação, em especial, afetando não apenas a aprendizagem dos alunos, mas o emocional das famílias e dos profissionais da educação. São perdas imateriais que persistirão por muito tempo.

Interessante que a professora número 3, definiu como um tempo de experiência, que o isolamento deveria ter promovido à união e a reflexão, no entanto, segundo ela não foi bem assim, tem famílias que ficaram confinados e acabavam brigando e não aproveitava a presença da família. A mesma pergunta foi realizada com cinco professoras, e as respostas não foram todas iguais, tendo em vista que cada uma tem a sua visão sobre a pandemia. No entanto percebe-se sobre as respostas que foi um período de muita incerteza, medo, levando em consideração ser uma patologia desconhecida. Provocou pânico, desencadeou crises, foi de muita tristeza pelas perdas e pelo luto não autorizado, tendo em vista que não podiam velar os seus mortos. Muitas pessoas entraram nos hospitais e nunca mais foram vistos pela família, considerando que os caixões eram fechados e lacrados.

Alguns pesquisadores que atuam na área da psicologia consideram que a humanidade precisa de um período e ritual para entender o falecimento do seu ente

querido, de um familiar ou amigo (Souza e Souza, 2019). Todo ritual realizado os discursos têm a finalidade de atenuar a dor da perda, permitindo lidar com a morte. Durante a pandemia da COVID-19 esses rituais foram proibidos, dificultando esse conforto junto aos familiares que podem ter enormes consequências psicológicas.

O impacto psicológico do luto durante a pandemia foi imenso. Além da dor da perda, muitas pessoas enfrentaram sentimentos de culpa, impotência e desesperança. O isolamento social, necessário para conter a propagação do vírus, agravou a situação, impedindo que as pessoas encontrassem conforto e apoio em suas redes de suporte social.

Ressalta-se que durante a pesquisa de campo ficou compreendido que a escola é um ambiente que se constrói e estabelece as relações sociais. Que o processo abrupto de isolamento foi também um dos processos difíceis de serem rompidos. Justamente pelo fato de que a ausência de notícias dos amigos, familiares distantes e até mesmo dos alunos provocaram o sentimento de incerteza e insegurança.

O desafio também inclui a falta de habilidade dos professores e gestores da escola, levando em consideração que antes da pandemia muitos desses não tinham habilidades com as tecnologias digitais e de comunicação. Assim iniciou com improviso e foram se organizando no decorrer do processo, até as questões dos roteiros, os docentes tinham dificuldades em produzir. Neste sentido, verifica-se na citação:

Cabe mencionar que, em meio à pandemia e à crise educacional que atinge de maneiras distintas as famílias de diferentes classes, muitas escolas não estão habituadas ao ensino remoto e não possuem o preparo adequado para instruir as famílias e ensinar adequadamente os alunos (Abaide et.al, 2021, 506)..

Mesmo com todo o esforço da Secretaria de educação do Município de Araguaína, algumas lacunas são históricas e culturais, é impossível resolver através de decreto. A escola Tereza Hilário Ribeiro, está localizada na periferia, tem um público de classe média à baixa, vários tipos de famílias.

A entrevistada de codinome P4 que atua como professora há 14 anos, considera que o desafio para os professores e gestores escolares continua mesmo com a retomada das aulas remotas, tendo em vista todas as dificuldades enfrentadas pelas alunas durante a suspensão.

Essa retomada foi extremamente difícil, já que muitos alunos ficaram com o aprendizado comprometido, sendo necessário um replanejamento a fim de suprir as necessidades específicas de cada série (Entrevista com a P4 em 2023).

Em 2021, Abaide et.al, (2021) já considerava a possibilidade de atraso na aprendizagem das crianças, com base que os cuidadores pelo ensino nas casas, seja mães, avós ou outros membros da família, tem uma grande sobrecarga de trabalho, seja doméstico ou profissionais, somado com a responsabilidade com as crianças que era um desafio para o processo de aprendizagem

Ainda entrevistamos as professoras sobre perdas de entes queridos durante a pandemia e como foi o processo. A pergunta feita a todas foi se houve perda de alguém próximo durante a pandemia. Sabemos que o luto é um processo construído a partir de cada cultura, e em nossa cultura, o corpo é velado por um determinado tempo e depois feito o enterro. Neste sentido, como foi para você o luto?

Perdi muitos amigos e foi muito difícil não poder velar o corpo nem fazer a missa de corpo presente, até mesmo no enterro tinha que ficar de longe. Isso tornou muito mais difícil a perda (Entrevista com a P5 em 2023).

Observa-se nas respostas dessas professoras que o luto aconteceu de forma coletiva, mesmo aquelas que não perderam seus entes queridos, também passaram por um processo de enlutamento, por sofrer com a morte das pessoas. A pandemia provocou sensações adversas, fazendo com que as pessoas experimentassem emoções negativas com o cotidiano, trazendo notícias de mortes coletivas, mesmo não perdendo algum ente querido, eram empáticas com as perdas das outras pessoas.

O quadro dois apresenta respostas da pergunta feita às professoras sobre seus sentimentos com a volta às aulas presenciais, sobretudo as primeiras aulas seguindo os protocolos de seguranças.

Quadro 2 – Resposta das professoras sobre a volta às aulas presenciais

Professora	Respostas
P1	Estranho, confuso, pois o medo da contaminação ainda era grande, e trabalhar com as crianças, cuidar para que elas não compartilhassem nada, coisa que é costumeira em toda escola foi muito difícil. Os próprios EPIs atrapalhavam o desenvolvimento das aulas. A escola tinha aparência de morte.
P2	O retorno aconteceu depois que todos os profissionais da educação

	foram vacinados tendo todo cuidado necessário para diminuir a contaminação. Mas mesmo a vacina nos trazia incerteza, não sabíamos o que aconteceria, foi muito rápido a produção da vacina.
P3	Delicado, pois tanto professores quanto alunos retornaram fragilizados. Tivemos que nos adaptar as normas de segurança criado para nossa proteção, mas difícil o ambiente ficou muito carregado, crianças em crises de ansiedade outras que não queriam estar ali na escola.
P4	Muito difícil, pois as máscaras e os protetores de materiais acrílicos eram sufocantes principalmente para quem tem problema de saúde. Difícil também porque muitos não seguiam esses protocolos e a contaminação continuava prejudicando a todos.
P5	Foi tenso e muito angustiante, que ao lembrar ainda causa um aperto no peito, período de incerteza tanto para os professores como para os alunos e dificultava muito as relações na escola.

Fonte: Marinho (2024)

Observamos nas respostas das professoras que a retomada as aulas provocaram novamente uma desterritorialização da comunidade escolar, especialmente dos alunos que por um tempo acostumaram estudar em outros espaços como a suas casas e a retomada não foi de forma pacífica e sim muito conflituosa. As respostas das professoras também demonstra essa desterritorialização da cultura escolar. Assim, a retomada da cultura escolar no primeiro momento foi muito difícil, necessitando de uma adaptação e a incerteza do futuro dificultou ainda mais.

A volta às aulas presenciais representou um marco importante na recuperação do sistema educacional, mas também trouxe à tona uma série de dificuldades que precisaram ser cuidadosamente gerenciadas. Sobretudo os alunos, mas não somente enfrentaram desafios psicológicos, sociais e de adaptação às novas normas exigindo critérios de segurança por parte das escolas. A comunidade escolar formada por gestores, professores, pais e alunos, tiveram que trabalhar juntos para proporcionar um ambiente acolhedor, seguro a todos para conseguir superar aos poucos os desafios e retomar o desenvolvimento educacional de maneira saudável e eficaz.

O próximo quadro retrata a visão das professoras sobre os sentimentos que os alunos apresentavam na retomada e às dificuldades de adaptação. Para isso fizemos a pergunta referente às dificuldades que os alunos tiveram para manter a segurança pessoal e coletiva após o retorno.

Quadro 3 – Resposta das professoras sobre as dificuldades dos alunos na volta às aulas presenciais

Professora	Respostas
P1	Os alunos tiveram muita dificuldade de adaptação, queria abraçar os colegas e compartilhar materiais. Queriam brincar, principalmente as crianças do primeiro e segundo ano. O Uso dos banheiros vigiados incomodava os alunos. Foi muito difícil mesmo.
P2	A maior dificuldade pós-pandêmica foi à parte emocional dos alunos, problemas de socialização, medo de ter problemas maiores de saúde. Tinha criança que chorava.
P3	Os alunos tinham dificuldades para seguir as regras, eles não obedeciam e dificultavam muito o trabalho dos profissionais que trabalhavam na escola.
P4	Sim, muita dificuldade, principalmente as crianças menores de 12 anos, pois os pais não compreenderam a gravidade do problema, faltou apoio no sentido de como deveriam se comportar na escola.
P5	Os alunos tinham muita dificuldade em manter a distância entre os colegas, também dificuldades para o uso das máscaras, tinham que ser vigiados o tempo todo. Quando virava para escrever no quadro as crianças compartilhavam lápis, borracha e até alimento.

Fonte: Marinho (2024)

Sobre esta pergunta observamos os relatos apresentados e notamos que as crianças tiveram dificuldades de adaptação. Todo esse acúmulo de relatos reverbera a questão da dificuldade da reterritorialização dos alunos bem como de toda a comunidade escolar. A falta de atividades coletivas dificultava a vida dos alunos; havia momentos de ansiedade, crises e choro que alguns sofriam; a falta de instrução por não compreenderem a gravidade do momento também foi apontada como elemento que dificultou este retorno.

Das 5 professoras entrevistadas apenas uma não foi contaminado pela COVID- 19, no entanto, mesmo quem não ficou doente teve problema psicológico e necessitava de terapias. Alguns foram contaminados por mais de uma vez. Entre os que foram contaminados todos relatam ter ficado com alguma sequela, entre as apontadas como esquecimento, ansiedade, taquicardia, crise de pânico e problemas

respiratórios.

A última pergunta feita às professoras trata sobre a saúde mental, já que isso não foi novidade; vários problemas foram detectados e alguns ainda estão fazendo terapia; então fizemos a pergunta sobre a sua saúde mental, considerando que foram afetados pela pandemia.

Quadro 4 – Afetação à saúde mental das professoras na pandemia

Professora	Resposta
P1	Alucinante. Tenho buscado me cuidar, tenho feito atividades que possam melhorar minha saúde mental, tirando mais tempo para mim, realizado algum tipo de prevenção das doenças que afetam a saúde mental.
P2	Considero-me uma pessoa muito tranquila nas minhas emoções tanto na minha casa com minha família, também na sociedade e na escola. Sempre consigo resolver os obstáculos e as tensões do dia a dia.
P3	Apesar de tudo o que passamos e ainda ter crise de estresse considero minha saúde mental boa.
P4	Bastante afetada. Ultimamente têm aparecido vários problemas de saúde em mim, que estão afetando minha saúde mental, esquecimentos frequentes, altos picos de estresse, tireóide e dificuldade de respirar, de dormir, crise de ansiedade e de pânico.
P5	Instável, às vezes tranquilo, outras angustiadas sem motivo, crises de choro, muito emotiva e crises de pânico.

Fonte: Marinho (2024)

Nesse contexto e como forma de amparo teórico, Ferraz e Oliveira (2023) desenvolveram uma pesquisa sobre a saúde mental dos professores da escola Estadual Adolfo Bezerra de Menezes localizada em Araguaína-To, no retorno às aulas pós-pandemia da COVID-19. Para os autores é necessário um cuidado redobrado com a saúde mental dos professores, primeiro porque esses trabalhadores já eram sobrecarregados com as diversas funções sociais que desempenham. O fenômeno da pandemia é um fator que auterou a rotina desses profissionais, provocando assim, um desarranjo emocional pelo próprio contexto de pânico, trazido pelo vírus como também pela nova forma de pressão de trabalho,

frente à desinformação e insegurança.

{...} é notável o descontentamento e preocupação dos professores com a dinâmica que tiveram que seguir em tempo recorde para atender as exigências do sistema educacional, que não condizia com a realidade docente, nem discente. A imposição de trabalho de forma que fugiu a cultura escolar hegemônica brasileira, não estava alinhada com as situações e condições sociais, econômicas, culturais e geográficas. Não alcançar o aluno de forma integral era sem dúvida um fator negativo para as professoras, visto que as escolas têm uma função educacional de cuidado e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes (Ferraz e Oliveira 2023 p. 05).

Vale ressaltar que as narrativas dos interlocutores apresentados por Ferraz e Oliveira (2023), pontuam os processos de sintomas psicossomáticos, visto que esses professores falaram que por várias vezes no período da pandemia adoeceram com problemas gástricos, intestinais, além de dores pelo corpo e alterações de humor. Entre outras características que influenciaram e alteraram o quadro emocional e psicológico dos professores. As pesquisadoras alertam ainda que vários outros fatores externos, influenciaram na saúde mental dos trabalhadores, como as notícias que não contavam a verdade, a velocidade como as informações equivocadas circulavam, o alto número de mortos, além de óbitos de parentes, amigos, colegas. As internações e o isolamento social para elas foram elementos determinantes para o surgimento dos sintomas do adoecimento mental como as psicossomatizações, as quais se manifestaram de maneira mais expansiva devido o contexto escolar vivido pelos professores.

Observam-se nas respostas dos profissionais da educação entrevistadas nesta pesquisa, características semelhantes às interlocutoras da pesquisa de Ferraz e Oliveira. Neste sentido, considera-se que a pandemia foi um fenômeno que provocou adoecimento mental também nos professores da referida escola pesquisada por Ferraz e Oliveira (2023), na cidade de Araguaína, como amostragem do que foi a regra geral também em outras escolas da cidade. Destaca-se que o próprio termo saúde mental é mal compreendido pela sociedade, na maioria das vezes, não levando em conta a relevância, já que aparentemente nem sempre se percebe o adoecimento. As pessoas não buscam um profissional da psicologia, muito menos um psiquiatra, para realizarem acompanhamento da saúde; em sua maioria buscam o atendimento quando já adoecidos, visto que os indivíduos fazem

sua própria avaliação, dizendo que estão bem, que conseguem se controlar e administrar suas emoções e humor. Compreendemos que a recusa de cuidar da saúde mental e prevenir o adoecimento, está alinhado ao processo histórico brasileiro sobre a loucura e as práticas psiquiátricas.

Deste modo, a partir das narrativas das interlocutoras desta pesquisa consideram-se de fundamental importância ações que promova a saúde mental dos professores, rompendo com os preconceitos sobre os transtornos como também uma forma de alto cuidado e de acolhimento da pessoa já adoecida mentalmente. Após termos apresentado as impressões dos professores, trazemos a escuta dos alunos sobre os impactos negativos do período de pandemia da COVID-19.

3.5.2- A Pandemia da COVID-19 sob a Visão dos Alunos

Em sintonia ao nosso arcabouço teórico-metodológico trazemos neste item as impressões dos alunos, que na nossa afirmação, são os principais interessados nesta pesquisa, levando em consideração que a cultura escolar educacional é produzida a partir deles, para eles e por eles; assim, afirmamos a necessidade da participação deles também como nossos interlocutores. Através de rodas de conversas na sala de aula produzimos um questionário com respostas sobre suas visões da pandemia quanto aos impactos negativos enfrentados.

Conversamos com 15 alunos das turmas do quinto ano e responderam as seguintes perguntas: Como foi a pandemia para eles; se eles perderam familiares durante a pandemia; e por última, como perceberam a retomada das aulas presenciais. Dentre o universo dos alunos das rodas de conversas, selecionamos 5 respostas de cada pergunta feita que foram diferentes entre si e mais expressivas e abrangentes, as quais apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 05 – Impressões dos alunos sobre a Pandemia da COVID-19

Aluno	Pergunta 1: Como foi a pandemia para você?
A1	Foi muito ruim, não podíamos sair de casa para brincar, tinha que usar máscara o tempo todo, era chato de mais ficar o tempo todo dentro de casa, e ainda também as perdas das pessoas.
A2	Foi péssimo, usar máscara o tempo todo e ainda sentia muita falta do abraço das pessoas. Usar álcool em gel nas mãos e tantas restrições.

A3	Foi ruim, porque dentro do isolamento não tinha nada para fazer, não podia brincar com meus amiguinhos, e perdi muitos amiguinhos por conta desse isolamento.
A4	Foi ruim, sentia falta de brincar na rua e também de vir para a escola, tinha que aprender em casa e não tinha professora.
A5	Foi muito ruim, todos ficavam dentro de casa e não podia ir nem na casa da minha tia, não sabia o que estava acontecendo e nem quando ia acabar.
	Pergunta 2: Você perdeu algum parente durante a pandemia?
A6	Sim. Perdi meu tio, ele já estava gripado, ficou ruim foi para UPA, depois foi para outro hospital e não voltou mais, morreu. Foi muito difícil porque não o vimos mais, só ficamos sabendo que morreu e vimos só o caixão, assim mesmo tínhamos que ficar de longe. Fiquei muito triste e até hoje é muito ruim.
A7	Sim. Perdi minha tia que gostava muito dela. Não poder mais ter os abraços dela e nem ver ela depois de morta foi muito ruim. Eu ainda estava menor, mas lembro de que ela tinha muito carinho por mim. Só vi quando o SAMU a levou e nunca mais voltou.
A8	Não. Graças a Deus, só vi as pessoas que perderam, morreu muita gente e todo mundo triste, foi muito difícil é como se eu também tivesse perdido.
A9	Sim. Perdi um primo. Ele já era grande, mas lembro de que brincava comigo e eu gostava muito dele, foi um dia para hospital e depois fiquei sabendo que ele tinha morrido, vi os meus pais chorando, sinto muita falta dele, mas não vi nem o caixão dele.
A10	Sim. Perdi meu padrinho. Eu fiquei muito triste ele ajudava minha avó cuidar de mim. Foi muito ruim eu moro com minha avó e tinha medo dela morrer e eu ficar sozinha, mas graças a Deus ela pegou essa doença duas vez, mas não morreu.
	Pergunta 3. Como foram à volta as aulas sem poder ficar perto dos colegas, dividir o lanche, abraçar.
A11	Muito ruim, não podia brincar no pátio com os colegas, tinha que ficar só dentro da sala, as cadeiras muito longe, e não podia abraçar ninguém, também tinha que entrar sozinho no banheiro. Não gostava, acho melhor

	agora que podemos está mais juntinhos.
A12	Foi ruim, que eu não gostava de usar máscara, sufocava a gente, não tinha como pegar lanche que os colegas davam, tinha que ficar longe da professora, tudo muito ruim.
A13	Não era bom, porque tinha que ficar isolado, longe dos professores e dos alunos, nem de bola podia brincar, porque usava máscara e não podia ficar perto dos colegas, e todo mundo estava triste e com medo.
A14	Foi ruim, eu gosto de abraçar e não podia abraçar a professora. Também tudo fechado, nem os pais podiam entrar na escola, não tinha brincadeira.
A15	Foi muito ruim, não podia ficar perto dos amigos, a escola não tinha alegria, todo mundo com medo. Tinha medo de chegar perto do outro e ficar doente e até morrer.

Fonte: Marinho (2024)

Nestas falas dos alunos, coletadas do conjunto das falas dos demais, existem sentimentos de perdas (i) materiais, o que vem a calhar à reflexão teórica do território e suas derivações, no âmbito educacional. Observando a fala dessas crianças sobre o período de pandemia, compreendemos que tivemos várias consequências e não apenas do ponto de vista do ensino e da aprendizagem na sala de aula. Na fala do aluno A7, percebe-se sua tristeza até o presente momento, em suas palavras que fazemos questão de reprimir.

Sim. Perdi meu tio, ele já estava gripado, ficou ruim foi para UPA, depois foi para outro hospital e não voltou mais, morreu. Foi muito difícil porque não vimos mais ele, só ficamos sabendo que morreu e vimos o caixão assim mesmo tínhamos que ficar longe. Fiquei muito triste e até hoje é muito ruim. (Roda de conversa Aluno A7, março/2024)

No episódio vivenciado pelo aluno devem ser levados em consideração alguns aspectos referentes ao desenvolvimento humano. Seguindo as perspectivas de Piaget (1964), sobre os estágios de desenvolvimento da criança são denominados como sensório-motor; pré-operacional; operacional-concreto e operacional formal. É de extrema relevância compreender as perspectivas do autor sobre os estágios, visto que os processos vivenciados pelas crianças interferem nos aspectos do desenvolvimento.

Durante as oficinas pedagógicas realizadas com os alunos do quinto ano, compreendemos que a escola para estes vai além de um território de aprendizagem.

Alguns relataram que sentiram falta das brincadeiras com os colegas, com as professoras, das atividades na quadra da escola. Alguns alunos lembraram-se da tia da merenda que todo dia no mesmo horário entregava a merenda para eles.

Quando interrogado sobre o isolamento na pandemia e a suspensão das aulas, eles nos relataram que foi difícil, porque tinham que ficar dentro de casa, não ia para a escola, e também não podiam brincar com os colegas que não fossem da família.

Ah, foi muito ruim a pandemia. Não tinha mais aula, também minha vó dizia que não podia brincar com os colegas da minha rua, tinha que ficar só dentro de casa para não pegar doença. Eu era menor, mas sei que foi muito ruim, às vezes eu saía sem minha vó ver. Acho melhor agora que posso vir para escola (Relatos do aluno 6 na roda de conversa 11/2023).

Percebe-se nesta fala o cenário da pandemia e a suspensão das aulas em Araguaína. Alguns desses alunos eram acostumados a ir aos finais de semana no parque ecológico da cidade. O parque ecológico, Cimba, que foi um dos primeiros espaços que foram isolados e era utilizado pelas escolas para a realização de aulas a campo, modificando as práticas culturais de toda sociedade em Araguaína.

Foi feita a seguinte pergunta aos alunos: “Você sentiu saudade da escola”? A 01 respondeu que sim, sentiu saudade dos colegas e da professora, mas sentiu mais saudade das brincadeiras com os colegas no horário do recreio. A 02, confirmou a saudade por quase as mesmas coisas, mas também se lembrou da merenda escolar que tinha todo dia no mesmo horário.

Ao analisarmos as respostas dos alunos, entendemos que a maioria dos familiares ou cuidadores tiveram muita dificuldade para ensinar os conteúdos enviados pela escola. Neste sentido, Abaid et.al (2021), chama atenção para a desigualdade social, cultural que foi um dos desafios para o processo educacional das crianças durante a pandemia.

Ao realocar o processo educacional da escola para as residências, coloca-se em evidência a grande disparidade existente entre as famílias de classe alta e baixa, uma vez que a grande parte do público que se enquadra como sendo classe menos favorecida, especialmente em países de terceiro mundo, vive em condições precárias. (Abaide et.al, 2021 p. 5405)

Mas os autores também chamam atenção para a carência estrutural dessas famílias com ambientes de estudo com iluminação baixa, com temperaturas altas.

Sem contar que as mães muitas vezes tem dupla jornada de trabalho ou atuam em setores subalternos.

Alguns alunos vivem em lares desestruturados emocionalmente, às vezes são famílias em que os responsáveis, são os avós ou vivem com padrastos ou madrastas. Na roda de conversa com os alunos, ficam claras estas formações de famílias e com falta de habilidade pedagógica.

Para Piaget, a maneira como a criança pode identificar a realidade está diretamente ligada à possibilidade de que determinados acontecimentos possam ser revertidos, os diversos acontecimentos que são vivenciados de diversas maneiras no decorrer do desenvolvimento. Porém, pontua-se que no estágio operacional-concreto, que compreende a idade que vai dos 07 aos 11 anos, a forma de percepção referente alguns eventos tornan-se irreversíveis, como é o caso de morte. Contudo confere-se que desde os cinco anos de idade a criança consegue organizar os conceitos sobre a morte.

Destaca-se que o processo compreendido como luto precisa ser vivenciado, visto que é nesse processo que se torna possível compreender e também elaborar a perda por morte. É válido destacar que o luto refere-se a um sentimento de cunho singular, podendo provocar bastante sofrimento para algumas pessoas, em alguns casos, o luto pode trazer sentimento de alívio para aquelas pessoas que vivenciam cotidianamente com o sofrimento de indivíduos que sofrem com patologias que provocam desgastes físicos e como também emocionais aos sujeitos envolvidos.

Contudo, assinala-se que os processos culturais de despedidas dos corpos são rituais que contribuem para o evento irreversível que é a morte. Não poder se despedir adequadamente torna o luto muito mais difícil. Observa-se na fala do aluno que é como se não houvesse um fechamento, uma forma adequada de organização do conceito de morte, podendo considerar que talvez essa possa ter sido a primeira experiência desse estudante com a morte. Neste sentido, a ausência de um velório, de um abraço, de estar perto dos outros familiares torna o evento da morte mais complicado de ser compreendido e assimilado pela criança.

Compreender que o ambiente escolar é o ambiente em que essas emoções e sofrimentos vão ser manifestados, por diversas razões, permite que enquanto pesquisadores possam refletir sobre as dinâmicas complexas desse território educacional. É possível constatar que a pandemia da COVID-19 deixou cicatrizes emocionais que precisam ser resignificadas tanto no campo dos profissionais da

educação como dos estudantes e seus familiares, como comunidade escolar para que aconteça um acolhimento coletivo socioeducativo e afetivo.

Além de reconhecer a manifestação de emoções e sofrimentos no ambiente escolar, é fundamental que as instituições de ensino desenvolvam estratégias concretas para lidar com essas questões de forma proativa. A pandemia da COVID-19 não apenas interrompeu o processo de ensino, mas também intensificou desafios emocionais e psicológicos que já existiam. Diante desse cenário, o papel da escola se expande para além do campo cognitivo, tornando-se um espaço de cuidado, apoio emocional e reconstrução de laços comunitários.

Nesse sentido, a criação de programas de acolhimento emocional, a formação de professores para o manejo de questões socioemocionais e o estabelecimento de uma comunicação aberta entre escola, família e comunidade tornam-se essenciais. Esses esforços ajudam a reconstruir um ambiente escolar saudável e seguro, onde o aprendizado pode florescer com base no bem-estar emocional dos envolvidos. A ressignificação dessas cicatrizes, portanto, exige um esforço coletivo, com a escola funcionando como um núcleo de apoio e transformação, capaz de promover tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a saúde mental e emocional de todos os seus membros.

O próximo subtítulo traz uma reflexão sobre as experiências vividas por aqueles que estiveram na linha de frente do cuidado e acompanhamento dos alunos durante a pandemia. Enquanto escolas fechavam suas portas físicas e se adaptavam ao ensino remoto, pais e cuidadores assumiram um papel ainda mais central na educação e no bem-estar das crianças. Este capítulo traz à tona suas vozes, destacando como a pandemia impactou suas rotinas, as dificuldades enfrentadas para conciliar trabalho, educação e cuidados familiares, além das estratégias de adaptação diante de um cenário de incertezas e desafios.

Aqui, buscamos compreender não apenas as dificuldades práticas e emocionais desses responsáveis, mas também suas percepções sobre o sistema educacional e as novas exigências que emergiram durante a crise. Através de relatos e reflexões, o capítulo ilumina como essa convivência intensificada em casa alterou a dinâmica familiar e escolar, trazendo tanto obstáculos quanto oportunidades de aprendizado e crescimento mútuo.

3.5.3 - A Pandemia da COVID-19 sob a visão dos pais e/ou cuidadores

Ao longo da pesquisa e atendendo o aspecto qualitativo, foram abordadas 15 famílias de pais e/ou cuidadores referente aos alunos do quinto ano do Ensino fundamental, procurando apreender informações de caráter socioeconômico e sociocultural, considerando que durante os dois anos (2020-2021) período da pandemia, foram às famílias que auxiliaram os seus filhos na realização das atividades que eram elaboradas pelos professores.

Foi feito perguntas para as mães e/ou cuidadores de seus filhos referentes ao período de isolamento e do ensino híbrido, por roteiros. Assim, descrevemos algumas respostas que elas forneceram sobre seus filhos, o contexto da pademia como comportamento e o desenvolvimento deles durante esse período. Foi realizada uma entrevista com as mães com diversas perguntas quanto ao grau de escolaridade, cuja constatação demonstra que a maioria concluiu o Ensino médio e duas delas estão fazendo curso superior e apenas uma finalizou. Levando em consideração o perfil intelectual das mães entrevistadas, suas respostas foram coerentes, no entanto não se alinhou com as respostas dos alunos bem como das avós. Essas mães relataram que durante a pandemia sofreram perdas significativas tanto materiais quanto imateriais, mas em relação às aulas remotas não tiveram problemas.

De um modo geral verifica-se o baixo grau de instrução dos pais, somando-se a isso as emoções abaladas tendo que acompanhar seus filhos na aprendizagem por roteiros, o que significou certa violência tal imposição do sistema educacional em suas instâncias superiores, a partir do próprio MEC, tendo em meta mais o aspecto quantitativo da educação brasileira, numa lógica hierárquica decrescente.

Essa situação escancarou a necessidade de repensar as estratégias educacionais, valorizando uma lógica mais participativa e inclusiva, que considere as particularidades de cada comunidade escolar. É crucial que políticas educacionais sejam desenvolvidas com foco não apenas nos resultados numéricos, mas também na qualidade do ensino e no bem-estar emocional de todos os envolvidos. A colaboração entre escolas, famílias e órgãos educacionais deve ser fortalecida, proporcionando apoio adequado aos pais e garantindo que os estudantes tenham acesso a uma educação significativa, mesmo em contextos adversos.

Ao reconhecer essas dificuldades e trabalhar para superá-las, é possível

promover um ambiente educacional mais justo e equitativo, onde o aprendizado não seja apenas uma meta a ser alcançada, mas um processo enriquecedor que respeite as limitações e potencialidades de cada indivíduo. Isso implica em oferecer formação e recursos aos pais, agilizar os currículos e avaliações, e principalmente, colocar o aspecto humano no centro das decisões educacionais.

Levando em consideração a fala de alguns alunos durante as rodas de conversas, percebemos a necessidade de retornar a campo e entrevistar algumas avós que são responsáveis por eles. Entrevistamos mais 3 pessoas que são cuidadores dos alunos. Denominamos aqui na pesquisa como cuidadores com codinome C1, C2 e C3.

Essas participantes da pesquisa apresentaram uma visão diferente das apresentadas pelas mães durante a pandemia. Como se percebe no relato da cuidadora C1:

Meu filho trabalha como caminhoneiro e separou da esposa quando o filho tinha um ano e dois meses, a mãe deixou a criança com ele como não tinha como cuidar entregou para mim. Durante a pandemia foi muito difícil porque eu só estudei até o quarto ano e desse ensino novo eu quase não entendo. Tenho 62 anos, na minha casa tem mais um filho com 28, mas ele trabalha não podia ajudar fazer as tarefas do menino. Às vezes fazia a metade ou não conseguia fazer nada (Entrevista com C1, 06/2024).

Na entrevista, a avó, uma mulher de 62 anos, descreve o cenário em que assumiu a responsabilidade pelo neto pequeno após a separação dos pais da criança. A dificuldade de acompanhar o ensino remoto, agravada pela falta de formação acadêmica, representa uma perda significativa para a criança. Ela menciona que sua educação formal não avançou além do quinto ano, e, portanto, seu entendimento sobre o material escolar atual é limitado. Essa situação ressalta como a desigualdade educacional e a falta de suporte adequado pode impactar negativamente a qualidade da aprendizagem das crianças.

A fala desta avó revela como a pandemia não apenas afetou a rotina diária das famílias, mas também acentuou as desigualdades educacionais e sociais. Essas experiências ressaltam a necessidade urgente de políticas públicas e intervenções que possam apoiar adequadamente as famílias em situações de vulnerabilidade, garantindo que as crianças não sejam deixadas para trás no processo educacional, especialmente em momentos de crise. Não é diferente com outras crianças que são

cuidadas pelos avós, durante o momento de isolamento. Como observamos na entrevista a seguir, a cuidadora C2 nos ofereceu o seguinte relato:

Durante a pandemia eu tinha 65 anos, minha filha mora comigo, mas como ela trabalha em casa de pessoas, no isolamento ela não pôde vir em casa ficou muito tempo sem vir na minha casa. Ficamos só nós duas e nesse período ela estava cursando o primeiro ano. Eu não tenho estudo e era muito difícil ensinar ela para fazer os roteiros. Eu tentava, quando não conseguia ensinar eu preenchia e levava para escola para ela não perder o ano. Minha neta ficava muito agitada porque queria brincar com filhos dos vizinhos e não podia e na minha casa ficamos sós, eu e ela, às vezes meu filho vinha em casa, mas não podia nem ficar muito perto. Foi muito difícil (Entrevista com C2 06/2024).

Esse relato revela várias camadas de perda e dificuldade. A ausência da mãe e a responsabilidade imposta à avó criaram um ambiente de estresse e insuficiência educativa. A avó se esforçava para apoiar a neta, mas suas limitações educacionais prejudicaram a qualidade do aprendizado da criança. Além disso, a situação emocional da neta também foi impactada. A menina, que naturalmente queria brincar com os vizinhos, ficou agitada e frustrada por não poder interagir socialmente devido às restrições impostas pela pandemia. A presença esporádica do tio, que não podia se aproximar muito, intensificou o isolamento e a solidão.

A experiência desta família destaca a complexidade das perdas enfrentadas durante a pandemia. Não se tratava apenas de desafios acadêmicos, mas também de uma significativa perturbação emocional e social. A neta, além de perder a estrutura formal da escola, enfrentou a solidão e a falta de interação com outras crianças, o que é crucial para o desenvolvimento infantil. A avó, por outro lado, teve que lidar com a pressão de tentar compensar essas perdas, muitas vezes sem os recursos ou o conhecimento necessário. Assim também está no relato da cuidadora C3.

Foi muito difícil ajudar meu netinho, e o mais difícil era ensinar ele a ler porque não sabia como fazer, mas eu copiava numa folha as respostas e ele passava para o caderno de atividades. O meu esposo dizia que não podia fazer assim porque meu menino não ia aprender a ler, mas não tinha outro jeito. Na minha casa ficou eu meu esposo e dois netos porque os pais deles tinham que trabalhar e não podia ficar vindo em casa. O mais difícil era ficar longe das outras pessoas e as crianças só na frente da televisão. Foi bom quando voltaram às aulas mesmo que não era todo dia. A preocupação aumentou porque tinha medo do meu neto pegar a COVID-19 na escola. Mas graças a Deus ele não pegou, aí quando nós pegamos a COVID-19 não podia

buscar as tarefas, ficamos um mês sem pegar as tarefinhas. Eu peguei a COVID-19 meu esposo também, mas ninguém morreu. As professoras na escola tinham muito cuidado com eles (Entrevista com C3. 06/2024).

Esta cuidadora ressaltou o cuidado que as professoras tiveram com as crianças na escola, o que ajudou a minimizar os riscos de contágio. Essa experiência ilustra a luta constante para manter a educação das crianças em andamento durante a pandemia, mesmo com os desafios de saúde e a falta de interação social.

Quando analisamos as entrevistas com as mães, como também das avós, entre as 18 pessoas entrevistadas, relatam que o maior desafio durante a suspensão das aulas presenciais foi à falta de habilidade pedagógica e falta de tempo para acompanhar os filhos nas atividades (Abaide et.al, 2021).

Entende-se que a pandemia provocou muito mais que apenas o atraso cognitivo dos alunos, considerando os aspectos emocionais, as consequências na saúde mental deles como também da própria família. No quadro 6 trouxemos dados referentes às mães que acompanharam seus filhos. No entanto, na escola Tereza Hilário Ribeiro, tem muitas crianças que estão sob os cuidados de outros membros da família, como é o caso dos avós, alguns que são mantidos por mães solas com pouco tempo para acompanhar os filhos na escola. São fatores que podem interferir no processo cognitivo dessas crianças.

Observa-se no decorrer das entrevistas, nos debates como também analisando as imagens das atividades extraclases que eram realizadas nos períodos antes da pandemia, compreendemos que a suspensão das aulas durante a pandemia provocaram perdas materiais, mas também (i) materiais no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. A abordagem de Saquet (2013), é fundamental para entender como o território é um espaço de vida e de interação social, que vai além das simples delimitações geográficas, incorporando aspectos (i) materiais que afetam diretamente o cotidiano das pessoas.

A partir do pensamento de Saquet (2013), podemos observar como a pandemia da COVID-19 trouxe à tona questões cruciais sobre o território educacional, tanto em termos materiais quanto (i) materiais. A suspensão das aulas presenciais durante a pandemia provocou perdas significativas no desenvolvimento cognitivo das crianças, conforme observado nas entrevistas, debates e análise de imagens das atividades extraclases realizadas antes da pandemia.

Essas perdas não se limitam a um déficit material, como o acesso reduzido

aos recursos educacionais físicos (livros, materiais didáticos, etc.), mas também englobam aspectos (i) materiais, como a perda de interações sociais, experiências sensoriais e o impacto na formação identitária das crianças.

Saquet (2013), nos ajuda a entender que o território escolar, assim como qualquer outro território, é constituído por uma série de relações que transcendem o espaço físico. As práticas educativas, as interações entre alunos e professores, e as atividades extraclasse são elementos (i) materiais que compõem o território educacional. A suspensão dessas atividades durante a pandemia pode ser vista como uma forma de desterritorialização, onde as crianças foram afastadas do seu espaço de aprendizagem e das interações que ele propicia, levando a uma ruptura significativa em seu desenvolvimento cognitivo e social.

Na perspectiva de Saquet (2013), essas perdas (i) materiais no território educacional podem ser entendidas como uma transformação na forma como o território é vivenciado e experimentado. O território não é apenas o espaço físico da sala de aula, mas também o espaço simbólico onde ocorrem as trocas culturais, a construção de conhecimentos e a formação de vínculos sociais. Com a suspensão das aulas presenciais, houve uma interrupção dessas dinâmicas, o que gerou um impacto profundo no desenvolvimento das crianças.

Além disso, a abordagem de Saquet (2013) permite analisar como a pandemia acentuou as desigualdades territoriais. Crianças de diferentes contextos sociais e geográficos experimentaram a suspensão das aulas de maneiras distintas, dependendo das condições materiais e (i) materiais disponíveis em seus respectivos territórios. Aqueles com acesso limitado à internet, a recursos educacionais ou a ambientes propícios para o estudo em casa enfrentaram perdas ainda mais acentuadas, o que reforça a ideia de que o território é um espaço de desigualdades que podem ser exacerbadas em momentos de crise.

4 – A CULTURA ESCOLAR NA COMUNIDADE TEREZA HILÁRIO RIBEIRO, ANTES E DEPOIS DA COVID-19 NA PERSPECTIVA DO TERRITÓRIO E SUAS DERIVASÕES

Neste capítulo trazemos o panorama das atividades presenciais de salas de aulas, bem como das outras atividades praticadas pela comunidade escolar ao longo do ano letivo. Neste sentido, assumimos o conjunto das atividades como a cultura escolar Tereza Hilário Ribeiro no âmbito de aproximação teórica ao território e reterritorialidades (i) materiais.

Apresentamos ainda as transformações provocadas na cultura escolar da comunidade Tereza Hilário Ribeiro com a retomada das aulas presenciais quando diminuiu o índice de contaminação do vírus. Analisamos como as pessoas que compõem esta comunidade se comportavam antes da pandemia e como esse comportamento modificou no retorno das aulas presenciais.

4.1 Um rápido enfoque das atividades na escola Tereza Hilário Ribeiro antes da pandemia

Antes da pandemia da COVID-19, a escola Tereza Hilário Ribeiro destacava-se por sua vibrante e diversificada programação de práticas culturais, que desempenhavam um papel central no processo educativo e na formação integral de seus alunos. Localizada em uma comunidade marcada por uma rica diversidade étnica e cultural, a escola sempre buscou valorizar e integrar as múltiplas tradições e expressões culturais presentes entre seus estudantes, professores e famílias.

A suspensão das aulas presenciais não apenas afetou o espaço físico da escola, mas também desestabilizou as práticas sociais, culturais e cognitivas que ocorrem nesse território. Essa análise destaca a importância de considerar tanto os aspectos materiais quanto (i) materiais na compreensão dos efeitos da pandemia sobre o desenvolvimento das crianças e no planejamento de políticas educacionais que possam mitigar esses impactos. Saquet (2013), nos oferece embasamento teórico robusto para entender o impacto da pandemia no território educacional, enfatizando como as perdas materiais e (i) materiais estão interligados na constituição do território.

Na imagem a seguir observamos que tinha a participação da escola nas apresentações cívicas do dia 07 de setembro, os alunos faziam apresentação e desfilavam nas comemorações na cidade, como demonstra a imagem a seguir.

Imagem 1 – Desfile no dia 7 de setembro (2019)



Fonte: Marinho (2024)

Geralmente o dia 07 de setembro era o dia de festa que envolvia toda a comunidade com a participação das demais escolas do município, um momento de troca de conhecimento, entretenimento, afetividades, além de trocas de relações entre alunos das várias escolas.

Na imagem acima percebemos que os alunos apresentam vários cartazes promovendo conscientização da população a favor da paz nas escolas, do combate à violência e o preconceito. Na faixa que os alunos sustentam na frente traz a frase “A construção da paz depende de cada um de nós”, incentivando a cada pessoa fazer sua parte para que a paz possa estar entre nós.

Compreendemos que levar uma faixa com uma mensagem sobre a construção da paz reforça valores cidadãos importante, como a responsabilidade individual e coletiva pela manutenção da harmonia social. Este tipo de mensagem promove a conscientização de que a paz não é apenas um estado desejável, mas um objetivo que exige a participação ativa de cada indivíduo na sociedade. Ao incorporar essa mensagem no desfile, os alunos são incentivados a refletir sobre seu papel na construção de uma sociedade mais pacífica e justa.

Nas entrevistas com professores e alunos perguntamos como era a comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro e como era a relação da escola com a

comunidade externa. Sobre as manifestações culturais se contava com a participação das famílias. Os entrevistados demonstraram uma escola vibrante que desenvolvia manifestações culturais envolvendo toda sociedade no entorno, realizava parcerias com as instituições para tratamento de dentes, educação através da saúde, participação da Unidade Básica de Saúde do bairro, participação de líderes evangélicos, profissionais liberais como advogados e psicólogos, outros profissionais que participavam da vida dessa escola, músicos, artistas sempre faziam parceria com a escola. Desenvolvia desfile com alunos de forma inclusiva com a participação dos alunos com deficiência, empoderamento feminino e racial. A cultura escolar da referida escola era bastante diversificada.

A escola Tereza Hilário Ribeiro, como muitas outras instituições educacionais, enfrentou desafios únicos ao acolher novamente sua comunidade escolar. O retorno às aulas presenciais exigiu a elaboração de protocolos de segurança, a reorganização dos espaços físicos e a criação de novas rotinas que garantissem um ambiente seguro e propício ao aprendizado.

4.2- As práticas culturais presenciais da escola Tereza Hilário Ribeiro antes da suspensão das aulas na pandemia

As práticas culturais na escola não eram apenas celebratórias, mas também críticas e reflexivas. Os educadores incentivavam os alunos a pensar criticamente sobre questões de identidade, poder, e injustiça social através das lentes culturais. Discussões sobre preconceito, discriminação e resistência cultural eram comuns, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda e consciente do mundo ao seu redor.

Com o passar dos dias, vão incorporando uma nova cultura, que varia conforme as condições socioeconômicas de cada criança. Durante a suspensão das aulas, essas mudanças culturais foram acontecendo, o que chamamos de desterritorialização da cultura escolar e reterritorialização em uma nova prática cultural e territorialidades (i) materiais. Neste caso, como um complicador, o isolamento social, em que foram suspensos vários outros seguimentos da escola. As crianças que tinham um contato social nas igrejas, também foram suspensas, os parques, os vários tipos de diversão que faziam parte do mundo destas crianças todos foram suspensos.

Podemos observar que as atividades comunitárias da escola Tereza Hilário Ribeiro antes da pandemia eram bastante intensas, envolvia a comunidade do entorno da escola e também mantinha parcerias com várias instituições como a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e Faculdade Dom Orione o UNITPAC, FACIT, através de professores acompanhados de estagiários de odontologia, psicologia, enfermagem, bem como advogados realizando palestras educativas sobre os direitos dos alunos. Como narrado pela professora aqui chamada de P2;

Fazia eventos como festa junina, comemoração ao dia das mães, dos pais, dia “D” da leitura, atendimentos comunitários aos pais com a parceria de profissionais liberais. As parceiras com a UFNT, ou com a Faculdade Católica como também com o Curso de Odontologia do UNITEPAC. Além das famílias dos colaboradores que durante as festividades sempre se envolviam com a comunidade escolar (Professora P2)

O envolvimento na comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro acontecia de forma intensa com comparecimento dos familiares nas festas promovidas na escola. No contexto da escola Tereza Hilário Ribeiro, eventos como reuniões de pais são momentos de diálogo e troca de experiências, onde a colaboração entre escola e família é reforçada. Após a reunião, o ato de compartilhar um lanche em conjunto simboliza a continuidade desse envolvimento, transformando um encontro formal em um momento de convivência e construção de laços comunitários. Como se pode observar na imagem 2.

Imagem 2 – Culminância do I semestre letivo com a participação da Comunidade escolar (2019)



Fonte: Marinho (2024)

A imagem acima ilustra de maneira clara e concreta o forte envolvimento da comunidade escolar. Essa cena evidencia como a participação dos familiares não se restringe apenas ao cumprimento formal de suas responsabilidades educacionais, mas se estende a uma interação mais profunda e significativa com o ambiente escolar.

Saquet (2013), nos ajuda a compreender que o território da escola Tereza Hilário Ribeiro é construído através das interações e experiências que ocorrem no seu interior. O envolvimento dos pais, simbolizado pelo compartilhamento de um lanche após as reuniões, é uma manifestação concreta dessa construção territorial, onde as relações sociais e a colaboração coletiva desempenham um papel central. Esse território vivido é fundamental para criar um ambiente escolar que vá além do ensino formal, promovendo um espaço de pertencimento, apoio mútuo e desenvolvimento comunitário.

O dia da Consciência Negra é uma data que representa um profundo significado histórico e cultural, especialmente no contexto educacional. Ao celebrar essa data, a escola reafirma seu compromisso com a promoção da igualdade racial, oferecendo atividades que ressaltam a contribuição dos negros para a sociedade brasileira, desde a cultura até a ciência e a política. Essas ações ajudam a

desconstruir estereótipos raciais e a promover uma educação antirracista, conscientizando alunos, professores e famílias sobre a importância do respeito e da igualdade.

A realização de um evento focado nessa temática contribui para a formação de uma consciência crítica entre os alunos, permitindo que eles reconheçam e desafiem as práticas racistas que, infelizmente, ainda permeiam a sociedade. Ao abordar a história e as lutas do povo negro, a escola oferece uma oportunidade para que os estudantes compreendam as raízes históricas do racismo e reflitam sobre a necessidade de promover a justiça social.

Hall (2016), destaca que a forma como os grupos são representados ou não representados na cultura tem um impacto direto na forma como eles são tratados na sociedade. Ao educar os alunos sobre as raízes históricas do racismo e ao promover discussões que desafiem as práticas racistas, a escola está participando ativamente da luta contra as representações distorcidas e prejudiciais que sustentam a desigualdade racial. Esse processo de reeducação é crucial para a formação de uma consciência crítica entre os alunos, permitindo que eles se tornem agentes de mudança que reconhecem e combatem as injustiças sociais.

No mês de novembro eram realizados eventos que promovia o combate ao racismo e fortalecia a identidade racial dos alunos como relata a professora aqui chamada P1.

Observando que ainda existia algum tipo de bullying com as meninas sobre o cabelo e até algum preconceito racial, a escola sempre promovia no mês de novembro várias atividades culturais, entre elas, a promoção do desfile da beleza negra. Neste desfile todos os funcionários da escola se envolviam. Adquiríamos roupas, produtos para cabelo, fazíamos tratamento no cabelo das meninas, sempre ensinando como elas deveriam ter o cuidado de si e depois organizávamos o desfile (Entrevista com P1. 2024).

Relembrando esses desfiles, quando a professora apresenta os detalhes da participação de algumas pessoas do próprio bairro, as meninas do desfile ficavam muito animadas demonstrando clara autoestima. Observa-se nas informações que o evento não era apenas uma apresentação cultural, mas um momento de compartilhamento de saberes e fortalecimento da identidade das alunas do desfile.

Imagem III- Apresentação teatral pelos alunos no dia da Consciência Negra (2019)



Fonte: Marinho (2024)

As práticas culturais na escola Tereza Hilário Ribeiro contribuíam significativamente para a formação integral dos alunos. Ao vivenciar e refletir sobre a diversidade cultural, os alunos desenvolviam competências essenciais como empatia, respeito, e pensamento crítico. Essas experiências ajudavam na promoção do segmento do alunado da escola não apenas para o sucesso acadêmico, mas muito mais para a cidadania em uma sociedade plural e democrática.

Trabalhar temas como a Páscoa e o Natal nas escolas pode ser de grande relevância por diversos motivos educacionais e culturais. Esses temas não só introduzem os alunos a importantes aspectos históricos e religiosos, mas também promovem valores como solidariedade, respeito à diversidade e compreensão cultural. Ao abordar essas datas comemorativas, os educadores podem explorar o significado cultural, social e religioso que elas carregam, ajudando os alunos a compreenderem melhor a pluralidade da sociedade em que vivem.

Ao tratar de festividades como a Páscoa e o Natal, as escolas têm a oportunidade de educar para a diversidade, ensinando os alunos sobre as diferentes

tradições e crenças. Isso pode ser particularmente importante em sociedades multiculturalistas, onde compreender e respeitar as diferenças culturais e religiosas é essencial para a convivência harmoniosa.

Vasconcellos (2002) discute a prática pedagógica e a educação em valores, e a importância de incluir no Projeto Político Pedagógico-PPP temas relacionados à cultura e valores éticos. O autor pode contribuir para pensar em como trabalhar a Páscoa e o Natal no contexto escolar de forma que promova valores éticos e uma reflexão crítica sobre as tradições culturais.

Imagem 4 – Comemoração da Páscoa (2019)



Fonte: Marinho (2024)

Eram realizadas manifestações culturais como a Páscoa, demonstrando a religiosidade cristã bastante forte no seio desta comunidade escolar. Este evento era trabalhado em sala de aula e depois envolvia a comunidade, preparando uma festa na escola em que eram distribuídos chocolates e apresentações teatrais dos alunos.

Stuart Hall (2016), nos lembra de que a cultura não é um mero reflexo da realidade, mas um espaço onde significados são ativamente produzidos e contestados. No caso da Páscoa na escola, o evento não apenas celebra uma tradição religiosa, mas também serve como um meio de representar e reafirmar a identidade cristã da comunidade. A distribuição de chocolates e as apresentações teatrais dos alunos são práticas culturais que tornam tangível essa identidade, fortalecendo o senso de pertencimento e coesão entre os membros da comunidade.

Além disso, Hall (2016), sugere que as representações culturais têm o poder de moldar percepções e comportamentos. Ao celebrar a Páscoa de forma tão

central, a escola está ajudando a moldar a percepção das crianças e da comunidade sobre o que é importante e valioso na cultura local. Essa prática educacional e cultural reforça a hegemonia da religiosidade cristã dentro da comunidade escolar, tornando-a uma parte inquestionável da experiência coletiva.

Imagem 5 – Reunião final do III bimestre com os pais/cuidadores (2019)



Fonte: Marinho (2024)

A imagem acima demonstra uma das reuniões da comunidade escolar entre pais, professores e direção da escola que eram realizadas nos finais de bimestre, em que a gestão escolar os convidava para tratar de assuntos relacionados à educação dos filhos, cujos finais sempre terminava com o momento de confraternização comunitária.

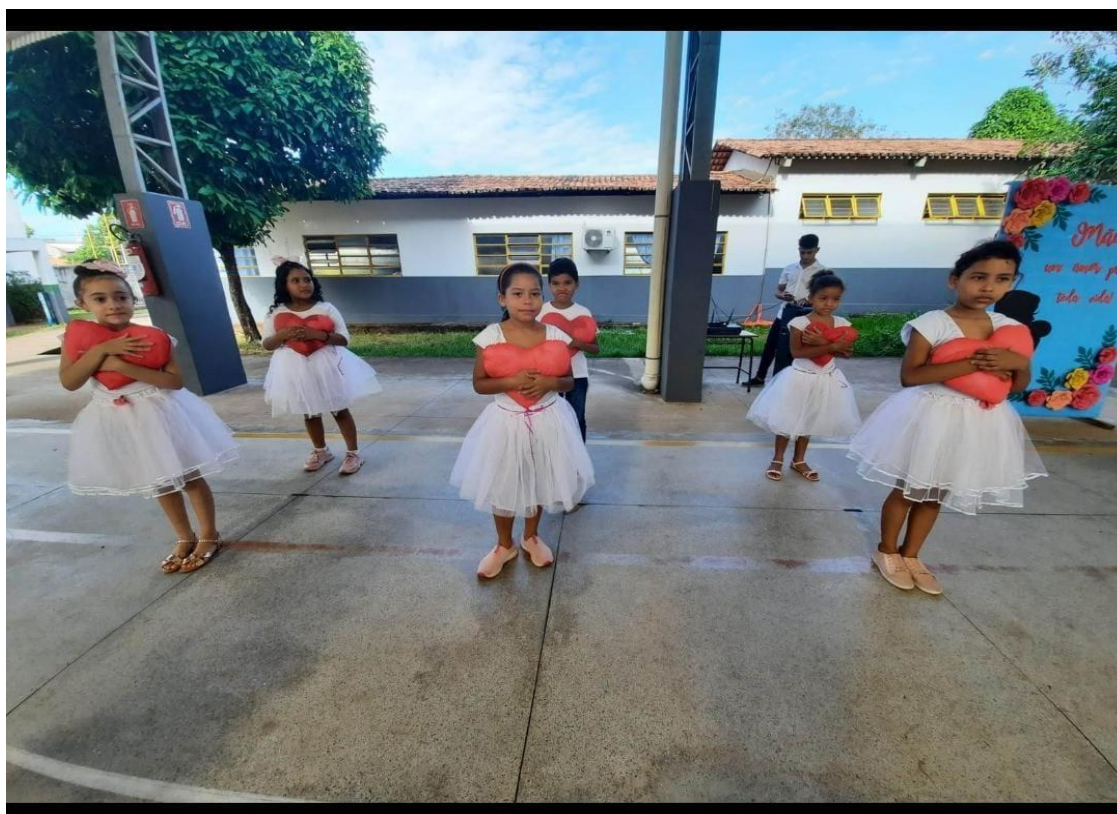
A comemoração do dia das Mães e da Páscoa, entre outros eventos, contribui para um ambiente escolar positivo e acolhedor. Elas permitem que os alunos se conectem com suas tradições culturais e familiares, ao mesmo tempo em que participam ativamente na vida escolar. Esse envolvimento fortalece o vínculo entre a escola e as famílias e criam memórias significativas e promove um clima de respeito e colaboração.

Além disso, essas celebrações ajudam a criar uma cultura escolar que valoriza a diversidade e a inclusão. Ao reconhecer e celebrar diferentes aspectos da vida e da cultura dos alunos e suas famílias, a escola contribui para um ambiente

mais harmonioso e solidário.

O dia das Mães era um evento a parte, durante meses os professores preparavam junto com os alunos os presentes que dariam às mães, e no final da semana que antecede o domingo das Mães era realizado uma grande festa com a participação de todas as mães. Neste encontro geralmente tinha apresentação das crianças com músicas, recital, entre outras atividades, como demonstra a imagem.

Imagem 6 – Apresentação do dia das mães (2019)



Fonte: Marinho (2024)

A suspensão das atividades esportivas afetou a saúde física e mental dos alunos, privando-os de oportunidades para exercitar-se, aliviar o estresse e desenvolver habilidades motoras, considerando que essas atividades promovem o espírito de equipe, disciplina e a importância de um estilo de vida saudável, aspectos que ficaram comprometidos durante a pandemia.

Com a interrupção das aulas presenciais também foram suspensas as atividades extracurriculares como visita ao parque da cidade, participação da comunidade nas festas juninas entre outras. Durante a pandemia a falta dessas atividades representou uma perda significativa para a comunidade escolar, afetando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, emocional e cultural

dos alunos. Essas atividades são fundamentais para uma educação integral e a construção de uma comunidade escolar cidadã.

4.3 A Retomada das aulas presenciais

A retomada das aulas presenciais na escola Tereza Hilário Ribeiro após o período de ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19, representou um momento de grande expectativa e adaptação. A transição do ensino remoto para o presencial não foi apenas uma mudança de cenário, mas envolveu também uma adaptação significativa para alunos, professores e toda a comunidade escolar. Essa transição exigiu uma readequação de rotinas, metodologias de ensino, além da reestruturação dos espaços físicos das escolas para garantir segurança sanitária. Para os alunos, foi um momento de readaptação ao convívio social e à dinâmica presencial, o que, em alguns casos, gerou desafios emocionais e pedagógicos devido ao longo período de isolamento à aprendizagem remota.

Essas mudanças provocadas pela pandemia restringiram os espaços de aprendizagem dessas crianças, levando em consideração as teorias de Vigostky, Piaget e Wallon que considera a construção do aprendizado em todas as relações sociais do indivíduo.

Para os alunos, a volta às aulas presenciais foi marcada por um misto de ansiedade e entusiasmo. Após meses de isolamento e interação virtual, os estudantes tiveram que se readaptar às dinâmicas presenciais, às interações face a face e às exigências acadêmicas tradicionais. A socialização, que havia sido limitada durante o período remoto, retomou seu lugar central no cotidiano escolar, embora com novas regras de distanciamento e higiene.

Os professores, por sua vez, enfrentaram o desafio de integrar as tecnologias e metodologias desenvolvidas durante o ensino remoto ao novo ambiente presencial. A necessidade de garantir a continuidade do aprendizado, ao mesmo tempo em que asseguravam a segurança e o bem-estar dos alunos, exigiu dos educadores uma grande dose de flexibilidade e inovação. A retomada das aulas presenciais também implicou em um esforço adicional para identificar e apoiar os alunos que apresentaram dificuldades durante o ensino remoto.

Os pais e/ou cuidadores tiveram um papel crucial nesse período de transição. Sua colaboração foi essencial para garantir que os protocolos de segurança fossem

seguidos, além de apoiar os filhos na adaptação às novas rotinas escolares. A comunicação entre a escola e as famílias intensificou-se, buscando manter todos informados e engajados no processo de retorno às aulas presenciais.

As práticas da comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro durante a retomada das aulas presenciais refletem um esforço coletivo de adaptação e resiliência na forma como com o novo cenário trouxe desafios enfrentados e estratégias para superar as dificuldades e garantir um ambiente seguro e eficaz.

Retomando, um dos professores entrevistados sobre as condições em que os alunos retornaram à escola, a professora P1 concede-nos a entrevista a seguir.

De forma gradativa, seguindo os protocolos de segurança determinado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e as normativas determinadas pela Secretaria de Educação de Araguaína, assim retoma as aulas com quantidade reduzidas de estudantes em sala de aula e conforme as orientações repassadas as escola, com o passar dos meses e com o aumento da imunização por meio da vacina e a diminuição de casos de contágio do vírus SARS-CoV-2 que causa a doença da COVID-19, foram retornando às aulas presenciais com todos os estudantes matriculados nas escolas. (Entrevista realizada com o P1 em 10/2023).

Embora, no decorrer da pandemia com a suspensão das aulas o calendário de atividades culturais de 2020 foi suspenso e apenas em 2022 foi retomado de forma controlada; na atualidade já se tem o retorno da participação da comunidade em festas juninas, eventos como rodas de leituras com a apresentação de jogral e as parcerias estão sendo retomadas.

Imagem 7 – Dia “D” da leitura-Roda de Leitura (2022)



Fonte: Marinho (2024)

A roda de leitura é uma prática pedagógica de grande importância para a socialização dos alunos. Ela vai além do simples ato de ler; é um espaço de encontro, diálogo e troca de experiências, que promove o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Esse ambiente favorece o diálogo aberto, onde cada participante tem a oportunidade de ser ouvido e de ouvir os outros. Ao interagir de forma respeitosa e colaborativa, os alunos aprendem a valorizar a diversidade de pensamentos e ideias, o que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas.

De forma sucinta e como forma de ressignificação teórica, afirmamos que houve uma desterritorialização e reterritorialização, mesmo que de forma precária, da cultura escolar da comunidade Tereza Hilário Ribeiro durante a pandemia, provocando muitas perdas na vida dos educandos, tendo em vista que seu período de criança participando ativamente da comunidade escolar foi bastante prejudicado, considerando todos os eventos aqui mencionados o isolamento brusco e a retomada em ritmo ainda lento. Neste sentido, todos esses eventos construíam conhecimentos de formas diversificadas, sendo, a interrupção dos mesmos, portanto, considerada como impactos negativos da pandemia na comunidade escolar. Na imagem abaixo temos a festa junina.

Imagem 8 - Festa Junina- Quadrilha (2023)



Fonte: Marinho (2024)

As festas juninas envolvem atividades práticas, como danças típicas (quadrilhas), confecção de enfeites e preparo de comidas tradicionais. Essas atividades proporcionam um aprendizado experiencial que é muito eficaz para o desenvolvimento cognitivo. Ao participar de atividades manuais e performáticas, as crianças desenvolvem habilidades motoras finas e coordenadas, além de fortalecer sua capacidade de concentração e memória.

Stuart Hall (2016), com sua análise sobre cultura e representação, oferece uma perspectiva rica para compreender como as festas juninas contribuem para o desenvolvimento das crianças na escola. O autor destaca que a cultura é um campo de significação, onde representações são construídas e negociadas. A festa junina, como uma prática cultural, é uma forma de representação que transmite valores, histórias e identidades culturais. Ao participar dessas festas, as crianças não só aprendem sobre a cultura de forma direta, mas também vivenciam e internalizam essas representações culturais, o que contribui para seu desenvolvimento cognitivo e identidade cultural.

4.4 - O processo cognitivo acompanhado pelos professores, mães e/ou cuidadores de alunos

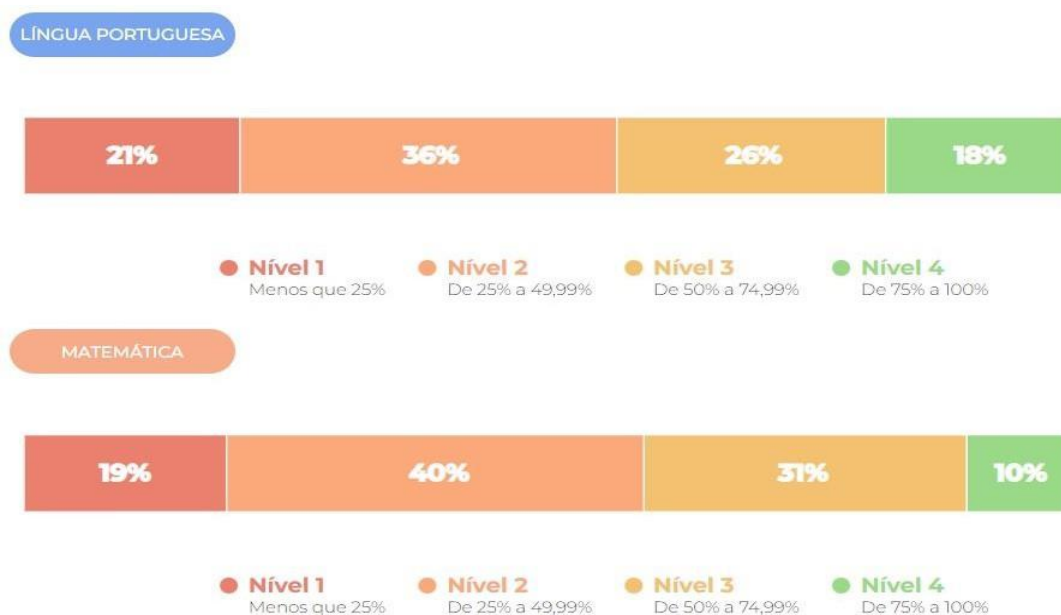
Neste item trazemos alguns dados e resultados como análise, com base no documento Aprova Brasil (documento oficial do Ministério da Educação-2023). Os primeiros trabalhos realizados nesta pesquisa foram à seleção de fontes bibliográficas, logo após buscamos entrar em contato com professores e colaboradores para participar da pesquisa e analisamos os resultados das avaliações internas e externas dos alunos do quinto ano. Em relação a esta análise, já temos resultados parciais que são: As turmas do quinto ano da escola municipal Tereza Hilário Ribeiro contam com 80 alunos matriculados. Estes alunos realizaram avaliação externa, dentre estes 21 % obtiveram apenas 21% de acertos em português; 36 % dos alunos tiveram nível dois de acerto que vai de 25% de acertos a 49%. Ainda em língua portuguesa 26 % dos alunos acertaram entre 50 % a 79%; e apenas 18% tiveram de 75 a 100 % de acerto.

Observa-se sobre os dados analisados que a metade dos alunos ficou abaixo da média em língua portuguesa. Acredita-se que estas condições foram consequências dos estudos remotos e da falta de mediação dos professores.

A figura abaixo também apresenta os dados de matemática. Em relação a

esta área do conhecimento, este índice cai ainda mais, 19 % dos alunos ficaram com menos de 25 % de acertos; 40 % acertaram entre 25 e 49 %, e 31 % tiveram de 50% a 74.99 % de acertos e apenas 10% atingiram 75% a 100 % de acertos. Observa-se que 58 % dos alunos não atingiram a média. A imagem abaixo traz o demonstrativo de resultado da Aprova Brasil.

Grafico I Distribuição dos alunos por nível de acertos Aprova Brasil



Fonte: Aprova Brasil (2023)

Durante a pandemia foram testadas outras metodologias de ensino. A primeira proposta de trabalho que foi executada em algumas cidades do Brasil e do exterior foram os encontros online através das plataformas digitais ou mesmo por rede de televisão fechada.

Segundo Pretti (2021), nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira. Além da falta de infraestrutura das próprias escolas, ainda é necessário destacar que grande parte dos alunos do nosso país não possui acesso à internet e computadores em casa, em muitos casos, nem mesmo celulares que lhes permitam o acesso.

Os autores acreditam que a maioria das tecnologias utilizadas em sala de aula e no processo educativo da escola básica são instrumentos auxiliares, não são o objeto, nem a substância ou finalidade da educação. É fato que as tecnologias, por

mais avanços que apresentem, nunca poderão substituir as relações sociais, o aprendizado por meio da interação pessoal entre os alunos na escola e os alunos com os professores.

Assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2011, p. 03).

Libanêo, em 2011 já chamava atenção para a necessidade dos profissionais relacionados à educação, em se preparar para as mudanças tecnológicas que este território exige.

A Secretaria de Educação de Araguaína em entrevista com o jornal G1, Tocantins, afirma que um dos desafios de aprendizagem dos alunos se deu levando em consideração que a dificuldade de acesso na internet para os alunos das escolas da rede pública, condicionou as escolas a produzirem algumas sequências didáticas impressas pelas professoras, entregue nas unidades escolares, e as mães/ou cuidadores tinham o dever de retirar para que os alunos respondessem em casa e devolvessem na escola. No entanto segundo informações da referida secretaria, 30 % dos alunos não realizavam as atividades e os pais não buscavam nas unidades escolares (G1 Tocantins 07/04/2021).

Na escola municipal Tereza Hilário Ribeiro as aulas remotas e híbridas foram aplicadas através de roteiro. Estas informações corroboram com as entrevistas fornecidas pelas professoras e equipe gestora da escola Tereza Hilário Ribeiro, que muitas mães não buscavam e das que buscavam algumas não entregavam e como agravante, muitos alunos não conseguiam responder as atividades, como relata a professora P3:

Durante as aulas híbridas foi muito difícil, tendo em vista que as professoras trabalhavam em dobro e não viam resultados. Muitas mães não buscavam as atividades na escola, outras buscavam e devolviam quase tudo sem responder, quando abordavam as mães perguntando das respostas elas diziam não ter tempo para ajudar as crianças.

Neste sentido, percebemos o quanto a desterritorialização provocou sofrimento nas professoras, preocupados com sua saúde e, ao mesmo tempo,

preocupados com a situação dos alunos.

Durante os dois anos de pandemia, nós professores fomos sobrecarregados com o desafio das aulas remotas, onde os professores precisaram planejar e elaborar as apostilas sem conhecer os alunos e suas habilidades (Entrevista com a P2 em maio de 2023).

Através destas informações podem-se compreender as dificuldades de aprendizagens enfrentadas pelos alunos neste período, além dos desafios enfrentados pelas professoras em produzir materiais didáticos para serem realizados em casa sob a mediação dos familiares, levando em consideração que muitos não têm condições de atuar como mediadores.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 sublinhou a importância da preparação e da resiliência em todos os níveis da sociedade. Em cada contexto analisado - global, brasileiro, tocantinense e de Araguaína - a crise sanitária destacou a necessidade de sistemas de saúde robustos, de políticas públicas inclusivas e de uma abordagem coordenada para enfrentar emergências de saúde pública. A pandemia também nos lembrou da interconectividade do mundo moderno e da importância de solidariedade e cooperação para superar desafios comuns.

A pandemia da COVID-19 trouxe lições valiosas que devem ser incorporadas na formulação de políticas futuras. A experiência vivida reforça a importância de investir em saúde, educação e infraestrutura, bem como promover a equidade e a justiça social. À medida que avançamos, é essencial que continuemos a aprender com esta crise, fortalecendo nossas comunidades e construindo um futuro mais resiliente e sustentável para todos.

Para a equipe gestora, o retorno às aulas presenciais implicou em um planejamento minucioso e na elaboração de medidas de segurança que pudessem minimizar os riscos de contágio. A gestão da escola precisou desenvolver estratégias para lidar com possíveis surtos da COVID-19, reorganizar horários e fluxos de entrada e saída, além de garantir que todos os membros da comunidade escolar estivessem cientes e comprometidos com as novas normas.

Durante este trabalho foi debatido sobre o processo de ensino e o cognitivo das crianças da escola Tereza Hilario Ribeiro. Verificamos que a preocupação da Secretaria Municipal de Educação é com o nível de aprendizagem dos alunos e que para compreender a situação no período pós-pandemia, utilizou vários mecanismos para medir esse grau de aprendizagem. Para chegar neste resultado utilizaram como estrutura as avaliações externas, como as Provas Brasil e Saeb. Diante disso, na avaliação destes mecanismos, entenderam que durante a pandemia da COVID-19, a suspensão das aulas presenciais, provocou uma lacuna no desenvolvimento dessas crianças, levando em consideração as notas obtidas nas avaliações externas.

Durante a pesquisa entrevistamos algumas professoras que nos narraram as dificuldades de aprendizagem dos alunos do quinto ano. Esses alunos durante a suspensão das aulas estavam na fase de alfabetização, um período importante na vida das crianças e carente da mediação profissional. Assim, fica clara a relevância

desta pesquisa que possibilitará a criação de estratégia que venha melhorar a qualidade do conhecimento destas crianças. Apresentamos esses resultados, no entanto, neste trabalho é apenas codjuvante, tendo em vista que o mais interessante é compreender as perdas (i) materiais da comunidade escolar durante o processo de desterritorialização.

As práticas culturais desempenhavam um papel central na vida escolar da comunidade Tereza Hilário Ribeiro antes da pandemia. Essas atividades não apenas enriqueciam o currículo, mas também fortaleciam os laços comunitários, promoviam a identidade cultural e incentivavam a participação ativa dos alunos e suas famílias. Os eventos culturais, como festas tradicionais, apresentações artísticas e celebrações de datas comemorativas, ofereciam aos alunos oportunidades valiosas de expressão e aprendizado além da sala de aula. Essas práticas contribuíam para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo habilidades sociais, emocionais e cognitivas. A participação em eventos culturais fomentava um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde a diversidade era celebrada e a identidade cultural de cada aluno era respeitada e valorizada.

Neste sentido, entende-se que é relevante trabalhar na escola temas como a Páscoa, Natal, Festas Juninas entre outros. O tema pode ser integrado a diversas disciplinas, como História, Artes, Literatura, e Educação Religiosa, promovendo uma abordagem interdisciplinar. Atividades como peças de teatro, contação de histórias, e artes visuais estimulam a criatividade e o engajamento dos alunos.

Além disso, a integração de práticas culturais no dia a dia escolar facilitava a construção de um sentido de comunidade e pertença entre os alunos, professores e pais. As atividades colaborativas e os projetos culturais permitiam que todos os membros da escola trabalhassem juntos, fortalecendo os laços e criando uma rede de apoio mútua.

Nas rodas de conversas com os alunos realizadas no mês de março, percebemos que estas atividades eram importantes para eles e durante a retomada das aulas presenciais na pandemia, sentiam muita falta dessas práticas, tendo em vista o momento que passava de estar isolado mesmo dentro da comunidade.

O presente trabalho abordou também sobre a desreterritorialização da cultura escolar na escola Tereza Hilário Ribeiro e seu impacto no desenvolvimento social. Ao longo do estudo, foi possível identificar como a cultura escolar, entendida como o conjunto de valores, normas, práticas pedagógicas e interações sociais, se

transforma e se adapta frente às dinâmicas sociais e culturais externas. A desreterritorialização, nesse contexto, refere-se ao processo pelo qual a escola passou durante a pandemia em que os alunos tiveram que se adaptar no ensino remoto e híbrido.

A escola Tereza Hilário Ribeiro, situada em um contexto de crescente diversidade social e cultural, tornou-se um espaço de convivência e troca de experiências entre alunos, professores e comunidade. Este movimento de desreterritorialização provocou um distanciamento entre a comunidade escolar e a sociedade do bairro no entorno que antes da pandemia estava sempre presente em todas as atividades culturais da escola. As parcerias que vinham sendo desenvolvidas foram necessárias o distanciamento, interrompendo a aprendizagem dos alunos através das práticas culturais.

O processo de reterritorialização da cultura escolar na comunidade Tereza Hilário Ribeiro durante o retorno às aulas presenciais revelou-se essencial para a renovação e fortalecimento do ambiente educacional. Este período de transição proporcionou uma oportunidade única para refletir sobre práticas passadas, integrar novas abordagens e reafirmar o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e centrada no bem-estar de todos os membros da comunidade escolar.

Este retorno às aulas ofereceu uma oportunidade importante para refletir sobre as práticas educacionais anteriores e incorporar novas abordagens que respondam melhor às necessidades atuais dos alunos e professores. O texto enfatiza a importância de aproveitar esse momento de transição para reafirmar o compromisso da escola com uma educação que seja inclusiva e justa, valorizando o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar. Isso sugere que a escola não apenas retomou suas atividades, mas também buscou melhorar e evoluir, adaptando-se aos novos desafios e buscando criar um ambiente educacional mais acolhedor e eficaz.

Ao olhar para o futuro, é crucial que a escola continue a valorizar a flexibilidade e a inovação, mantendo o foco na construção de um ambiente educativo que não apenas responda aos desafios imediatos, mas que também prepare os alunos para um mundo em constante mudança. A reterritorialização da cultura escolar, portanto, deve ser vista como um processo contínuo de aprendizado e evolução, onde cada desafio é uma oportunidade para crescer e melhorar.

Portanto, a experiência vivida pela escola Tereza Hilário Ribeiro no retorno às

aulas presenciais serve como um poderoso testemunho do poder da educação em tempos de crise, destacando a importância de uma comunidade escolar unida, resiliente e adaptável.

Os alunos das escolas de Araguaína transitam entre “capacidades e capacidades”, ou seja, enquanto algumas delas têm acesso a aprendizagens digitais adequadas e niveladas, monitoramento do envolvimento dos alunos e também das mães nas tarefas escolares e fornecimento de feedbacks que possam potencializar os resultados, outras sequer tem recursos e treinamento para tal, e as mães nunca tiveram acesso à cultura ou conhecimento e habilidade necessária para atender a demanda de seus filhos.

6- Referências

ABAID. Josiane Lieberknecht Watihier. HERMANN. Tanandra. LAGUNA. Thalyta Freitas dos Santos. RODRIGUES. Liana Nolibos. SILVA. Ana Claudia Pinto da. Educação Remota: Desafios de Mães ensinantes na pandemia. Rev. Brasil Saúde. Recife. 2021.

ALBERTI. Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2013. 384 p.

ALVES, Rêmulo Maia; ZAMBALDE, André Luiz; & FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. **Ensino a Distância**. UFLA/FAEPE. 2004.

ALMEIDA, Joelma. MARTINS, Vivian. Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. Rev. Docência e Cibecultura. Rio de Janeiro v. 4 n.2 p. 215 maios/ago 2020 ISSN 2594- 9004

ANDRADE. Daniele Prates Cordeiro Moretti de. MONTEIRO. Maria Iolanda. **EDUCAÇÃO HÍBRIDA**: abordagens práticas no Brasil. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. 2019.

ALVARENGA. Milena Soares da. LOURENÇO. Richardson Gabriel da Silva. MOREIRA. Lucas Moura dos Santos. **Situação do Covid-19 e Sua Progressão no Município de Araguaína, Tocantins, Brasil**. Rev. Facit. Araguaína. 2020. Disponível em: <https://jnt1.websiteseuro.com/index.php/JNT/article/view/759/553>> Acessado em: Outubro/2023.

ARAÚJO. Ana Linda. **Pandemia acentua deficit educacional e exige ações do poder público**. Agência Senado. Brasília. 2021. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-aco-es-do-poder-publico>> Acessado em Outubro/2023.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo SAEB: O que muda nas Avaliações do MEC? Brasília. 2018. Disponível em < <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-saeb-o-que-muda-nas-avaliacoes-do-mec>> Acessado em: Março/2023.

BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola**. In. BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, Geraldo. **Crise da escola ou na escola?** Uma análise da crise de sentido do sistema público de escolarização obrigatória. Portugal. Revista portuguesa de educação, volume. 21, n. 1, 2008

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto->

emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 6 jul. 2023.

BITTENCOURT et. al. **COVID-19 e reabertura das escolas: uma revisão sistemática dos riscos de saúde e uma análise dos custos educacionais e Econômicos**. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2021. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/COVID-19-e-a-reabertura-das-escolas-uma-revisao-sistemica-dos-riscos-de-saude-e-uma-analise-doscustos-educacionais-e-economicos..pdf>. Acesso em: 28 Agosto 2023

BORGES. Thelma Pontes. IWAMOTO Helga Midori. CANÇADO. Airton Cardoso. PACIFICO FILHO. Miguel. **Disseminação da Covid-19: contágio tardio em centros locais no sudeste do Tocantins**. Rev. Bras. Estud. Urbanos. 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202203pt> >; Acessado em dezembro 2023.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. Paris: Histoire de L'educacion, n. 38, 1988, p. 59-119.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs vol. 1**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Cecília Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011b.

FERRAZ. Suelí Marques. **Pessoas em Situação de Rua e Políticas Públicas: Desterritorialização e COVID-19 em Araguaina-To**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Território) Programa de Pós Graduação em Cultura e Território. Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaina-TO, 2021.

Fernandez A. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed; 2001.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **Nota Técnica Nº1/2022** - GT Retorno às Atividades Escolares Presenciais. Brasília, FIOCRUZ, 2022. Disponível em: https://agencia.fiocruz.br/sites/agencia.fiocruz.br/files/u35/nota_tecnica_-_01_-_2022_-_07-02-22_rev_gus_diagram_2022-02-10_1.pdf. Acesso em: 29 junho 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GEERTZ. Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 1978.

GIL. Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo. Atlas. 2002.

HARVEY, David. **Política anticapitalista em tempos de Covid-19**, Brasil: Terras sem anos, 2020. Disponível em: <
<https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>> acessado em: Abril/2023.

HAESBAERT Rogério. **Dos Múltiplos Territórios À Multiterritorialidade**. Porto Alegre Universidade federal do Rio Grande do Sul. 2004. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>

HESBAERT, Rogério. **Território e Mutliterritório**: um debate. GEOgraphia - Ano IX - No 17 – 2007.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”**. *Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia*. Curitiba: AGB, 1994.pp. 206-214.

Hall. Sturt. **Cultura e Representação**. São Paulo. Ed. Apicuri. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011

Macedo, Lino. **A Perspectiva de Jean Piaget**.2018. Disponível em:< www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p047-051_c.pdf> (acesso em 23/09/2024).

MINAYO, Maria Celia Souza. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLANDA. Elson Rodrigues. **O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de**

lugar na Geografia. *Ateliê Geográfico - Goiânia-GO*, v. 13, n. 3, dez/2018, p. 136 – 156.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. In: PIAGET, J., GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1980. Título original: *Apprentissage et connaissance*, 1959.

PRETTI, Leonardo Ohnesorge. **Educação Digital: Um olhar sobre a educação em tempos de Pandemia**. TCC (Especialização) IFES. 2021. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2232/Artigo%20Leonardo%20Final%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em Setembro/2023.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

RECH, Gislaine Zanoto. PESCADOR, Cristina Maria. Ensino remoto em tempos de pandemia. COVID-19. suas implicações na interação professor-estudante - uma perspectiva freiriana. *Rev. Ibero Americana de Estudos em Educação*. 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.2.16075> > Acessado em: Set/2023.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2005. 205 p.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagem e Concepções sobre territórios**. 3 ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

SAVIANI, Dermal. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2018.

SOUZA, M. J. L. (1995). **O Território: sobre espaço de poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, I. E. de et al. (orgs.) *Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SOUZA, Diego de Oliveira. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. *ARTIGO • Ciênc. saúde coletiva* 25 (supl 1) • Jun 2020 • <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.11532020>

SPIVAC, Gayotri Chakravarty. **Pode o Subalterno Falar?** Editora UFMG. 2010.

TORRES, Mariana de Oliveira Fernandes. **Educação Brasileira: Passado, Presente e Futuro. O Conhecimento Através de uma Abordagem Estratégica 2009**. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/educacaoobrasil/>. Acesso em: 8 março

de 2023.

VACILOTTO, S.; SOUZA, M. M. G. S. **Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social**. In: In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (Orgs.). De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social-Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

VASCONCELLOS, Celso S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e Linguagem (2012)

ZHANG, W. Manual de Prevenção e Controle da Covid-19. São Paulo: Polobooks, 2020.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Criança. Tradução: Maria Cristina G. Bezerra. 1995. Ed. Ática.