



Poder Executivo
Ministério de Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente e
Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA
Doutorado Acadêmico



Mestrado conceito 4 Homologado pelo CNE (Port. MEC 1077, de 31/08/2012, DOU 13/09/2012, seq. 1, p. 25)
Doutorado 4 Homologado pelo CNE (Portaria 1325, de 21/9/2011, D.O.U 22/9/2011, seq. 1, p. 634)

TESE DE DOUTORADO

A FLUIDEZ DO ESPAÇO ESCO(LAR)
EM TEMPOS DE PANDEMIA NO AMAZONAS

IVAN NUNES DE SOUZA

MANAUS-AM

2024



Poder Executivo
Ministério de Educação
Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente e
Sustentabilidade na Amazônia – PPGCASA
Doutorado Acadêmico



Mestrado conceito 4 Homologado pelo CNE (Port. MEC 1077, de 31/08/2012, DOU 13/09/2012, seq. 1, p. 25)
Doutorado 4 Homologado pelo CNE (Portaria 1325, de 21/9/2011, D.O.U 22/9/2011, seq. 1, p. 634)

IVAN NUNES DE SOUZA

A FLUIDEZ DO ESPAÇO ESCO(LAR)
EM TEMPOS DE PANDEMIA NO AMAZONAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (PPGCASA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, na linha de pesquisa Dinâmicas Socioambientais.

Orientadora: Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro Simão, Dra.

MANAUS-AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729f Souza, Ivan Nunes de
A fluidez do espaço esco(lar) em tempos de pandemia no Amazonas / Ivan Nunes de Souza . 2024
104 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro Simão
Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Liquidez Pandêmica. 2. Espaço Escolar Barrado. 3. Ensino Remoto. 4. Exclusão Digital. 5. Direito à desconexão. . I. Simão, Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

IVAN NUNES DE SOUZA

**A FLUIDEZ DO ESPAÇO ESCO(LAR)
EM TEMPOS DE PANDEMIA NO AMAZONAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia (PPGCASA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como requisito para a obtenção do Título de Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, na linha de pesquisa Dinâmicas Socioambientais.

Aprovada em: 08/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Portaria Nº. 07/2024 - PPGCASA/CCA/UFAM de 07/01/2024.

Presidente - Profa. Dra. Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro Simão
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Titular – Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Titular - Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Titular - Profa. Dra. Katia Viana Cavalcante
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Titular - Profa. Dra. Kelly Christiane Silva de Souza
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Titular - Profa. Dra. Lucilene Ferreira de Melo
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela dádiva da vida e pela saúde e força necessárias para enfrentar os momentos mais difíceis desta jornada acadêmica.

Expresso minha profunda gratidão aos meus pais, Dona Guinorá e ao Sr. Luciano (in memoriam), que sempre se dedicaram incansavelmente para proporcionar a oportunidade de estudo a cada um de seus filhos. Agradeço pelos sacrifícios feitos, pelo amor incondicional e pela dedicação constante.

Agradeço a todos os meus familiares, especialmente à Cinha, à Elza e à Tayna, pela valiosa ajuda durante a realização desta pesquisa.

Aos meus filhos, Vincent, Nicolai e Lara, meu amor incondicional.

À minha orientadora, a Professora Dra. Maria Olívia, sou eternamente grato por sua orientação e apoio. É com imenso orgulho e satisfação que concluo esta pesquisa ao seu lado. Receba toda a minha gratidão, Professora.

À Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade de ingressar neste curso de doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, pela contribuição teórica e técnica para minha formação na área ambiental.

Aos colegas de curso, pela acolhida e companheirismo demonstrados durante esta jornada, em especial à Jane Clea, pela contribuição e apoio durante a fase de análise de dados e submissão de artigos.

À Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, pela anuência concedida para a realização da pesquisa.

A todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para que este estudo fosse realizado, o meu sincero obrigado.

DEDICO

Aos professores e alunos da rede pública estadual do Amazonas, pela valiosa contribuição. Sem o apoio de vocês, este trabalho não teria sido possível.

Resumo Geral

Esta pesquisa analisou a percepção dos professores e alunos do Amazonas acerca da fluidez do ambiente doméstico durante a pandemia de Covid-19 e da escola, após o retorno gradativo das aulas. Neste percurso, fez-se necessário investigar como foram implementadas as aulas remotas do projeto "Aula em Casa" e analisar as ações de gestão planejadas para a reabertura das escolas. Optou-se por uma forma mais fluida de tese, que primasse pela versatilidade e publicação de artigos científicos. Neste sentido, adotou-se o modelo de organização multipaper, sendo esta tese doutoral composta por três artigos publicáveis, precedidos de uma introdução e, ao final, dos resultados, acompanhados de algumas recomendações. Todavia, faz-se necessário destacar que a ideia de fluidez perpassa toda a argumentação, fluindo entre as problemáticas abordadas nos diferentes artigos. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e se caracteriza como um estudo descritivo e analítico, onde foram analisados documentos institucionais e entrevistas com professores e alunos do ensino médio do Amazonas. Os dados foram analisados utilizando estatística descritiva e a técnica de análise de conteúdo. No primeiro artigo, a percepção dos participantes acerca da casa foi agrupada em três categorias: 1. Liqueidez Pandêmica, 2. Topofilia e 3. Espaço Esco(Lar). Na categoria Liqueidez Pandêmica, foram identificadas três subcategorias: 1. Paisagem do Medo Virtual, 2. Medo Líquido e 3. Liqueidez nas Relações. Ainda neste artigo, foi possível categorizar a percepção da reabertura das escolas, sendo estas agrupadas em três categorias: 1. Estranheza do Topos Escolar Barrado, 2. Retrotopia Escolar Pré-Pandêmica, e 3. Virulofugare, categoria criada para representar a intensão de fugir de lugares virulentos. O segundo artigo aborda as dificuldades para estudar remotamente e as estratégias para superá-las. O terceiro artigo analisa a segurança das condições sanitárias nas escolas e as dificuldades percebidas durante o retorno às aulas semipresenciais. Os resultados desta pesquisa podem contribuir para o aprimoramento das políticas de equidade voltadas à garantia do direito à educação no Amazonas. Recomenda-se evitar o funcionamento de escolas em prédios alugados e adaptados, onde a falta de infraestrutura adequada é propícia à proliferação de doenças. Sempre que existente, a vacinação é uma medida que deve ser adotada e incentivada. Deve-se delimitar os horários de teletrabalho, para evitar considerável risco à saúde do educador.

Palavras-chave Gerais: Liqueidez Pandêmica; Espaço Escolar Barrado; Ensino Remoto; Exclusão Digital; Direito à desconexão.

Overall Summary

This research analyzed the perception of teachers and students in Amazonas about the fluidity of the home environment during the Covid-19 pandemic and the school environment, after the gradual return of classes. Along the way, it was necessary to investigate how the remote classes of the "Aula em Casa" project were implemented and analyze the management actions planned for the reopening of schools. We opted for a more fluid form of thesis, which excels in versatility and publication of scientific articles. In this sense, the multipaper organization model was adopted, with this doctoral thesis consisting of three publishable articles, preceded by an introduction and, at the end, the results, accompanied by some recommendations. However, it is necessary to highlight that the idea of fluidity permeates the entire argument, flowing between the issues addressed in the different articles. The research has a qualitative approach and is characterized as a descriptive and analytical study, where institutional documents and interviews with teachers and high school students in Amazonas were analyzed. The data were analyzed using descriptive statistics and the content analysis technique. In the first article, the participants' perception of the house was grouped into three categories: 1. Pandemic Liquidity, 2. Topophilia and 3. "School(space)Home". In the Pandemic Liquidity category, three subcategories were identified: 1. Virtual Fear Landscape, 2. Liquid Fear and 3. Liquidity in Relationships. Still in this article, it was possible to categorize the perception of the reopening of schools, which were grouped into three categories: 1. Strangeness of Topos Escolar Barrado, 2. Pre-Pandemic School Retrotopia, and 3. Virulofugare, a category created to represent the intention to escape of virulent places. The second article addresses the difficulties of studying remotely and strategies to overcome them. The third article analyzes the safety of sanitary conditions in schools and the difficulties perceived during the return to blended classes. The results of this research can contribute to the improvement of equity policies aimed at guaranteeing the right to education in Amazonas. It is recommended to avoid operating schools in rented and adapted buildings, where the lack of adequate infrastructure is conducive to the proliferation of diseases. Wherever available, vaccination is a measure that should be adopted and encouraged. Teleworking hours must be limited to avoid a considerable risk to the health of the educator.

General Key-words: *Pandemic Liquidity; Barred School Space; Remote Teaching; Digital Exclusion; Right to disconnect.*

Lista de Quadros

Quadro 1 - Perguntas realizadas aos alunos e professores, participantes da pesquisa - Percepção dos envolvidos.	22
Quadro 2 - Percepção dos professores e alunos, acerca do ambiente da casa durante o período de aulas remotas e confinamento para evitar o risco de contágio pelo SARS-CoV-II, por categoria, subcategorias, traços característicos e aportes teóricos. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.	32
Quadro 3 - Percepção dos professores e alunos, acerca do ambiente da escola, ao voltar às atividades presenciais de ensino neste ambiente? Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.	36
Quadro 4 - Perguntas realizadas aos professores e alunos, participantes da pesquisa-Recursos tecnológicos.	51
Quadro 5 - Categorias das formas de acesso e uso dos recursos tecnológicos necessários ao acompanhamento das aulas remotas. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.	56
Quadro 6 - Principais dificuldades para lecionar/estudar de forma remota durante a pandemia, por categoria, estratégias de superação e resolução. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.	61
Quadro 7 - Características da infraestrutura e forma de instalação das unidades escolares ...	73
Quadro 8 - Perguntas elaboradas e realizadas aos alunos e professores participantes da pesquisa- Condições sanitárias.	76
Quadro 9 - Requisito e critério para saúde, higiene e qualidade do ar dos ambientes escolares	80

Lista de Figuras

Figura 1 - Paisagem do Medo, frente a eventos inesperados impeditivos do meio ambiente, Tuan (2005).	24
Figura 2 - A relação (tempo-lugar-filia) como movimento e pausa no fluxo temporal.	26
Figura 3 - Características e funcionamento social do espaço, de acordo com a Psicologia Social do Ambiente de Fischer (1994). Conforme A – Espaço Residencial, B – Espaço Institucional, C – Espaço de Trabalho.....	30
Figura 4 - Anel Tetralógico elaborado a partir dos usos sociais do espaço da casa durante a pandemia.....	31
Figura 5 - Percepção dos participantes da pesquisa, acerca do retorno ao espaço escolar, por categoria. Conforme A : Estranheza - Topos Escolar Barrado, B : Retrotopia Escolar - Nostalgia da Escola Pré-Pandêmica, C : Virulofugare - Fugir de Lugares Virulentos.	37
Figura 6 - Estranheza relacionada ao retorno ao topos escolar barrado.....	38
Figura 7 - Adoção do Projeto Aula em Casa, em outros estados.	52
Figura 8 - Nuvem de palavras, construída a partir das respostas à pergunta: Quais recursos tecnológicos você utilizou para acompanhar as aulas remotas? - Dados de inserção: Celular, N=51 – 53%; Notebook, N=19 – 20%; TV, N=15 – 16%; Impressora, N=7 – 7%; Apostila. .	53
Figura 9 - Dados da categorização das formas de acesso e uso dos recursos tecnológicos durante o ensino remoto. Conforme: A - Professores, B - Alunos.....	58
Figura 10 - Dificuldades para lecionar/estudar remotamente, por categoria, subcategorias e estratégias de superação. Conforme A – Categoria de Dificuldade, B1 e B2 - subcategorias de dificuldades, C1 e C2 - Estratégias de superação.....	63
Figura 11 - Dificuldades para lecionar/estudar, encontradas no espaço residencial, por categoria, subcategorias e estratégias de superação. Conforme A – Categoria de Dificuldade, B1 e B2 - subcategorias de dificuldades, C - Estratégias de superação.	64
Figura 12 - Dificuldades para lecionar/estudar – Internet, por categoria, subcategorias e estratégias de superação. Conforme A – Categoria de Dificuldade, B1, B2 e B3 - subcategorias de dificuldades, C1, C2, C3, C4, C5 e C6 - Estratégias de superação.	65
Figura 13 - Infográfico do número e percentual de participantes que tiveram problemas de conexão com a internet. N=60 (professores: N= 30 e alunos N=30).	66

Figura 14 - Recursos disponibilizados nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas. A - Máscaras de pano, B - totens de álcool em gel, C- Pia e dispensers de sabão.....	74
Figura 15 - Manifestações da sociedade civil organizada: A - Protesto da ASPROM, realizado no dia 22/09/2020, em frente à sede da FVS/AM. B - Protesto do SINTEAM, realizado em 22/09/2020, contra o retorno das aulas presenciais no Amazonas.	75
Figura 16 - Percepção dos professores e alunos sobre as condições sanitárias da escola para o retorno das aulas presenciais, considerando as condições físicas das unidades escolares. N=60 (professores: N= 30 e alunos N=30).....	77
Figura 17 - Principais desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa, (professores e alunos), durante o retorno às aulas presenciais no Amazonas. N=60; sendo 30 professores e 30 alunos.....	81
Figura 18 - Plataforma multivariada de acesso ao conteúdo do Projeto Aula em casa.....	86

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos participantes, por variável e frequência, conforme: A (professores) n=(30); B (Alunos) n=(30)	50
Tabela 2 - Recursos tecnológicos mais utilizados pelos participantes da pesquisa para acompanhar/participar das aulas remotas, por grupo. N=60 (professores: N=30 e alunos: N=30).	54
Tabela 3 - Uso/aquisição/compartilhamento/carência de recursos tecnológicos por professores e alunos durante as aulas remotas das aulas remotas, por grupo. N=60 (professores: N=30 e alunos: N=30).	55
Tabela 4 - Respostas a pergunta você considerava seguras as condições sanitárias da escola para o retorno das aulas presenciais? N= 60 (professores: N= 30 e alunos N=30).....	76
Tabela 5 - Categorias e motivos apresentados pelos participantes relacionadas a pergunta acerca da segurança das condições sanitárias nas escolas para o retorno das aulas presenciais. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.....	78
Tabela 6 - Número de professores e alunos que declararam problemas de conexão com internet durante as aulas remotas. N=60; sendo 30 professores e 30 alunos	82
Tabela 7 - Categorias de desafios enfrentados pelos participantes, durante o retorno das aulas presenciais no Amazonas. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60; sendo 30 professores e 30 alunos.	82

Lista de Siglas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ASPROM	Associação de Professores e Pedagogos do Amazonas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CEP/UFAM	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas
CETI	Centro de Educação de Tempo Integral
CFM	Conselho Federal de Medicina
CMA	Centro de Mídias do Amazonas
CREMESP	Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo
DIGAP	Diretoria de Gestão Articulação e Projetos Educacionais
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz

FVS/AM	Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas
GIF	Graphics Interchange Format
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
PPGCASA	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia.
SARS-Cov2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEMED/MANAUS	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SEMSA/MANAUS	Secretaria Municipal de Saúde
SINTEAM	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas
TCLE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO GERAL	15
2 CAPÍTULO I – ARTIGO A FLUIDEZ DO ESPAÇO ESCO(LAR) EM TEMPOS DE PANDEMIA NO AMAZONAS.....	19
2.1 INTRODUÇÃO.....	20
2.2 METODOLOGIA.....	21
2.3 A PANDEMIA DE COVID-19 COMO EVENTO INESPERADO IMPEDITIVO DO MEIO AMBIENTE	22
2.4 DA PAISAGEM DO MEDO A LIQUIDEZ PANDÊMICA	24
2.5 O ESPAÇO ESCO(LAR), FLUIDO, EMERGENCIAL E HÍBRIDO, EM TEMPOS DE PANDEMIA NO AMAZONAS.....	29
2.6 PERCEPÇÃO DA CASA, SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES E ALUNOS, PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	32
2.7 A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES, ACERCA DO RETORNO AO ESPAÇO ESCOLAR.....	35
2.8 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO ARTIGO	39
3 CAPÍTULO II – ARTIGO DO ACESSO E ACOMPANHAMENTO DO ENSINO REMOTO, DURANTE A PANDEMIA NA CIDADE DE MANAUS-AM.....	43
3.1 INTRODUÇÃO.....	45
3.2 METODOLOGIA.....	49
3.3 DO ACESSO E ACOMPANHAMENTO DAS AULAS REMOTAS NO AMAZONAS.	51
3.4 AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS DURANTE O ENSINO REMOTO E AS ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO IDENTIFICADAS ENTRE OS PARTICIPANTES.	60
3.5 CONCLUSÕES DO ARTIGO	66
4 CAPÍTULO III – ARTIGO DA SALA DE AULA A CONEXÃO: DESAFIOS PARA O RETORNO AO AMBIENTE ESCOLAR APÓS A “PRIMEIRA ONDA” DA PANDEMIA DE COVID-19 EM MANAUS, AM.	69

4.1 INTRODUÇÃO.....	71
4.2 METODOLOGIA.....	72
4.3 MEDIDAS DE GESTÃO DA SAÚDE NAS ESCOLAS DURANTE O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS, SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES E ALUNOS.....	74
4.4 OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS DURANTE O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS.....	81
4.5 CONCLUSÕES DO ARTIGO.....	87
5. CONCLUSÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	89
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXO I – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS – SEDUC/AM.....	103
ANEXO II – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	104

1 INTRODUÇÃO GERAL

Em um fluxo sem precedentes, a educação teve que se adequar às exigências de confinamento e distanciamento social, frente ao ambiente pandêmico recente, e demonstrar toda a sua fluidez, ante às incertezas e inconstâncias, causadas pela pandemia, obrigando as escolas a adaptarem-se ao tempo-espaço-pandêmico, trazendo a necessidade de distanciamento social, a suspensão das aulas presenciais, assim como o desenvolvimento de estratégias distintas e, muitas vezes, improvisadas para oferecer aulas remotas em caráter emergencial, na tentativa válida de garantir o direito à educação.

No bojo de inúmeras medidas de isolamento nos diversos setores da sociedade, os sistemas de ensino foram forçados a suspender as aulas presenciais, com o intuito de minimizar o risco de contágio. Com o fechamento temporário das instituições de ensino, foram traçadas estratégias para dar continuidade ao ano letivo, adotando, para tanto, o ensino remoto e, após o período considerado mais crítico, foram elaborados planos para a reabertura das escolas, seguindo protocolos rigorosos de distanciamento social e outras medidas de prevenção.

Neste período, o governo do Amazonas decretou estado de emergência na saúde pública e adotou medidas protetivas que proibiram aglomerações e determinaram o distanciamento social (Decreto n.º 42.061/2020). Essas medidas foram reforçadas pelo Decreto n.º 42.099/2020, que determinou o fechamento de restaurantes, bares, igrejas e similares, como medida complementar temporária.

Neste contexto, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) regulamentou o ensino remoto, por meio da Resolução n.º 30 de 18/03/2020 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM) e da Medida Provisória do Governo Federal n.º 934 de 01/04/2020. Assim, no âmbito do ensino básico, a SEDUC/AM suspendeu as aulas presenciais e lançou o projeto “Aula em Casa”.

O início das atividades do projeto “Aula em Casa” se deu por intermédio da conjugação de esforços entre a SEDUC/AM, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), a TV Encontro das Águas, e a TV Tiradentes (SEDUC, 2020). O “Aula em Casa”, foi desenvolvido em uma plataforma multimidiática, onde foram sendo disponibilizados os conteúdos do ano letivo, por meio de aplicativos, sites, canal no YouTube, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e programação televisiva, voltada aos alunos da educação básica, abrangendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu escopo (SEDUC, 2020).

Embora as atividades remotas do “Aula em Casa” tenha iniciado em momento oportuno, para evitar maior propagação do SARS-CoV-2 no estado e oportunizar o direito à educação, faz-se necessário destacar, que a implementação do projeto “Aula em Casa”, fez das residências, um lugar de convergência de demandas domésticas, institucionais, relações de trabalho, de consumo e de estudo, que denominamos de “Espaço Esco(Lar)”, que se impôs de forma fluida, emergencial e inconstante, e, com ele, o grande desafio de transformar a sala de casa em sala de aula foi lançado aos professores e alunos no Amazonas.

Como professor, essas inquietações me instigaram a buscar compreender essas questões. Neste sentido, busquei investigar como foram implementadas as aulas remotas do projeto “Aula em Casa”, durante o período de confinamento e distanciamento social, bem como avaliar as ações de gestão planejadas para o retorno das aulas presenciais no Amazonas, em meio à primeira onda da pandemia da Covid-19 no Estado, tomando o devido cuidado de dar fala aos professores e alunos, na abordagem dessas questões.

Percebi que as pesquisas oficiais e também as publicações científicas, naquele período, estavam mais preocupadas com os bons resultados e novidades, advindas das inovações tecnológicas e da convergência de mídias, utilizadas para fins educativos. Todavia, encontrei poucas pesquisas preocupadas em ouvir professores e alunos de escolas públicas, acerca dessas questões.

Neste sentido, Agamben (2009, p. 63) adverte que “contemporâneo, é aquele que mantém o olhar fixo no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro, **o não dito, o ignorado**” (grifo nosso). A exemplo do autor, nesta tese buscou-se neutralizar as luzes ofuscantes da convergência midiática e tecnologias digitais, que ofuscaram a visão de muitos pesquisadores durante a pandemia recente, para dar voz a professores e alunos, acerca dessas questões.

Com o intuito de dar maior versatilidade à publicação de artigos científicos, como forma de retribuir a oportunidade recebida, mediante processo seletivo, de ingressar neste curso *Stricto Sensu*, adotou-se, nesta tese, o modelo de organização multipaper, composta por 03 artigos, interligados pela ideia de fluidez do espaço da escola e do lar. O modelo multipaper, também denominado modelo escandinavo de tese, caracteriza-se por uma coletânea de artigos, passíveis de serem publicados em periódicos científicos, permitindo maior versatilidade na publicação e visibilidade dos resultados, junto à comunidade acadêmica, científica e público em geral (Goveia, 2023; Ribas, 2023; Romano, 2024; Scremin, 2022).

A pesquisa em tela possui uma abordagem qualitativa, e se caracteriza como um estudo descritivo e analítico, onde são analisados documentos institucionais e entrevistas remotas,

realizadas com 60 indivíduos, maiores de 18 anos, compreendendo 30 professores e 30 alunos da rede pública estadual do Amazonas, vinculados a unidades escolares, localizadas na área de abrangência da região metropolitana de Manaus. Neste escopo, foram entrevistados 10 estudantes e 10 professores de cada uma das 03 unidades escolares abordadas nesta pesquisa, que possuíam infraestruturas distintas, sendo 01 Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) e 02 escolas regulares. Os dados obtidos foram analisados com o auxílio da estatística descritiva e da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016); Maia (2020) e Puglisi (2005).

No primeiro artigo, as percepções dos participantes, acerca da casa foram agrupadas em três categorias: 1. Liquidez Pandêmica, 2. Topofilia, e 3. Espaço Esco(Lar). Na categoria Liquidez Pandêmica, foram identificadas três subcategorias: 1. Paisagem do Medo Virtual; 2. Medo Líquido e 3. Liquidez nas Relações. Para as categorias “Topofilia” e “Espaço Esco(Lar)”, foram identificadas as subcategorias “Confinamento-Lugar-Filia” e “Convergência Casa-Escola”, respectivamente. Segundo os relatos, foi possível identificar traços característicos para cada uma das subcategorias, vinculando-as aos respectivos aportes teóricos. Ainda neste artigo, foi possível categorizar a percepção da reabertura das escolas, sendo estas agrupadas em três categorias: 1. Estranheza – Relacionada ao Topos Escolar Barrado. 2. Retrotopia – Relacionada à nostalgia da escola no período pré-pandemia. 3. “*Virulofugare*” – Relacionada a intensão de fugir de lugares virulentos.

O segundo artigo, trata do acesso e acompanhamento do ensino remoto, durante a pandemia, abordando questões relacionadas ao uso, à aquisição, ao compartilhamento e à carência dos recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto. Aborda ainda, as principais dificuldades para estudar ou lecionar remotamente, destacando as estratégias utilizadas, nos diferentes grupos, para superá-las.

O terceiro artigo aborda as principais inquietações dos professores e alunos, quanto a segurança das condições sanitárias das escolas, durante a reabertura desses estabelecimentos no Amazonas, descrevendo as principais dificuldades relatadas, durante o retorno às aulas semipresenciais. Destacando, entre os resultados, a conduta de risco, devido à não adoção dos protocolos de segurança por parte do corpo docente, à ventilação inadequada das salas em uma das unidades, que funciona em prédio alugado e adaptado para funcionar como escola, e o esquema vacinal incompleto, relatado entre os professores. Este artigo aborda, ainda, os principais desafios enfrentados durante o retorno à sala de aula, por ocasião das aulas semipresenciais ou híbridas, destacando-se a defasagem, a dificuldade de aprendizagem, a evasão e a internet.

Os resultados desta tese podem contribuir para o aprimoramento das políticas de equidade, voltadas à concretização do direito à educação no Amazonas. Recomenda-se evitar o funcionamento de escolas em prédios alugados, que não tenham janelas nas salas de aula, tornando-as propícias à proliferação de doenças. Sempre que existente, a vacinação é uma medida que deve ser adotada e incentivada. Deve-se delimitar os horários de teletrabalho para evitar considerável risco à saúde do educador.

CAPÍTULO I

2. ARTIGO – A FLUIDEZ DO ESPAÇO ESCO(LAR) EM TEMPOS DE PANDEMIA NO AMAZONAS¹

The fluidity of School Space (Home) in times of pandemic in Amazonas

Resumo

Em 2020, a pandemia de Covid-19 emerge como um evento inesperado e impactante no meio ambiente, assemelhando-se àquelas situações descritas por Tuan como "paisagens do medo". O necessário confinamento e distanciamento social conduziram a um uso intenso das tecnologias de comunicação, especialmente das redes sociais, intensificando a liquidez nas relações com repercussões sociais e educacionais. Diante disso, esta pesquisa analisou a percepção de professores e alunos do Amazonas sobre a dinâmica social e educacional no âmbito doméstico e escolar. No percurso metodológico, de caráter qualitativo, empregaram-se pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com 30 professores e 30 estudantes do 3º ano do ensino médio, além de análise de conteúdo. Os resultados indicam que a casa assumiu a configuração de "Espaço Esco(lar)", tornando-se um ponto de convergência de demandas, onde a fluidez nas relações se tornou uma característica marcante do contexto pandêmico recente, e o acesso à educação foi temporariamente comprometido, adquirindo novas e emergenciais configurações. Além do perigo iminente de contágio pela Covid-19, outros medos e ameaças emergiram de maneira difusa entre professores e alunos durante a pandemia, assumindo a forma de "medo líquido". Ao retornar à escola, observou-se que a sensação de fobia estava diretamente relacionada ao temor de frequentar locais que pudessem representar risco de contágio, aqui denominado "virulofugare", associado à sensação ou intenção de evitar ambientes contaminados.

Palavras-chave: Medo Virtual; Liquidez pandêmica, Espaço Esco(Lar), Espaço-Escolar Barrado, Covid-19.

Abstract

In 2020, the Covid-19 pandemic emerged as an unexpected and impactful event in the environment, resembling those situations described by Tuan as "landscapes of fear." The necessary confinement and social distancing led to an intense use of communication

¹ Uma versão do artigo foi submetida à Revista Debates em Educação e aceita para publicação.

technologies, especially social media, intensifying the fluidity in relationships with social and educational repercussions. In light of this, this research analyzed the perception of teachers and students from Amazonas regarding the social and educational dynamics within the household and school settings. In the methodological approach, of a qualitative nature, documentary research, semi-structured interviews with 30 teachers and 30 third-year high school students, and content analysis were employed. The results indicate that the home took on the configuration of "School(space)Home", becoming a convergence point for demands, where fluidity in relationships became a prominent characteristic of the recent pandemic context, and access to education was temporarily compromised, acquiring new and urgent configurations. In addition to the imminent danger of Covid-19 contagion, other fears and threats emerged diffusely among teachers and students during the pandemic, taking the form of "liquid fear." Upon returning to school, it was observed that the sensation of phobia was directly related to the fear of attending places that could represent a risk of contagion, here referred to as "virulofugare", associated with the sensation or intention of avoiding contaminated environments.

Keywords: Virtual Fear, Pandemic liquidity, School Space (Home), School Space Barred, Covid-19.

2.1 INTRODUÇÃO

Em 2020, a pandemia de Covid-19², surge como um evento inesperado e impeditivo do meio ambiente, como aqueles que foram denominados por Tuan (2005) de "paisagens do medo", trazendo consigo a necessidade de confinamento e distanciamento social³ para evitar o risco de contágio pelo SARS-CoV-2. Naquele período, o intenso uso de tecnologias de comunicação, sobretudo das redes sociais, intensificou a liquidez nas relações, conforme aquelas descritas por Bauman (2001), substituindo o contato direto por mensagens de texto, bem como as relações de trabalho, de consumo e de estudo por home office, delivery e ensino remoto, respectivamente.

2 A pandemia de Covid-19 causou aproximadamente 7 milhões de óbitos em todo o mundo, deste total, mais de 700 mil pessoas eram brasileiras.

3 Como medida protetiva, o distanciamento social e a proibição de aglomerações foram impostas no Amazonas, pelo Decreto n. 42.061/2020, que dispôs sobre a emergência na saúde pública no estado do Amazonas e o fechamento das escolas. Essas medidas foram reforçadas pelo decreto n.º 42.099/2020, que determinou o fechamento de restaurantes, bares, igrejas e similares, naquele período.

Neste contexto, o ensino remoto, foi adotado em diversos países⁴ para evitar o contato físico direto nas escolas. Essas mudanças fizeram da casa um lugar de convergência de demandas domésticas e institucionais, de relações de trabalho, de consumo e de estudo, que denominamos de Espaço Esco(Lar).

O Espaço Esco(Lar) é um espaço fluido, emergencial e inconstante, que durante o período de confinamento e ensino remoto, manteve ao mesmo tempo, os atributos característicos da casa, descritos na psicologia social do ambiente de Fischer (1994) como local de abrigo, identidade e intimidade. Nele foram incluídas as caracterizações para o atendimento ao trabalho como a imposição da técnica, a exclusão do supérfluo com vistas a atingir maior funcionalidade e os bons resultados, ao mesmo tempo que buscou atender às exigências institucionais da escola, por meio do ensino remoto, que impôs a função social definida pela escola para o lar, trazendo remotamente muitos indivíduos (alunos e professores) para dentro da casa, o que exigiu certo controle e regulação, sobretudo da frequência e do atendimento virtual aos alunos.

Tornou-se imperativo verificar a forma como professores e alunos perceberam esse espaço de convergência que se impôs de forma fluida, emergencial e inconstante, denominado de Espaço Esco(lar), ainda pouco conhecido. Também foi preciso identificar a percepção dos participantes, acerca da escola, por ocasião do retorno gradativo das aulas semipresenciais ou híbridas⁵, ocorridas naquele mesmo ano. Esta pesquisa poderá aclarar a compreensão destas questões, bem como poderá contribuir para futuras pesquisas correlatas.

2.2 METODOLOGIA

Nossos pressupostos teórico-metodológicos foram fundamentados na obra de Tuan (2005), Bauman (2001) e Fischer (1994), bem como aquelas de autores que tratam de assuntos correlatos à pesquisa, a saber: a ocorrência de eventos inesperados impeditivos do meio ambiente, a liquidez nas relações e as funções sociais da casa, do trabalho e das instituições, descritas pela psicologia social do ambiente, ancorados nas experiências vivenciadas, durante a pandemia de Covid-19, experienciadas por professores e alunos do ensino médio. Para tanto, foram tomados

4 Durante a pandemia de Covid-19, o ensino remoto foi adotado em diversos países (Magalhães, 2021). Sobretudo os europeus adotaram o ensino remoto com maior ou menor êxito, “(...) devido a fatores diversos, como dificuldades de alunos e professores acompanharem as aulas e a falta de acesso de parcela da população às tecnologias” (Arruda, 2020, p. 260).

5 O retorno gradual das aulas nas escolas do Amazonas, foi autorizado pelo Decreto n.º 42.608/2020, tendo ocorrido entre os dias 10 e 24 de agosto de 2020, no âmbito do ensino médio e fundamental.

como referência a leitura, o fichamento e a discussão das obras selecionadas, que serviram como lentes para interpretar os fenômenos estudados.

Em campo, foram realizadas 60 entrevistas, de forma remota, com 30 professores e 30 alunos maiores de 18 anos, vinculados às escolas estaduais da região metropolitana de Manaus. Nas entrevistas, foram feitas duas perguntas aos participantes, para verificar a percepção dos envolvidos, acerca do ambiente da casa, durante o período de confinamento e ensino remoto, bem como da escola, após o retorno gradativo das aulas presenciais. Para tanto, foram feitas duas perguntas aos professores e alunos. (Quadro 1), a seguir.

Quadro 1 - Perguntas realizadas aos alunos e professores, participantes da pesquisa - Percepção dos envolvidos.

Nº.	Perguntas
01	Qual a sua percepção do ambiente de sua casa, no período de aulas remotas, durante a pandemia de Covid-19?
02	Qual a sua percepção da escola, ao voltar às atividades presenciais de ensino neste ambiente?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a realização das entrevistas com professores e alunos, utilizou-se a técnica *snowball*, conforme descrita por Maia (2020), Minayo, (2017), seguindo a indicação de possíveis participantes, realizada por professores e alunos. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e as entrevistas foram analisadas com o auxílio das técnicas de análise de conteúdo, de Bardin (2016); Puglisi (2005) e Maia (2020). Esses procedimentos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), mediante o Parecer n.º 5.876.620.

2.3 A PANDEMIA DE COVID-19 COMO EVENTO INESPERADO IMPEDITIVO DO MEIO AMBIENTE

Diferentemente da pandemia de 1918⁶, que ceifou a vida de aproximadamente 50 milhões de pessoas e seu impacto só foi contabilizado após anos de sua finalização, o avanço da pandemia de Covid-19 pelo mundo foi acompanhado em tempo real. As emissoras de TV e mídias sociais davam conta dos números, a partir de boletins diários de casos de contaminação e óbitos, imagens de acometidos e vítimas da doença nas unidades de saúde, e abertura de covas

6 Com o primeiro caso de influenza registrado no Kansas, Estados Unidos, a pandemia de 1918, denominada gripe espanhola, dizimou aproximadamente 1/3 da população mundial (Martini, *et al.*, 2019; Taubenberger e Morens, 2006).

coletivas e superlotação⁷ de leitos de UTI (Unidade de Tratamento Intensivo), dentre outras ocorrências.

Essas informações e imagens eram diariamente compartilhadas e postadas em redes sociais, aumentando exponencialmente as cenas de terror, criando verdadeiras “paisagens do medo” e deixando as pessoas em constante estado de “alerta” e “ansiedade”, como apontado por Tuan (2005).

O autor, em um estudo sistemático, realizado acerca da complexidade do medo em diferentes épocas e sociedades, identificou dois componentes distintos que possuem características indelévels do que ele denominou de paisagens do medo, o “sinal de alerta” e a “ansiedade”.

Para Tuan (2005), eventos inesperados e impeditivos no ambiente, como pandemias⁸, secas, incêndios, inundações, terremotos, assim como o vivenciado por ocasião da pandemia de Covid-19, levam os indivíduos à busca por abrigo e proteção, frente ao ambiente ameaçador. Ao longo da história, o medo de aproximação da morte, diante das paisagens tofofóbicas foram vivenciadas sob a forma de ansiedade e medo, desde os ambientes primitivos, considerados hostis, até a vida em complexas sociedades tecnológicas, como a atual.

Em um desastre natural como uma inundação, as autoridades e a população lutavam contra um inimigo natural externo. Em uma epidemia, os próprios seres humanos eram a maior causa de medo. As pessoas temiam o doente tanto quanto os suspeitos de estar doentes. Estes temiam os poderes extraordinários das autoridades, que podiam encerrá-los em hospitais imundos, que na verdade eram armadilhas mortais (Tuan, 2005, p. 166).

Embora Tuan (2005) ao analisar os eventos impeditivos do meio ambiente, faça distinção entre as epidemias e os demais eventos ambientais, faz-se necessário destacar que alguns autores relacionam as causas das pandemias a problemas ambientais. A esse respeito, Tollefson (2020), em um estudo sistemático realizado em seis continentes, destaca que:

⁷ Durante a pandemia de Covid-19, o sistema de saúde do Amazonas entrou rapidamente em colapso, mostrando que o setor já vinha enfrentando fragilidades históricas, como apontado por Galvão, 2003; Silva, 2017; Silveira; Pinheiro, 2014). A frágil capacidade de atendimento médico, na maioria dos municípios do interior amazônico, foi rapidamente colapsada, frente à crescente letalidade do vírus, levando os magistrados destes municípios a intervirem, por meio de medidas judiciais, impondo deslocamentos aéreos de pacientes graves para tratamento em Manaus. Essas remoções se tornaram cada vez mais frequentes e com a completa ocupação dos leitos, agravada pela falta de oxigênio no Amazonas, muitos pacientes foram removidos para outros estados da Federação.

⁸ “As doenças com proporções pandêmicas, mais do que outras calamidades naturais, tendiam a produzir tais efeitos, em parte porque suas origens eram menos conhecidas e em parte porque suas trajetórias pareciam mais erráticas” (Tuan, 2005, p. 165-166).

A análise de cerca de 6.800 comunidades ecológicas em 6 continentes se soma a um crescente corpo de evidências que conecta tendências no desenvolvimento humano e perda de biodiversidade a surtos de doenças - mas não projeta onde novos surtos de doenças podem ocorrer (Tollefson, 2020, p. 175).

Figura 1 - Paisagem do Medo, frente a eventos inesperados impeditivos do meio ambiente.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Tuan 2005.

Diversos estudos associam eventos que impactam o meio ambiente, como desmatamentos de florestas tropicais, ao aumento do risco de transmissão de patógenos. Essas perturbações ambientais, fruto do desenvolvimento insustentável, parecem esconder complexas interações entre humanos e animais silvestres, em um intrincado nexo causal e epidemiológico, existente entre a fragmentação destas florestas e a consequente extinção e redução de espécies, propensas a serem portadoras de patógenos que podem sofrer mutações para adaptar-se ao novo ambiente degradado, aumentando o risco de causar novas epidemias (Brancalion *et al.*, 2020; Campello; De Oliveira; Do Amaral, 2021; Pierro; Jacobi, 2021; Tollefson, 2020).

2.4 DA PAISAGEM DO MEDO A LIQUIDEZ PANDÊMICA

De forma análoga, ao ocorrido em outras épocas, como as descritas por Tuan (2005) na Europa medieval, onde a exibição da morte em público, tinha como palco cadafalsos e forcas, com a função de criar paisagens do medo, a intensificação da cobertura da pandemia de Covid-19 em tempo real pelos sites, redes sociais e mídia em geral, possibilitou a desterritorialização⁹,

⁹ Cunhado por Deleuze e Guattari (2010), a desterritorialização se refere à quebra ou transformação do vínculo com o território, para descrever um amplo processo de troca e reconfiguração de contextos, desde deslocamento, migração e globalização que afetam identidades e culturas. Para os autores “ (...) sobre as ruínas mais ou menos longínquas de um estado despótico, encontram-se uma situação totalmente nova: a decodificação e desterritorialização dos fluxos” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 51). Já em Lévy (1996, 1999) a desterritorialização está relacionada às transformações sociais e culturais provocadas pela difusão das tecnologias digitais. Para este

criando uma paisagem do medo virtual, ampliando o estado de alerta e ansiedade em escala global, intensificando a inconstância, a insegurança e a incerteza, demonstrando não restarem lugares seguros ou abrigos livres da sensação de onipresença do novo coronavírus.

No tocante a isso, Bauman (2022, p. 128), destaca que “os medos são também de tipo líquido – ou seriam gasosos? Eles flutuam, exsudam, vazam, evaporam. Ainda não se inventaram paredes capazes de detê-los”. Conforme o autor:

O que mais amedronta é a ubiquidade dos medos; eles podem vazar de qualquer canto ou fresta de nossos lares e de nosso planeta. Das ruas escuras ou das telas luminosas dos televisores. De nossos quartos e de nossas cozinhas. De nossos locais de trabalho e do metrô que tomamos para ir e voltar (Bauman, 2022, p. 11).

Com o recrudescimento da pandemia de Covid-19, o uso das tecnologias de comunicação, consequentemente a liquidez das relações foi intensificada, possibilitando às pessoas trabalharem a partir de suas residências e usufruírem de produtos e serviços como telemedicina, *delivery*, exames laboratoriais em domicílio, *home office* e aula em casa, durante os períodos de confinamento para evitarem o risco de contágio.

Nesse ínterim, algumas expressões começaram a frequentar o cotidiano da população: “quarentena”, “distanciamento social”, “restrição à circulação”, “lockdown”. A sociedade foi literalmente obrigada a substituir, em um curto espaço de tempo, abraços por emojis, reuniões e aulas presenciais por videoconferências, turismo tradicional por turismo virtual, escritórios por *home office* e apresentações artísticas por lives (Da Conceição; Dos Santos; Soares, 2020, p. 136).

Com a necessidade de distanciamento social, as relações foram virtualizadas, o comércio e as instituições em geral tiveram que demonstrar maleabilidade para atender às novas e emergenciais demandas impostas pela pandemia de Covid-19, sendo possível afirmar que a liquidez nas relações se tornou uma característica indelével do ambiente pandêmico recente.

Retratada por Bauman (2001), a liquidez tem se mostrado ser uma característica marcante do ambiente pandêmico recente, capaz de tornar momentaneamente liquefeitas, relações, comumente consolidadas, como vivenciadas no espaço institucional de trabalho, de ensino, de moradia e de consumo, modificando as rotinas das empresas, dos órgãos governamentais, das escolas e das famílias.

As relações comumente estabelecidas entre os indivíduos, no âmbito das instituições, foram momentaneamente dissolvidas, ou rearranjadas, neste bojo, o acesso à educação foi momentaneamente liquefeito, ganhando novas e emergenciais configurações.

Essa incapacidade de manter a forma, essa momentânea impermanência das coisas, tão presente no ambiente pandêmico recente, remete-nos, embora em outros contextos, ao

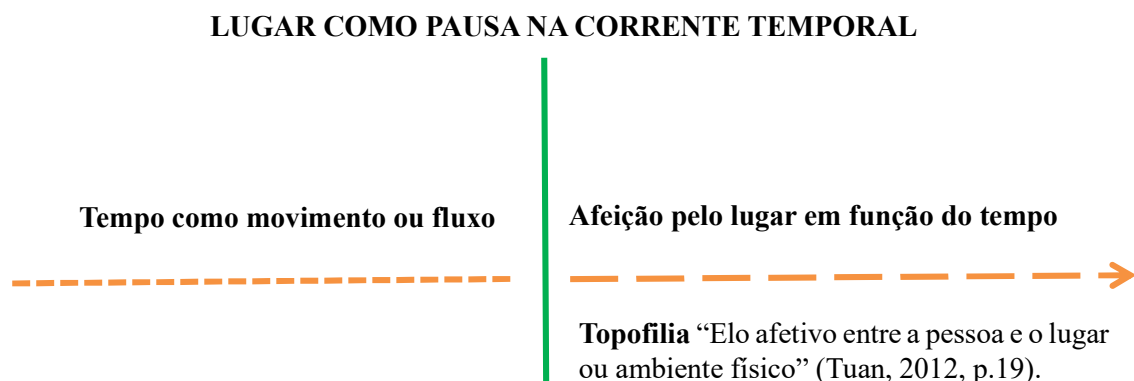
autor a desterritorialização ocorre quando os signos se desprendem do suporte material e passam a circular de forma virtual no ciberespaço, através das redes de comunicação de maneira desterritorializada.

pensamento do filósofo grego Heráclito de Éfeso, do geógrafo chinês Yi-Fu Tuan e do sociólogo polonês Zygmunt Bauman. Para esses autores, a ideia de “realidade”, do “fluxo tempo-lugar” e da “modernidade” estão diretamente relacionados à ideia de movimento ou fluxo, como pode ser observado através das metáforas do “rio” e do “tempo e lugar” e do “líquido”, respectivamente:

A ideia de fluidez, presente na filosofia de Heráclito (540-470 a.C.)¹⁰, é constituída por aforismos, presentes nos fragmentos B12: “Aos que entram no mesmo rio, outras e outras águas sobrevêm, e psiquês emanam do úmido”. Assim como no fragmento B49a: “Nas correntes dos mesmos rios, entramos e não entramos, somos e não somos”. Esses fragmentos foram traduzidos por Schüler¹¹ (2000, p. 111 e 135).

A ideia de fluxo está contida nas abordagens, apresentadas por Tuan para explicar a relação existente entre tempo e lugar, a saber: “tempo como movimento ou fluxo, e lugar como pausa na corrente temporal; afeição pelo lugar como uma função de tempo (Topofilia)” (Tuan, 2013, p. 219, grifo nosso). (Figura 2).

Figura 2 - A relação (tempo-lugar-filia) como movimento e pausa no fluxo temporal.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Tuan (2012, 2013).

A ideia de movimento e pausa no fluxo ou corrente temporal, está no cerne das principais categorias elaboradas por Tuan, como “espaço,” “lugar” e “topofilia”. Para Tuan

10 Embora possa parecer contraditório utilizar autores de épocas passadas em uma pesquisa sobre questões recentes como a liquidez e o ensino remoto, Giorgio Agamben (2009) adverte que “De fato, a contemporaneidade se escreve no presente assinalando-o antes de tudo como arcaico, e somente quem percebe no mais moderno e recente os índices e as assinaturas do arcaico pode dele ser contemporâneo. Mas a origem não está situada apenas em um passado cronológico: ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste (...) A distância – e, ao mesmo tempo, a proximidade – que define a contemporaneidade tem o seu fundamento nessa proximidade com a origem, que em nenhum ponto pulsa mais forte do que no presente (Agamben, 2009, p. 69).

11 Schüler, Donaldo. Heráclito e seu (dis)curso. Porto Alegre: LP&M, 2000.

(2013), um “espaço” se torna “lugar”, quando o indivíduo desenvolve uma ligação afetiva com ele, a partir das experiências imbuídas de significado e, por este motivo, posicionam-se para além do mero sentido de localização espacial ou geográfica. Desse modo, o lugar consiste no espaço vivido da experiência, que atribui ao mundo um significado organizado. A ideia de lugar ou (topos) representa segurança, um elo afetivo ou (filia) forjado e percebido de variadas formas, em suas distintas intensidades e visões de mundo, experienciado pela pausa no fluir da vida, adquirindo, ao final da viagem, reconhecimento e valor.

Já Bauman recorre à metáfora da liquidez para retratar a modernidade líquida, ao associar a leveza aparente dos líquidos à inconstância e à mobilidade dos fluidos, compatível com o caráter efêmero das instituições, dos indivíduos e das suas relações na sociedade moderna. “Essas são razões para considerar ‘fluidez’ ou ‘liquidez’ como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade” (Bauman, 2001, p. 9).

Bauman (2001) descreve a liquidez de forma clara e distinta, tornando-a a principal vertente de sua obra:

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa (Bauman, 2001, p 8).

Para o autor, a liquidez tornou-se uma característica marcante da chamada sociedade líquida, segundo a qual as principais narrativas em torno dos conceitos de “tempo-espaço”, “trabalho”, “comunidade”, “emancipação” e “individualidade”, tendem a se dissolver. Em meio à liquidez, é possível vislumbrar a fragmentação e a instantaneidade das redes virtuais; pelo trabalho instável e efêmero, pela descartabilidade dos laços entre indivíduos nas comunidades virtuais, pela individualidade cega e consumista e pelo esfacelamento da cooperação e solidariedade.

Esse estado de coisas, se comparado ao período medieval, quando famílias inteiras eram emparedadas durante o confinamento, por ocasião de epidemias, como registrado por Tuan (2005), pode nos levar a pensar que, com a recente virtualização das relações, sobretudo com vasta gama de serviços disponibilizados durante o período de confinamento para evitar o risco de contágio pelo SARS-CoV₂, reduziu-se, de alguma forma, a sensação de medo. Todavia, esses fatores contribuíram para o acirramento da sensação de alerta e ansiedade, características do

medo, entre uma considerável parcela da população, que não dispunha dos meios tecnológicos necessários para o enfrentamento da situação posta.

Naquele período, e ainda hoje, muitas pessoas não tiveram acesso aos recursos tecnológicos e à internet, que se mostraram tão necessários, durante a recente pandemia, bem como à assistência médica, sobretudo em estados da região norte, em localidades rurais e distantes da capital¹², em um período em que os testes rápidos eram caros e escassos e a corrida pela vacina ainda estava em curso.

Para essa parcela da sociedade o medo se configurava também pela escassez e falta de acesso às possibilidades apresentadas pelas estratégias adotadas. Eles estavam à margem das soluções pensadas pelo estado para diminuir o problema. Dessa forma, a carência de recursos de toda ordem, por parte desta população, sobretudo dos recursos tecnológicos em meio à pandemia de Covid-19, atuou como fator de intensificação do estado de “alerta” e “ansiedade”.

Para além do perigo imediato de morte¹³ pela Covid-19, outros temores e ameaças surgiram de forma diluída, entre professores e alunos, durante a pandemia recente, passando a se configurar como medo de segundo grau, denominado por Bauman (2022) como “medo líquido”.

Para o autor, o medo líquido é um medo derivado inculcado socialmente, que se manifesta sob a forma de ansiedade constante e insegurança, em relação às perspectivas futuras, em um ambiente, onde as certezas se desfizeram, foram diluídas ou estão fora de controle, no âmbito social, profissional e econômico, levando as pessoas a buscarem proteção em aparatos tecnológicos, instituições ou espaços segregados.

A esse respeito, Coelho e Reis (2021), destacam que:

Essa situação produz angústia, ansiedade constante e o medo líquido: temor do desemprego, da violência, de ficar para trás, e principalmente de não se encaixar mais nesse novo mundo que muda num ritmo cada vez mais veloz. A pandemia do novo coronavírus só intensificou e deve continuar intensificando esse processo de liquidez (Coelho; Reis (2021, p. 31).

12 Um dos dilemas enfrentados pelos Estados da Região Norte na área de saúde é a dificuldade de acesso à assistência médica, devido à má distribuição de médicos entre áreas rurais e urbanas, e entre capitais e interior. Silveira e Pinheiro (2014, p. 453) destacam que “a parcela de médicos registrados no interior representa 26,9% na Região Norte como um todo e se mantém, na maioria dos Estados, entre 5% e 30%, sendo o Amazonas, aquele que tem o menor percentual (6,9%)”. Com mais de 93% dos médicos atuando na capital, esses dados mostram a ausência de políticas públicas e infraestrutura de apoio capazes de fixar médicos nos municípios do interior do Amazonas. As desigualdades de acesso aos serviços de saúde, que ocorrem sob a forma mais perversa de exclusão do tipo centro/periferia, interior/capital, foram agravadas durante a pandemia, deixando literalmente caboclos, ribeirinhos e comunidades indígenas à margem dos serviços de saúde imprescindíveis, durante o recrudescimento da pandêmico no estado.

13 O medo ontológico da morte, foi definido como medo primal, por Bauman (2022).

O medo líquido, se manifestou sob a forma de medo de não conseguir trabalhar remotamente, seja pela ausência de recursos tecnológicos ou pela dificuldade em dominá-los em pouco espaço de tempo, medo de compartilhar suas aulas ou de se expor, medo de ser reprovado, medo de ficar em desvantagem ou em defasagem de aprendizagem, ou ainda de não ser aprovado nos exames vestibulares.

2.5 O ESPAÇO ESCO(LAR), FLUIDO, EMERGENCIAL E HÍBRIDO, EM TEMPOS DE PANDEMIA NO AMAZONAS.

Em um fluxo sem precedentes, a educação teve que se adequar às exigências de confinamento e distanciamento social, frente ao ambiente pandêmico recente, e demonstrar toda a sua fluidez, diante das mudanças impostas. Essa liquidez da educação ganhou força e velocidade inimagináveis, movida pela tensão de forças causadas pela pandemia, obrigando escolas e universidades a adaptarem-se ao tempo-espaço-pandêmico, trazendo a necessidade de distanciamento social, a suspensão das aulas presenciais e cuidados com a biossegurança de estudantes, professores e demais profissionais da educação, bem como o desenvolvimento de estratégias distintas e, muitas vezes, improvisadas para oferecer aulas remotas em caráter emergencial, de modo a garantir o direito à educação.

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias (...). Em nenhum momento crucial da história da humanidade, os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas do que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação (Bauman, 2011, p. 125).

Como resultado das medidas adotadas na área de educação em tempos de pandemia, o espaço institucional da escola, até então bem definidos, os espaços residenciais, seguros e conhecidos, assim como os espaços ambientados para o trabalho, foram momentaneamente misturados, confundidos, ganhando configurações sociais híbridas, estando contidos, momentaneamente, em um único espaço, a casa, que ganhou novas e emergenciais conotações.

Como estratégia pedagógica, o ensino remoto foi adotado em diversos países, e com ele, a escola parece ter sido dissolvida, perdendo momentaneamente suas fronteiras ou qualquer noção de limite, passando a misturar-se e confundir-se com as rotinas domésticas, institucionais da escola, e do trabalho em casa. Dessa forma, as atividades escolares e, em alguns casos, as atividades de trabalho de casa (*home office*) dos pais ou professores, concorreram com as atividades domésticas em rearranjos e improvisos para atender às emergenciais demandas da família.

Todavia, estudar ou trabalhar remotamente, a partir de casa, parece não ser uma tarefa tão simples. Conforme a psicologia social do ambiente, existem diferentes funções sociais e ambientação dos espaços institucionais, como as escolas, que os diferenciam dos espaços residenciais, assim como dos espaços de trabalho. Isso se deve ao fato desses espaços serem produzidos socialmente, em suas maneiras de ser e seus comportamentos, comumente modulados culturalmente em razão do ordenamento, das atividades e das relações que neles se produzem, conforme descritos por Fischer (1994), na obra “Psicologia Social do Ambiente”, sobretudo em razão da experiência social e do fator temporal, que fez de cada um desses espaços, lugares, ocupados durante um período relevante.

Fischer (1994, p. 15), destaca que “ (...) vivemos sempre em um espaço. Longe de ser tão só um quadro puramente exterior, ele é a matriz que forma todas as nossas relações na sua complexidade, ao mesmo tempo que é, como elas, o resultado de fatores culturais, sociais e institucionais”. De acordo com o autor, existem diferenças acentuadas entre os espaços residenciais que os distinguem dos espaços de trabalho, assim como dos espaços institucionais, como a escola. (Figura 3).

Figura 3 - Características e funcionamento social do espaço, de acordo com a Psicologia Social do Ambiente de Fischer (1994). Conforme **A** – Espaço Residencial, **B** – Espaço Institucional, **C** – Espaço de Trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Fischer (1994).

Para Fischer (1994), os espaços residenciais representam o espaço da intimidade, o lugar, onde é possível reconhecermos mais fortemente a própria identidade, evidenciando o valor da casa como uma concha pessoal, onde é possível abrigar-se das pressões exteriores.

Para o autor, os espaços institucionais, por sua vez, designam o quadro de organização do espaço, ambientados para atender diversas integrações de determinado grupo, cujas características determinam a sua ambiência e funcionamento, portanto é um espaço ligado a uma função definida, com atividades e situações particulares. Esses espaços exercem atividades, em respostas a uma demanda social específica, como escolas, hospitais, prisões e

residências de longa permanência para pessoas idosas. Em suma, esses espaços são voltados a atender um conjunto de pessoas, exigindo um certo tipo de controle de horários e regulação de procedimentos.

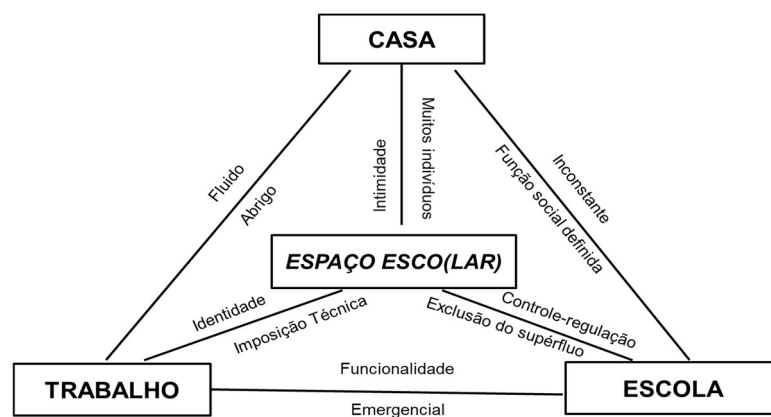
Já os espaços de trabalho, que embora possam, em certos aspectos, ser assimilados pelos espaços institucionais, possuem, porém, segundo o autor, suas especificidades e são organizados em função de uma atividade profissional, que tem como premissa a racionalidade e a imposição da técnica, com o intuito de reduzir ou eliminar o supérfluo, ou tudo que for inadequado à obtenção dos bons resultados e desempenho laboral (Fischer, 1994).

Segundo Fischer (1994), essa relação com o ambiente é sempre socialmente construída, pois “uma abordagem do espaço deverá ter em conta essa relação dialética entre o meio tal como encontramos e a atividade humana que aí se manifesta, olhando a relação do homem com o espaço socialmente produzido” (Fischer, 1994, p 16).

Os espaços como definidos por Fisher (1994), mostram o quão complexa foi a tarefa de fazer a escola fluir para dentro das casas, através do ensino remoto e do home office dos professores, em plena pandemia, quando o derretimento momentâneo desses espaços fronteiriços passou a compor uma mistura inovadora, não totalmente solúvel, com característica líquida, fluida e em constante reconfiguração, que denominamos nesta pesquisa de Espaço Esco(Lar).

De modo especial, chamamos a atenção para o que ocorreu com a educação no Amazonas, que foi ofertada de forma mediada por meio do Projeto “Aula em Casa”, quando ocorreu a institucionalização do ensino remoto, trazendo em seu bojo, a incorporação da “escola” no espaço e cotidiano de todos da família, resultando no que caracterizamos, no âmbito desta pesquisa, como Espaço Esco(Lar), como demonstrado na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Anel Tetralógico elaborado a partir dos usos sociais do espaço da casa durante a pandemia.



Fonte: Adaptado de Morin (2002). Elaborado pelo autor, a partir de Fischer (1994).b

O Espaço Esco(Lar) é um espaço de convergência fluido, emergencial e inconstante, que apresentou configurações e reconfigurações, levando professores e alunos a vivenciá-lo de diferentes formas. Todavia, a percepção acerca do espaço do lar, durante o ensino remoto, ainda é pouco conhecida.

2.6 PERCEPÇÃO DA CASA, SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES E ALUNOS, PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Para verificar a percepção dos envolvidos, acerca do ambiente da casa, durante o período de confinamento, foi dirigida a seguinte pergunta aos participantes: “*Qual a sua percepção do ambiente de sua casa, no período de aulas remotas, durante a pandemia de Covid-19?*”. A partir das respostas dadas pelos participantes, foi possível agrupá-las em três categorias: 1. Liqueidez Pandêmica, 2. Topofilia e 3. Espaço Esco(Lar).

Na categoria Liqueidez Pandêmica, foram identificadas, a partir das falas dos participantes, três subcategorias: 1. Paisagem do Medo Virtual; 2. Medo Líquido e 3. Liqueidez nas Relações. Para as categorias “Topofilia” e “Espaço Esco(Lar)”, foram identificadas as subcategorias “Confinamento-Lugar-Filia” e “Convergência Casa-Escola”, respectivamente. Segundo os relatos, foi possível identificar traços característicos para cada uma das subcategorias, vinculando-as aos respectivos aportes teóricos, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Percepção dos professores e alunos, acerca do ambiente da casa durante o período de aulas remotas e confinamento para evitar o risco de contágio pelo SARS-CoV-II, por categoria, subcategorias, traços característicos e aportes teóricos. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PERCEPÇÃO	Traços Característicos/ Aporte Teórico
Liqueidez Pandêmica	Paisagem do Medo Virtual	<p>Relatos A: (1) <i>Foi bem difícil, na minha casa eu tentava me isolar, me concentrar no trabalho da escola, mas chegava no grupo do WhatsApp mensagens de falecimento de colegas, de conhecidos, ou alguém postava notícias do número de mortes nos hospitais, não tinha como evitar aquele medo, aquele receio.</i> (2) <i>Rapaz, mesmo confinado em casa, era medo o tempo todo, era como se a gente estivesse vivendo algo surreal, a minha esposa acompanhava as notícias e ficava aterrorizada, era só morte em todo lugar.</i></p> <p>Relatos B: (1) <i>A casa vivia trancada, não entrava ninguém por causa do vírus, o único lazer era a TV ou o celular; mas era só ligar a televisão que dava desespero de ver tanta morte.</i> (2) <i>Lá em casa, não tinha nenhum lugar do tipo, só tinha terreiro, mas mesmo assim não saíamos, pois o medo era grande e não ligamos a TV por um bom tempo, por causa das notícias, foi horrível.</i></p>	Virtualização exacerbada da paisagem do medo, durante o confinamento. /Bauman, 2022; Tuan, 2005

	<p>Medo Líquido</p> <p>Relatos A: (1) <i>Ficar em casa me causou ansiedade, tive que procurar ajuda de um profissional através de teleconsulta, a minha ansiedade em casa aumentava pela falta de convívio social, eu procurei interagir mais virtualmente no WhatsApp, Instagram. Também tinha muita dificuldade para aprender a usar o Meet, para participar das reuniões, no começo fiquei com medo de não conseguir me adaptar ao ensino remoto, por conta da tecnologia.</i> (2) <i>Confinadas em casa, eu e minha irmã que também é professora, fazíamos tudo de forma remota, olha, foi uma experiência nova para a gente e nos causou muito medo e receio, pois no primeiro momento, tínhamos que fazer reunião via Google Meet ou outros meios e tínhamos dificuldade, muito receio mesmo até de pedir para falar, de abrir a câmera, porque a internet não funcionava, falhava muito, era um bicho-papão.</i></p> <p>Relatos B: (1) <i>Onde moramos só tem um cômodo, particularmente não tinha um local apropriado para estudar e só tinha um aparelho celular em casa, foi terrível, porque eu estava iniciando o ensino médio, já pensando em fazer uma faculdade e sei que fiquei prejudicada nos estudos, porque acabei perdendo conteúdo e também fiquei com medo de ser reprovada, mas acabou que depois aprovaram todo mundo.</i></p>	<p>Medo de ficar para trás, em desvantagem/Bauman, 2022</p>
	<p>Liquidez nas Relações</p> <p>Relatos A: (1) <i>Foi um período de muitas restrições, a minha casa era uma prisão domiciliar. Não podia sair para trabalhar, para ir à drogaria, visitar os parentes, tive que começar a fazer tudo de casa, fazia compras, pedia comida, remédio, passava mensagens, era tudo pelo celular e para tudo isso, haja internet.</i> (2) <i>Na minha casa os meios tecnológicos, as redes sociais tomaram conta, usava muito o WhatsApp na relação de acompanhamento aos alunos, até com a família, tive que ensinar a minha mãe pelo telefone, a fazer videochamada pelo WhatsApp, para poder ver como ela estava e matar a saudade.</i> (3) <i>Ficamos isolados em casa, o portão era trancado e toda a nossa alimentação era delivery, a comunicação que tivemos era online com professores, com alunos, com os pais dos alunos, com os superiores da SEDUC, também os treinamentos, a especialização que cursava, enfim tudo era online.</i>(4) <i>Ao mesmo tempo que havia certa emoção, devido a tudo que estava acontecendo, em casa ficamos sobrecarregados, porque era uma grande quantidade de pessoas enviando e recebendo mensagens ao mesmo tempo, e com todo aquele contato virtual chegava ao ponto de ficar ali perdido. Eu acordava e já tinha ali centenas de mensagens.</i></p> <p>Relatos B: (1) <i>Só em casa, a vida ficou chata, não podia estar perto ou conversar com os colegas e com as pessoas que mais gosto, passei a me relacionar mais pelo WhatsApp.</i> (2) <i>O quarto foi bastante usado, pois eu mesma, não era de ficar no quarto ou até mesmo em casa, tudo isso me obrigou a deixar a vida social e viver uma vida virtual.</i></p>	<p>Intensificação do uso das redes sociais e aplicativos nas relações interpessoais, de consumo, de trabalho e de estudo/Bauman, 2001.</p>
<p>Topofilia</p>	<p>Confinamento-Lugar-Filia</p> <p>Relato A: (1) <i>Eu tentei tornar o ambiente da minha casa o mais prazeroso possível, porque ficar só confinado em casa era angustiante, eu cuidava do meu jardim, das minhas plantas, fazia churrasco ali mesmo lá fora, essa era a minha terapia.</i> (2) <i>Passamos a ficar mais tempo no quintal. O fato de ficar muito tempo dentro de casa acabava deixando, acredito que deixou a gente com síndrome do pânico, durante o dia a gente ficava a maior parte do tempo fora de casa no quintal debaixo das árvores.</i> (3) <i>Nós temos um pátio que era ocioso e passamos a ter reuniões familiares ali, exatamente por ser ao ar livre fazíamos algumas atividades ali. Eu tenho crianças, eu utilizava o espaço com mais frequência, também o quintal que era um espaço ocioso utilizávamos para poder praticar exercício físico, para a meninada correr com o cachorro, isso era feito no quintal, nos fundos da casa, mas antes esse espaço não era muito utilizado.</i></p> <p>Relato B: (1) <i>Eu fiquei na casa da minha avó, eu passava muito tempo no quintal dela, era o meu local preferido, colocava uma espreguiçadeira de madeira embaixo da mangueira, era muito ventilado lá, e ouvia música o</i></p>	<p>Confinamento como pausa e ressignificação ambiental/Tuan, 2012; 2013</p>

	<p><i>tempo todo. (2) A rotina da casa ficou bem prejudicada e ninguém podia sair, mas pelo lado bom, a família estava junta, isso é importante. Alguns lugares passaram a ter uso diário, como o jardim da minha mãe e o quintal, eu ajudava a regar as plantas para ela, colocava milho para os patos, para as galinhas, era relaxante.</i></p>	
<p>Espaço Esco(Lar)</p>	<p>Convergência Casa-Escola</p> <p>Relatos A: (1) <i>Em casa a dinâmica era outra, muitos afazeres domésticos, além das aulas e do acompanhamento da minha neta, tudo misturado. (2) A minha casa virou escola, mas não tinha um ambiente adequado para dar aulas, as pessoas convivem, fazem barulho, querem conversar, falam, tem o som da TV, e é tanta coisa que não tem na escola, no trabalho. (3) Via como minha casa e também como local de trabalho, só que nesse olhar para a casa, a gente não tinha a compreensão dos familiares, minha mãe dizia 'ela não fez nada hoje, passou o dia na frente do computador e no celular' e eu nos três horários atendendo aluno e fazendo planejamento. (4) Foi frustrante, foi uma coisa bem desagradável, o que a pandemia acabou produzindo em casa, imagina lecionar na frente do computador e, ao mesmo tempo, ter que atender as demandas da família, dentro do mesmo ambiente. (5) Eu via a minha casa de forma diferente, como meu local de trabalho, mas não de descanso, não tinha descanso, e isso me trouxe um certo estresse mental. (6) Mais misturado impossível, não tinha salinha reservada, era na mesa da cozinha mesmo, fazendo comida, as panelas junto com o meu material da escola, era assim. (7) Nós professores, estávamos acostumados com uma rotina em que tínhamos que sair de casa pela manhã, à tarde e à noite para trabalhar na escola e de repente isso mudou, a cozinha virou um espaço multifuncional, começava e terminava o meu dia na cozinha, dar aulas, atender alunos, ajudar os meus filhos nas tarefas, cozinhar e se alimentar. (8) Em casa, na hora do café, estava tomando café e também falando com os alunos pelo WhatsApp, a gente fazia tudo ao mesmo tempo, quando precisava comprar algo no supermercado eu ia rapidinho, eu deixava as minhas mensagens todas programadas e em meia hora já estava de volta em casa e era assim, nesse período em casa, a gente acabava fazendo várias coisas ao mesmo tempo.</i></p> <p>Relatos B: (1) <i>Em casa era um tanto conturbado, pois as aulas eram pela TV, bem diferente da sala de aula, tinha muito barulho, e meu irmãozinho gritando, querendo ver desenho.</i></p>	<p>Espaço de convergência funcional da casa e da escola durante o confinamento. / Bauman, 2001; Fischer, 1994; Tuan, 2013.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A quantidade de ocorrências considera o total de percepções explicitadas e não o total de participantes.

A respeito da exponencial virtualização da paisagem do medo, durante a pandemia, alguns autores, destacam que naquele período, as paisagens tofóbicas, como as descritas por Tuan (2005), passaram ocupar destaque em todo o mundo, seja pela eclosão de notícias de milhares de covas rasas em cemitérios improvisados, em diversos países, seja pela exponencial disseminação de informações geradas pelas mídias sociais, que representavam o excesso de informações e até *fake news*, com o propósito não só de desinformar, mas também de alimentar ainda mais essa paisagem do medo (Brussio, 2020; Salgueiro, 2021).

Um traço característico, identificado durante as narrativas dos entrevistados, foi a liquidez nas relações, que se manifestou em diversos âmbitos da vida cotidiana, abrangendo em seu escopo, a intensificação do uso das redes sociais para evitar o isolamento e a ansiedade, as relações cotidianas de consumo de produtos e serviços, para evitar o risco de contágio, assim

como a interações de trabalho remoto e de estudo, esta última marcada não apenas pela flexibilidade, mas também pela precariedade e pela falta de recursos tecnológicos, por parte de algumas famílias.

Os relatos dos entrevistados, também revelaram temores, inseguranças e incertezas, não diretamente relacionados ao perigo imediato de contágio, adoecimento ou morte durante a pandemia, manifestando-se, de forma diluída, no receio de alguns professores quanto a conseguirem lecionar remotamente, ou no temor de alguns alunos, de ficarem em desvantagem, em defasagem ou de não serem bem-sucedidos nos exames escolares e vestibulares. Embora liquefeitos, esses medos causaram ansiedade e insegurança em relação às suas perspectivas futuras, momentaneamente diluídas pelo ambiente pandêmico.

O confinamento, para evitar o risco de contágio durante a pandemia recente, experienciado como pausa e fortalecimento do elo afetivo com o lugar ou filia, também foi identificado em um estudo realizado por Oliveira (2022) que teve como escopo o espaço da casa e sua ressignificação. Conforme a pesquisadora, para algumas pessoas, “(...) a pandemia trouxe a necessidade de construção de uma identidade com os espaços, o que levou posteriormente a uma reapropriação da casa e sua valorização, com novos espaços sendo habitados” (Oliveira, 2022, p. 81).

A partir dos relatos dos professores e alunos, participantes da pesquisa, foi possível verificar que o espaço de convergência da escola e da casa, denominado nesta pesquisa de Espaço esco(Lar), inerente ao ensino remoto, adotado durante a pandemia recente, tornou evidente a falta de ambiência da casa para o ensino remoto, apesar dos esforços das secretarias de educação, sobretudo dos professores, alunos e familiares para tornar a casa funcionalmente ambientada para atender as atividades de ensino e estudo, naquele conturbado momento pandêmico.

2.7 A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES, ACERCA DO RETORNO AO ESPAÇO ESCOLAR.

Com o intuito de verificar a percepção dos professores e alunos, acerca do ambiente da escola, após o retorno gradativo das aulas presenciais, foi dirigida a seguinte pergunta aos participantes: “*Qual a sua percepção da escola, ao voltar às atividades presenciais de ensino neste ambiente?*”. As respostas dadas pelos participantes, possibilitou agrupá-las em três categorias: 1. Estranheza - Relacionada ao Topos Escolar Barrado. 2. Retrotopia – Relacionados

à nostalgia da escola no período pré-pandemia. 3. Virulofugare - Relacionada ao sentimento de Fugir de Lugares Virulentos (Quadro 3).

Quadro 3 - Percepção dos professores e alunos, acerca do ambiente da escola, ao voltar às atividades presenciais de ensino neste ambiente? Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.

A Percepção dos participantes, acerca do retorno ao espaço escolar
<p style="text-align: center;">Estranheza - Relacionada ao Retorno ao Topos Escolar Barrado</p> <p>Relatos A: (1) <i>Em relação ao retorno à escola, a única coisa que tenho a relatar é a sensação estranha que senti, achei muito estranho, para quem estava acostumado àquele lugar diariamente, foi muito estranho;</i> (2) <i>No começo, foi um pouco estranho e diferente, pois mesmo estando acostumada aquela rotina na escola, não era a mesma coisa.</i> (3) <i>Foi um tanto desconfortável e estranho, na verdade, não foi nada confortável e foi bem estranho, não estava mais ambientada com a escola.</i></p> <p>Relatos B: (1) <i>Vi a escola como um lugar confortável, porém mais estranho do que eu estava acostumada.</i> (2) <i>No início foi muito estranho, difícil e complicado, parecia tudo estranho, mas com o tempo, fui me adaptando a situação.</i></p>
<p style="text-align: center;">Retrotopia - Relacionados à nostalgia da escola pré-pandemia</p> <p>Relatos A: (1) <i>Foi um turbilhão de sentimentos, ficava apreensivo com a doença e, ao mesmo tempo muito feliz, porque eu sou um professor de chão de escola, que gosta de interagir muito com os alunos, eu me senti feliz de voltar para a escola, para a dinâmica que tínhamos antes, toda aquela interação, os projetos e iniciação científica da FAPEAM, não via a hora de voltar a rotina de antes, de voltar à normalidade.</i></p> <p>Relatos B: (1) <i>Eu tentava me confortar na escola, porque eu me sentia ruim em estar na escola; todo dia antes da escola lembrava das coisas de antes que eu sentia saudade, de como era antes na escola.</i> (2) <i>Mesmo que fosse arriscado, estava com saudade de estudar com meus colegas pessoalmente. Não me senti muito bem no começo, mas lembrar da felicidade de estar com os professores e com os colegas era algo que eu estava sentindo muita falta. Antes eu não dava valor. Depois que voltou, eu dei valor, pois eu senti a diferença de como a escola era importante para a minha vida.</i> (3) <i>Foi muito incrível voltar à escola. Porém, ainda tinha um pouquinho de pavor. Uma felicidade e nostalgia, onde eu conseguia repensar nas coisas boas e eu pude me acalmar e me relacionar com meus colegas, professores e estudo e o prazer em estudar, voltou, foi maior.</i> (4) <i>Para mim foi muito empolgante, muito feliz, só de voltar a frequentar o lugar foi ótimo, já as atividades, as pessoas, tudo tinha mudado, era chato, antes era melhor, tinha muita exigência de higiene, de distanciamento, de máscara, creio que precisamos ter mais higiene, mas sinto muita saudade de como eram as coisas, que bom que as coisas já estão voltando ao normal.</i></p>
<p style="text-align: center;">Virulofugare - Relacionada ao sentimento de Fugir de Lugares Virulentos</p> <p>Relatos A: (1) <i>o principal desafio era a doença em si, ao voltar ao trabalho vimos muitos colegas ausentes, porque ainda estavam com Covid-19, e nesse retorno tivemos colegas que faleceram, aí a preocupação era que podia acontecer com qualquer um que estava ali exposto, a minha vontade era sair dali.</i> (2) <i>Eu me senti com um pouco de medo, preocupada porque muitos colegas adoeceram no primeiro momento. No primeiro momento, dava vontade de voltar para casa, de fugir, foi preocupante, a meu ver, e eu não me senti confortável por voltar naquele momento.</i> (3) <i>Naquele momento que todo mundo achava que a situação já estava melhor, mais livre da Covid19, mas as linhas dos gráficos, ainda estavam crescendo, ninguém estava vacinado, o principal desafio foi ficar ali realmente sem medo de se contaminar, sabendo que podia trabalhar sossegados e não correndo o risco de pegar a doença.</i></p> <p>Relatos B: (1) <i>Quando a gente retornou para a escola, eu tive medo, pensei em fugir, era um medo que eu tinha de ficar na escola, próximo dos alunos, dos professores e ficar doente, porque se você</i></p>

ficasse doente você não recebia nenhum apoio, só no hospital, mas era até mais perigoso, ainda tinha muita gente internada. (2) Voltei para a escola, mas não voltei o mesmo, estar na escola estava me impactando, situações em relação à morte de conhecidos, essas coisas assim, às vezes o coração apertava, sentia angústia de estar ali, um sentimento de não querer estar na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A quantidade de ocorrências considera o total de relatos explicitados e não o total de participantes.

A partir dos relatos, foi possível perceber que para alguns participantes, o retorno às atividades presenciais na escola, ocorrido após o período de distanciamento social para evitar o risco de contágio, foi percebido com certa estranheza, embora para aqueles professores e alunos entrevistados, a escola representasse um lugar com certa familiaridade, e um elo afetivo já experienciado e conhecido. (Figura 5).

Figura 5 - Percepção dos participantes da pesquisa, acerca do retorno ao espaço escolar, por categoria. Conforme A: Estranheza - Topos Escolar Barrado, B: Retrotopia Escolar - Nostalgia da Escola Pré-Pandêmica, C: Virulofugare - Fugir de Lugares Virulentos.



Fonte: Dados da sistematização da pesquisa. Elaborado pelo autor, a partir de Bauman (2017); Cabral (2006); Chemama (1995) e Freud (1996).

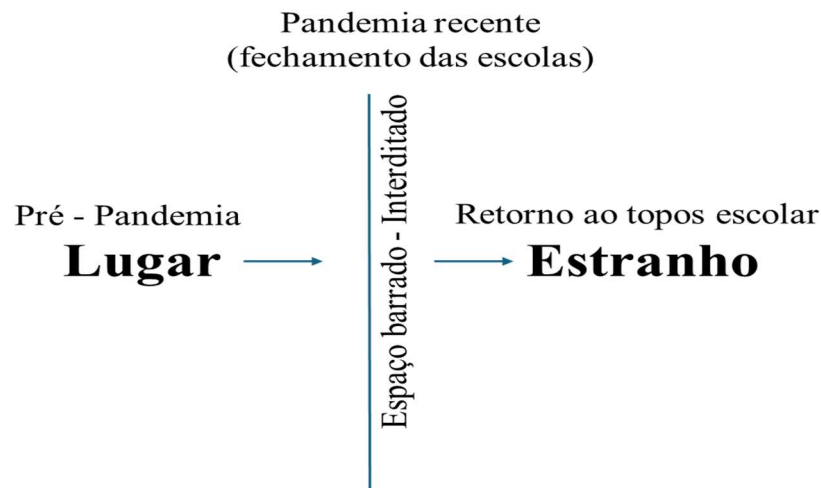
Sentir-se estranho, de acordo com Tuan (2013, p. 246) representa que “o sentido de lugar é uma qualidade do equilíbrio do conhecimento entre sentir-se enraizado no lugar, que é inconsciente, e sentir-se estranho, que está associado a uma consciência exagerada - e exagerada porque é somente ou em grande parte mental”.

Todavia, de acordo com Freud (1996), o estranho representa algo familiar, conhecido e acolhedor, que foi barrado ou interditado, passando a se manifestar inconscientemente, sobre a forma de angústia frente à realidade. Neste mesmo entendimento, Chemama (1995, p. 63) salienta que a estranheza representa um “sentimento de mal-estar e de singularidade diante de um ser ou objeto familiar e perfeitamente conhecido”. Já Cabral (2006), relaciona o estranhamento ao distanciamento social, situando-o entre a incompreensão e o conflito.

Ousamos nesta pesquisa, apropriarmo-nos dos conceitos de “estranho” e “estranhamento” da psicanálise e da psicologia técnica, transpondo-os do campo do inconsciente ao *topos escolar* com o intuito de categorizar as percepções dos entrevistados, em relação à escola, como “espaço estranho”, pelo motivo de este espaço ter sido momentaneamente barrado ou interditado.

Neste sentido, a interdição ou barramento da escola, durante o distanciamento social para evitar o risco de contágio pelo SARS-CoV₂, poderia explicar o estranhamento percebido por professores e alunos ao voltar ao *topos escolar*, após o retorno às aulas que foram barradas ou interrompidas pela ruptura causada pela pandemia recente. Figura 6:

Figura 6 - Estranheza relacionada ao retorno ao *topos escolar* barrado.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Cabral (2006); Chemama (1995) e Freud (1996).

A análise dos relatos dos entrevistados, também nos possibilitou categorizá-los, tomando como referência o neologismo “*retrotopia*”, cunhado por Bauman (2017), transpondo-o para o campo educacional, vinculando-o ao pertencimento dos sujeitos à escola pré-pandemia.

Para Bauman (2017) a “*retrotopia*” caracteriza uma certa tendência, presente na sociedade líquido-moderna, que identificamos entre os relatos dos participantes desta pesquisa, trata-se da busca por um mundo melhor no passado, ou no caso da presente pesquisa. Trata-se da busca pela escola melhor no passado (pré-pandêmico), ainda que não fosse perfeita ou ideal, no caso da escola, ou utópicas, no caso das sociedades descritas por Bauman.

O autor traça como principal característica da *retrotopia*, a nostalgia como mecanismo paliativo de defesa, diante das incertezas e da impotência, ante o mundo líquido moderno, ou no caso em tela, do ambiente pandêmico recente, caracterizando uma falsa e momentânea sensação de segurança e pertencimento.

A partir dos relatos dos entrevistados foi possível verificar, que a sensação de fobia ao voltar à escola, não estava diretamente relacionada ao retorno ao “*topos escolar*”, mas representavam o medo de estar em lugares, que pudessem representar algum risco de contágio e, com a pandemia ainda em curso, muitos lugares eram percebidos como virulentos.

Nesse sentido, embora vários pesquisadores utilizem os neologismos “*topofilia*” e “*topofobia*” de (Tuan, 2005, 2012) para representar o elo afetivo com a escola, não nos pareceu prudente vincular a fobia ao retorno à escola, lugar experienciado e vivenciado de forma afetiva expressivamente amorosa, por professores e alunos.

Por causa disso, e com a pretensão de melhor precisar a percepção dos entrevistados, frente a espaços que pudessem representar risco de contágio, tomamos a ousada iniciativa de propor um novo neologismo denominado “*virulofugare*”, vinculando-o à sensação ou intenção de fugir de lugares virulentos.

Acreditamos que ao cunhar o neologismo “*virulofugare*”, estaremos melhor caracterizando as representações dos envolvidos, no sentido de “fugir dos topos virulentos”, espaços considerados propensos à transmissão de patógenos, que extrapolam a mera delimitação de elo afetivo com o lugar, o que restringe significativamente a utilização dos neologismos “*topofilia*” e “*topofobia*”, que estão ligados conceitualmente à pausa no fluxo tempo-lugar¹⁴, que são determinantes para os conceitos de espaço, lugar e topofilia de YI-FU TUAN.

A Apresentação do neologismo “*virulofugare*”, como a ação ou intenção de fugir dos topos virulentos, vincula-o diretamente à primeira classe dos eventos inesperados impeditivos do meio ambiente, descritos por Tuan (2005) como epicentros ou em menor proporção, lugares afetados por epidemias ou ainda por doenças com proporções pandêmicas.

2.8 CONCLUSÕES DO ARTIGO

Em 2020, um dos eventos inesperados e impeditivos do meio ambiente¹⁵, identificados por Tuan (2005) na obra “Paisagem do Medo”, causou grande impacto sobre a humanidade, a pandemia de Covid-19. Pela primeira vez na história, avanço de uma pandemia foi acompanhado pelo mundo em tempo real.

14 O fluxo tempo-lugar-filia na obra de Tuan (2012, 2013) foi descrito nesta pesquisa na Figura 2. A relação (tempo-lugar-filia) como movimento e pausa no fluxo temporal.

15 A descrição dos eventos inesperados impeditivos do meio ambiente, conforme Tuan (2005) incluem pandemias, secas severas, incêndios descontrolados, inundações e terremotos.

A intensificação da cobertura em tempo real da pandemia recente em tempo real pelos sites, redes sociais e mídia em geral possibilitou a desterritorialização¹⁶ da paisagem do medo, criando uma paisagem do medo virtual, ampliando o estado de alerta e ansiedade em escala global. A percepção dos envolvidos, acerca do ambiente da casa, durante o período de confinamento mostra a exponencial virtualização da paisagem do medo pelas emissoras e redes sociais durante a pandemia.

Diversos estudos associam eventos que impactam o meio ambiente, como desmatamentos, ao risco de extinção e redução de espécies, propensas a serem portadoras de patógenos que podem sofrer mutações para adaptar-se ao novo ambiente degradado, aumentando o risco de causar novas epidemias (Brancalion *et al.*, 2020; Campello; De Oliveira; Do Amaral, 2021; Pierro; Jacobi, 2021; Tollefson, 2020).

Com o recrudescimento da pandemia recente, uso das tecnologias de comunicação, intensificou também a liquidez nas relações, pela necessidade de confinamento e distanciamento social para evitar o risco de contágio pelo SARS-CoV-2, conforme descrito por Bauman (2001).

Neste contexto, o ensino remoto foi a solução emergencial adotada, fazendo da casa um lugar de convergência de demandas domésticas, institucionais, relações de trabalho, de consumo e de estudo, que denominamos de Espaço Esco(Lar).

Todavia, estudar ou trabalhar remotamente em casa, esbarrou em diferentes funções sociais que caracterizam os espaços residenciais, e os diferem dos espaços de trabalho, conforme descritos por Fischer (1994), na obra “Psicologia Social do Ambiente”, mostrando o quão complexa foi a tarefa de fazer a escola fluir para dentro das casas, através do ensino remoto e do *home office* dos professores, em plena pandemia.

Para além do perigo imediato de morte durante a pandemia recente, outros temores e ameaças surgiram de forma diluída, entre professores e alunos entrevistados, passando a se configurar como medo de segundo grau, denominado por Bauman (2022) como “medo líquido”, e manifestando-se sob a forma de ansiedade constante e insegurança, em relação às

16 Essa desterritorialização está relacionada às transformações sociais e culturais provocadas pela difusão das tecnologias digitais, ocorrendo quando os signos se desprendem do suporte material e passam a circular de forma virtual no ciberespaço, através das redes de comunicação de maneira desterritorializada, como descrita por Lévy (1996, 1999).

perspectivas futuras, em um ambiente, onde as certezas se desfizeram, foram diluídas ou estão fora de controle.

O medo líquido, se manifestou sob a forma de medo de não conseguir trabalhar remotamente, seja pela ausência de recursos tecnológicos ou pela dificuldade em dominá-los em pouco espaço de tempo, medo de compartilhar suas aulas ou de se expor, medo de ser reprovado, medo de ficar em desvantagem ou em defasagem de aprendizagem, ou ainda de não ser aprovado nos exames vestibulares.

Os relatos dos entrevistados, também revelaram temores, inseguranças e incertezas, não diretamente relacionados ao perigo imediato de contágio, adoecimento ou morte durante a pandemia, manifestando-se, de forma diluída, no receio de alguns professores quanto a não conseguirem lecionar remotamente, ou no temor de alguns alunos quanto a ficarem em desvantagem, em defasagem ou de não serem bem-sucedidos nos exames escolares e vestibulares.

O confinamento, para evitar o risco de contágio, durante a pandemia recente, também foi experienciado, por alguns professores e alunos entrevistados, como pausa e fortalecimento do elo afetivo com a casa, presente na sua reapropriação da casa e sua valorização, sobretudo de espaços como jardins, quintais e pátios.

A partir dos relatos dos professores e alunos, participantes da pesquisa, foi possível verificar que o espaço de convergência da escola e da casa, denominado nesta pesquisa de Espaço Esco(Lar), por ocasião da implementação do ensino remoto, durante a pandemia recente, tornou evidente a falta de ambiência da casa para o ensino remoto, apesar dos esforços das secretarias de educação, sobretudo dos professores, alunos e familiares para tornar a casa funcionalmente ambientada para atender as atividades de ensino e estudo, naquele conturbado momento pandêmico.

A percepção dos professores e alunos, acerca do ambiente da escola, após o retorno gradativo das aulas presenciais, foi retratada com certa estranheza, embora para aqueles professores e alunos entrevistados, a escola representasse um lugar com certa familiaridade, e um elo afetivo já experienciado e conhecido.

Neste sentido, a interdição ou barramento da escola, durante o distanciamento social para evitar o risco de contágio pelo SARS-CoV-II, poderia explicar o estranhamento percebido por professores e alunos ao voltarem ao *topos escolar*, após o retorno às aulas que foram barradas ou interrompidas pela ruptura causada pela pandemia recente.

Identificamos entre os relatos dos participantes, certa nostalgia presente em suas falas, caracterizando a busca pela escola melhor no passado (pré-pandêmico), descrita por Bauman

(2017) como retrotopia. O autor traça como principal característica da “*retrotopia*”, a nostalgia como mecanismo paliativo de defesa, diante das incertezas e da impotência ante o mundo líquido moderno ou, no caso em tela, do ambiente pandêmico recente, caracterizando uma falsa e momentânea sensação de segurança e pertencimento.

Com a pretensão de melhor precisar a percepção dos entrevistados, frente a espaços que pudessem representar risco de contágio, utilizou-se um novo neologismo denominado “*virulofugare*”, vinculando-o à sensação ou intenção de fugir de lugares considerados virulentos, considerados propensos a transmissão de patógenos, que extrapolam a mera delimitação de elo afetivo com o lugar, o que restringe significativamente a utilização dos neologismos “*topofilia*” e “*topofobia*”, de Tuan (2013).

CAPÍTULO II

3 ARTIGO – DO ACESSO E ACOMPANHAMENTO DO ENSINO REMOTO, DURANTE A PANDEMIA NA CIDADE DE MANAUS-AM

Access and monitoring of remote teaching, during the pandemic in the city of Manaus-AM

Resumo

Este estudo teve por objetivo analisar como foram implementadas as aulas remotas do projeto “Aula em Casa”, no período de confinamento e distanciamento social, adotado para evitar a circulação do vírus SARS-CoV2, durante a primeira onda da pandemia de Covid-19 no Amazonas, sob a ótica dos professores e alunos, participantes da pesquisa. O estudo foi realizado de forma descritiva e analítica, sendo os dados trabalhados de maneira qualitativa. Foram analisados, documentos institucionais, inerentes à implementação e avaliação do projeto “Aula em Casa” e em campo foram feitas entrevistas semiestruturadas com 30 professores e 30 alunos do ensino médio de escolas da rede pública estadual, localizadas na área de abrangência da região metropolitana de Manaus. Os dados mostram que o aparelho celular foi o recurso tecnológico mais utilizado para acompanhar as aulas remotas, utilizado por 53% dos participantes. A maioria dos professores, 53,3%, e 50,0% dos alunos já possuíam os equipamentos necessários ao ensino remoto; 36,7% dos alunos e 16,7% dos professores utilizavam equipamentos compartilhados; 30,0% dos professores e 6,7% dos alunos precisaram comprar equipamentos. Identificou-se que 6,7% dos alunos não dispunham de recursos tecnológicos para o acompanhamento do ensino remoto. A carência, a aquisição e o uso compartilhado de equipamentos, foram agrupados em 03 (três) categorias: 1. Direito à desconexão – Relacionado à conexão ininterrupta com os professores; 2. Exclusão Digital – Relacionada à falta de recursos tecnológicos, necessários ao ensino remoto. 3. Aquisição Compulsória de Equipamentos – Relacionada ao custeio do ensino remoto. A limitada cobertura de sinal de transmissão das emissoras de TV, não foram suficientemente eficazes para atingir um significativo número de alunos nos municípios mais afastados da capital, levando a SEDUC/AM a utilização de materiais impressos. O *WhatsApp* foi a ferramenta mais efetiva de interação entre professor e aluno. O uso do celular dos pais, ou parentes, por parte dos alunos em horário adverso ao período laboral dos professores, levou os educadores a se manterem conectados por mais tempo, mostrou a necessidade de melhor delimitação de horários de teletrabalho, com atenção à necessidade do educador se desconectar do trabalho. O excesso de

relatórios, reuniões e planos de intervenção ocasionou uma sobrecarga de trabalho aos professores, levando-os a adquirirem equipamentos ou, ainda, contratarem internet residencial para atender a essas demandas. A falta de ambiência da casa para o ensino remoto, naquele momento de confinamento residencial, levou a adaptações de espaços para torná-los mais adequados ao ensino remoto. Esses fatores levaram à busca por soluções diversificadas por parte dos alunos, englobam desde a aquisição de internet, até a saída de suas residências para obtenção de apostilas impressas na escola, ou ir em busca de conexão à internet em casa de parentes, até o furto de sinal. Registrou-se, ainda a necessidade de adaptação de material pedagógico como estratégia para alcançar aqueles alunos que possuíam qualidade limitada de conexão, sendo o conteúdo das aulas convertidos em mensagem de texto para o *WhatsApp*, PDF, GIF e *podcast*. A aquisição ou adequação dos meios necessários ao acompanhamento e funcionamento do ensino remoto recaiu sobre a responsabilidade dos alunos e professores, demonstrando que as políticas de equidade, naquele momento, não foram suficientemente adequadas para mitigar o pesado fardo que recaiu sobre docente e discentes.

Palavras-chave: Ensino remoto, exclusão digital, direito à desconexão.

Abstract

This research aims to analyze how the remote classrooms of the “Classroom at Home” project were implemented during the period of confinement and social distancing, designed to prevent the circulation of the SARS-CoV2 virus, during the first wave of the Covid-19 pandemic. In Amazonas, but only two professors and students, participants in the research. The research was descriptive and analytical, with the data processed in a qualitative manner. Were analysed, institutional documents, relevant to the implementation and evaluation of the “Classroom in Home” project and in the field, semi-structured interviews with 30 teachers and 30 students of the teaching medium of schools of the state public network, located in the open area of the metropolitan region of Manaus. The data showed that the cell phone device was the most used technological resource to accompany remote classrooms, used by 53% of the participants. Most of the teachers, 53.3% and 50.0% of the students, did not have the necessary equipment for remote teaching; 36.7% two students and 16.7% two teachers used shared equipment; 30.0% two teachers and 6.7% two students will need to buy equipment. Identified that 6.7% of students do not have technological resources to support remote learning. The lack, acquisition and shared use of equipment are grouped in 03 categories: 1. Direct disconnection – Related to uninterrupted connection with teachers; 2. Digital Exclusion - Related to the lack of

technological resources, necessary for remote learning. 3. Compulsory Acquisition of Equipment – Related to remote storage. The limited broadcast signal coverage of the TV stations is not sufficiently effective to reach a significant number of students in the most disadvantaged municipalities in the capital, leading SEDUC/AM to use printed materials. *WhatsApp* was an effective tool for teacher-student interaction. The use of the cell phone in two countries, or parents, by two students in adverse working hours, the professors must remain connected for more time, they showed the need for better delimitation of teleworking hours, with attention to the needs of the educator disconnects from work. The excess of reports, meetings and intervention plans, will cause an overload of work for teachers, forcing them to acquire equipment or even contract residential internet to meet these demands. In the absence of home environment for the remote environment, at the time of residential confinement, we have to adapt spaces to become the most suitable for the remote environment. These factors lead to the search for diversified solutions by two students, who from acquiring the Internet, leaving their residences to obtain printed apostilas in school or connection in the parent's home, or theft of signal. Registration adds to the need to adapt pedagogical material as a strategy to reach those students who have limited connection quality, with classroom content converted into text messages for *WhatsApp*, PDF, GIF and *podcast*. The acquisition or adequacy of the two necessary measures to accompany and operate remote learning falls on the responsibility of both students and teachers, demonstrating that equity policies, at that time, are not sufficiently adequate to mitigate the heavy burden placed on teachers and students.

Keywords: Remote connection, digital exclusion, direct disconnection.

3.1 INTRODUÇÃO

Em 2020, a civilização viveu uma crise sanitária sem precedentes, ocasionada pelas altas taxas de transmissibilidade e letalidade do vírus SARS-CoV-2, com expressivos casos de Covid-19. A doença disseminou-se rapidamente na província chinesa de Hubei, se propagando rapidamente por diversos países, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a determinar que se tratava de uma pandemia (World Health Organization, 2020).

No Amazonas, o primeiro caso de Covid-19 foi registrado no dia 13 de março de 2020 em Manaus, e em poucos dias, surgiram casos confirmados nos municípios de Parintins, Santo Antônio do Içá, Boca do Acre, Manacapuru, Anori e Itacoatiara (Atlas ODS/AM, 2020).

Esse quadro levou a medidas protetivas, que proibiram aglomerações e determinaram o distanciamento social, por intermédio do Decreto n.º 42.061/2020, que dispôs sobre a

decretação de emergência na saúde pública no estado do Amazonas e impôs o fechamento dos estabelecimentos de ensino, naquele momento. Essas medidas foram reforçadas pelo Decreto n.º 42.099/2020 que determinou o fechamento de restaurantes, bares, igrejas e similares, como medida complementar temporária.

O fechamento de escolas, como medida preventiva de saúde, já havia sido adotado antes na história da educação do Amazonas. Loureiro (1994) salienta que durante a pandemia de 1918¹⁷ as instituições tiveram que ser fechadas. Segundo o médico e historiador, “(...) em Manaus, a epidemia iniciou-se em setembro de 1918, com casos dispersos. As escolas foram fechadas, os jogos e as diversões suspensos, bem como as aglomerações” (Loureiro, 1994, p. 21).

Na pandemia de Covid-19¹⁸, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) utilizou o ensino remoto, iniciativa regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-AM), através da Resolução n.º 30/2020, e pelo Governo Federal, por intermédio da Medida Provisória n.º 934/2020. Assim, no âmbito do ensino básico, a SEDUC/AM suspendeu as aulas presenciais, obedecendo ao Decreto n.º 42.061/2020 e lançou o Projeto “Aula em Casa”.

O ensino remoto foi a modalidade adotada por diversos países, na tentativa válida de garantir o acesso à educação e manter alunos e professores protegidos da letalidade do vírus SARS-CoV-2, durante a pandemia de Covid 19. “Essas iniciativas envolveram aplicativos gratuitos, programas de televisão, plataformas de aprendizagem etc. (...) destacamos o programa ‘Aprendi em casa’ do México, ‘Aprendo en Linea’, do Chile e ‘Educación em Casa’ do Uruguai” (Arruda, 2020, p. 261).

Essas iniciativas “(...) iam desde aquelas que envolvem alta tecnologia, como a gravação de videoaulas em tempo real (...) até a produção de programas educativos para serem veiculados em emissoras de rádio e televisão” (Magalhães, 2021, p. 1264).

Nesse contexto, o Amazonas iniciou as atividades do projeto “Aula em Casa”, implementando o ensino remoto, por intermédio da conjugação de esforços entre a SEDUC/AM, o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), a Secretaria

¹⁷ A pandemia de influenza de 1918, denominada “gripe espanhola”, causou a morte de aproximadamente de 1/3 da população mundial, com um número estimado de 50 milhões de óbitos (Martini, *et al.*, 2019; Taubenberger e Morenas, 2006).

¹⁸ A pandemia de Covid-19 matou aproximadamente 7 milhões de pessoas em todo o mundo, desse total, mais de 700 mil vidas sucumbiram, ante a letalidade do vírus SARS-CoV-2 no Brasil.

Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), a TV Encontro das Águas, e a TV Tiradentes (SEDUC, 2020).

O CEMEAM, foi criado no ano de 2007, com o intuito de ofertar Educação à Distância (EAD) no Amazonas, sendo originalmente denominado Centro de Mídias do Amazonas (CMA), compondo a estrutura organizacional da SEDUC/AM. “O CMA foi fundado visando atender à demanda por ensino médio¹⁹ nas comunidades periféricas dos municípios do Amazonas, por não haver, *na época*, nestas localidades oferta deste grau de escolaridade” (Campos, 2011, p. 64, grifo nosso).

A esse respeito, Rodrigues, Monteiro e Souza (2021), destacam que as aulas ofertadas pelo CEMEAM, contavam na outra ponta da transmissão com salas de aula equipadas com kits tecnológicos, permitindo a recepção dos conteúdos transmitidos, que eram acompanhados por professores-tutores.

Todavia, com as restrições de circulação e fechamento das escolas, ocasionadas pela pandemia de Covid-19, a Secretaria de Educação não pôde contar com salas de aula equipadas com kits tecnológicos e tutores, característica indelével da EAD, tendo que considerar alcançar os alunos através dos recursos que estes pudessem dispor em suas residências, como aparelho celular, televisão e computador.

Desse modo, o “Aula em Casa”, foi desenvolvido em uma plataforma multimidiática, disponibilizando o conteúdo letivo, por meio de aplicativos, sites, canal no YouTube, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e programação televisiva, transmitida pela TV Encontro das Águas, e pela TV Tiradentes.

Com sede em Manaus, a TV Encontro das Águas, originalmente denominada Televisão Educativa do Amazonas (TVE Amazonas)²⁰ é uma emissora de caráter público e educativo, com mais de 50 anos de atuação no Amazonas, sendo “a primeira estação de Televisão Pública do Estado do Amazonas” (Santos, 2023, p. 23). Seu funcionamento foi autorizado, ainda no regime militar, pelo Decreto Lei n.º 62.107/1968, “que outorga concessão ao Governo do Amazonas, através da Secretaria de Educação e Cultura, *denominação da SEDUC/AM na época*, para estabelecer, na cidade de Manaus, uma estação de radiodifusão de sons e imagens (televisão), para fins educativos” (Brasil, 1968, grifo nosso).

¹⁹ O Ensino Médio via satélite foi implantado em 2007, para atender alunos de comunidades ribeirinhas de difícil acesso, assim como comunidades indígenas e assentamentos agrícolas. Com a criação do Centro de Mídias, ampliou-se consideravelmente a oferta de educação básica no Amazonas (Campos, 2011; França, 2013; Martins, 2018; Rodrigues; Monteiro; Souza, 2021; SEDUC, 2016; Silva, 2017).

²⁰ “No dia 12 de março de 1971, às 16:00h, foi anunciado pela primeira vez o prefixo da ZYA-245 – Televisão Educativa do Amazonas – CANAL 2, em preto e branco” (Santos, 2023, p. 23).

No dia 09 de junho de 1993, a TVE Amazonas foi extinta, passando a se chamar “Fundação Rádio e Televisão Cultura do Amazonas”²¹, mantendo esta nova denominação até o dia 20 de setembro de 2019, quando passou a operar como “TV Encontro das Águas”. Afilhada da Rede Brasil, a TV Encontro das Águas chega a 20 municípios do Amazonas, por meio de repetidoras de sinal, instaladas nas localidades, e tem buscado ampliar esta audiência, através das redes sociais (Santos, 2023).

A partir de fevereiro de 2021, a Rede de Rádio e Televisão Tiradentes Ltda. firmou parceria com a SEDUC/AM, para a transmissão do conteúdo educativo do projeto “Aula em Casa”, durante a pandemia de Covid-19. Com sede na capital do Amazonas, a TV Tiradentes iniciou suas atividades em fevereiro de 2012, operando no canal 20.

O “Aula em Casa” foi ofertado em diversas plataformas, como canais abertos de televisão, aplicativos e sites, com a pretensão de atingir, 450 mil alunos da educação básica, abrangendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seu escopo (SEDUC, 2020).

É apontado que o projeto “Aula em Casa” da SEDUC/AM, foi adotado por diversos estados brasileiros, como “Amapá, Espírito Santo, Sergipe e São Paulo” (SEDUC, 2020, p. 13), como meio de disponibilizar conteúdo educativo à distância, durante a pandemia.

No Brasil, o “Aula em Casa” foi lançado pela primeira vez no Amazonas na fase inicial da pandemia, que ficou conhecida como “a primeira onda da pandemia no Amazonas”. A pronta resposta do governo em lançar o “Aula em Casa”, foi uma estratégia oportuna para evitar a circulação do vírus SARS-CoV-2, em suas muitas linhagens, presentes no Amazonas, naquele período.

A esse respeito, 14 linhagens do SARS-CoV-2 foram identificadas pela Fiocruz Amazônia, juntamente com a Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM), por intermédio das ações conjugadas de diagnóstico e vigilância genômica, ao todo 14 linhagens foram identificadas (FVS/AM-SEMSA-FIOCRUZ Amazônia, 2021; Naveca *et al.*, 2021; Nuno *et al.*, 2021).

Esses dados, obtidos no estudo conduzido pela Fiocruz Amazônia, em parceria com a FVS-AM, identificaram a predominância da variante B.1.195 na fase inicial da pandemia, sendo essa gradativamente substituída pela variante B.1.1.28. Essa vigilância genômica do SARS-CoV-2, encabeçada pela Fiocruz, também identificou que outra variante com maior

²¹ A Lei Estadual n.º 2.216/1993 do Governo do Estado do Amazonas, extingue a Superintendência de Televisão e Rádio Educativa do Amazonas, (STREA) e autoriza a criação da Fundação Televisão e Rádio Cultura do Amazonas (FUNTEC) (Amazonas, 1993).

transmissibilidade se impôs no final do ano de 2020 no Amazonas: a variante P1 (FVS/AM-SEMSA-FIOCRUZ Amazônia, 2021; Naveca *et al.*, 2021; Nuno *et al.*, 2021).

Embora as aulas remotas do “Aula em Casa” tenham iniciado em momento oportuno, buscando evitar maior propagação do vírus, é necessário destacar que, com a implementação do projeto “Aula em Casa”, um grande desafio foi lançado aos professores e alunos do Amazonas, pela SEDUC, “ (...) transformar a sala de casa em sala de aula” (SEDUC, 2020, p. 6).

Tornou-se imperativo verificar as dinâmicas envolvidas neste processo de educação, ofertado remotamente, durante a primeira onda da pandemia de Covid-19 no Amazonas, sobretudo no que tange à aquisição/adoção/adequação de tecnologias, estratégias, recursos necessários à participação de estudantes e professores nas atividades remotas do projeto “Aula em Casa” e na concretização do desafio de “transformar a sala de casa em sala de aula” (SEDUC, 2020, p. 6), sob a ótica dos professores e alunos, participantes desta pesquisa, a partir das experiências vivenciadas por eles no âmbito de suas casas. Desse modo, essa pesquisa poderá servir para esclarecer essas questões, bem como poderá contribuir para o aprimoramento das políticas de equidade, voltadas à concretização do direito à educação no Amazonas.

3.2 METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado a partir de dados extraídos de documentos institucionais de avaliação e acompanhamento das metodologias de ensino, aplicadas no período de aulas remotas do projeto “Aula em Casa”, da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, denominado “Regime especial de aulas não presenciais” (SEDUC, 2020), conforme descritos no item 2.4 do “Plano de Retorno às Atividades Presenciais, Ações Pedagógicas de Gestão e Saúde para Unidades de Ensino pós-pandemia da Covid-19” (SEDUC, 2020, p. 28-30).

Também foram utilizados dados de pesquisa de campo, oriundos de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e alunos. Essas entrevistas foram feitas de forma remota, mediante prévia assinatura do Termo de Consentimento, Livre e Esclarecido. Esses procedimentos foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e aprovados pelo Parecer n.º 5.876.620, conforme protocolo CAAE: 64551822.0.0000.5020.

Participaram deste estudo, 60 sujeitos adultos, maiores de 18 anos, integrantes da comunidade escolar, distribuídos em dois grupos, compostos de 30 professores e 30 alunos do

ensino médio de escolas da rede pública estadual do Amazonas, localizadas na área de abrangência da região metropolitana de Manaus. (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos participantes, por variável e frequência, conforme: A (professores) n=(30); B (Alunos) n=(30)

Grupo	Variável	Descritivo	Frequência	%
A	Gênero	Masculino	15	50%
		Feminino	15	50%
		Outro	0	0%
	Idade	22-39	14	47%
		40-59	15	50%
		>59	1	3%
	Tempo de Magistério (anos)	3-9	10	33%
		10-19	10	33%
		20-30	10	33%
	Nº de disciplinas Lecionadas	1	17	56%
		2	6	20%
		4	2	7%
6		3	10%	
8		2	7%	
B	Gênero	Masculino	15	50%
		Feminino	15	50%
		Outro	0	0%
	Idade	18	19	63%
		19	8	27%
		20	2	7%
		21	1	3%
	Situação ocupacional	Só estuda	18	60%
		Estuda e Trabalha	12	40%

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram realizadas, tomando como referência a técnica *snowball*, conforme descrita por Maia (2020), Minayo, (2017) e Vinuto (2014), a partir da indicação de outros possíveis participantes, feita por professores entrevistados, sendo elegíveis candidatos que vivenciaram a experiência das aulas remotas, durante a fase inicial da pandemia como professores ou alunos de escolas da rede pública estadual do Amazonas, localizadas na área de abrangência da região metropolitana de Manaus. Foram elaboradas 03 perguntas que foram direcionadas aos professores e alunos, participantes da pesquisa. (Quadro 4).

Quadro 4 - Perguntas realizadas aos professores e alunos, participantes da pesquisa-Recursos tecnológicos.

N.º	Pergunta
01	Quais recursos tecnológicos você utilizou para acompanhar as aulas remotas?
02	Você já possuía ou precisou compartilhar, ou ainda adquirir, equipamento tecnológico, necessário ao acompanhamento das aulas remotas?
03	Quais foram as principais dificuldades para lecionar/estudar remotamente, durante a pandemia? E quais estratégias você utilizou para superá-las?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta pesquisa possui as características de um estudo de abordagem qualitativa, sendo apresentados resultados que poderão contribuir para a melhor compreensão das dinâmicas envolvidas neste processo de educação remota, ofertado durante a primeira onda da pandemia de Covid-19 no Amazonas, sob a ótica dos professores e alunos, participantes desta pesquisa.

Os resultados do estudo foram analisados por intermédio da estatística descritiva, sendo as entrevistas analisadas com o auxílio das técnicas de análise de conteúdo, conforme descritas por Bardin (2016); Maia (2020) e Puglisi (2005).

3.3 DO ACESSO E ACOMPANHAMENTO DAS AULAS REMOTAS NO AMAZONAS.

Na pesquisa documental foi identificada a “Pesquisa Volta às Aulas” (SEDUC, 2020, p. 22-36), realizada pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) ao final do período de aulas remotas no Estado, a partir de consulta à comunidade escolar. Dentre outros assuntos, o estudo abordou questões inerentes ao acompanhamento e avaliação das aulas remotas do Projeto “Aula em Casa”, por parte dos professores, revelando a existência de experiência prévia no ensino à distância, como avaliavam o projeto “Aula em Casa”, assim como, as formas de acompanhamento dispensadas aos alunos, naquele período (SEDUC, 2020, p. 28-30).

Os resultados apresentados pela SEDUC/AM naquela pesquisa, revelaram que a maioria dos professores (98,76% da capital e 88,77% do interior), conseguiram acompanhar a programação do Projeto “Aula em Casa”. Porém, a percepção acerca da qualidade foi menor no interior que na capital, onde na capital, 57,25% dos professores consideravam o projeto bom; 22,11% ótimo; 19,17% regular; e 1,47% péssimo, enquanto nos municípios do interior, 51,61% consideravam bom; 30,64% regular; 14,79% ótimo; e 2,96% péssimo.

Ainda naquele estudo, em relação à experiência prévia no ensino à distância, 64,30% dos professores da capital e 48,95% do interior afirmaram ter tido contato com essa metodologia, antes do fechamento das escolas no início da pandemia, e 97,81% dos professores da capital e 95,08% do interior declararam que conseguiram realizar o acompanhamento dos alunos.

É apontado que o projeto “Aula em Casa” da SEDUC, foi adotado por diversos estados brasileiros, como “Amapá, Espírito Santo, Sergipe e São Paulo”. (SEDUC, 2020, p. 13), como meio de disponibilizar conteúdo educativo à distância, durante a pandemia. Figura 7.

Figura 7 - Adoção do projeto Aula em Casa, em outros estados.



Fonte: SEDUC, 2020, p. 13.

Todavia, apesar do êxito obtido pela adoção do projeto “Aula em Casa” em outros estados, alguns autores salientam que mais da metade dos municípios do Amazonas, não possuíam cobertura do sinal de transmissão das emissoras de TV, deixando um expressivo número de alunos da rede pública, que residiam em comunidades do interior, sem acesso à programação televisiva do “Aula em Casa” (Da Silva; Da Silva, 2021; Rodrigues; Monteiro; Souza, 2021; Santos; Cruz, 2020; Santos, 2023).

A esse respeito, a TV Encontro das Águas atinge 20 cidades do Amazonas, por meio de repetidoras de sinal, instaladas nestes municípios (Santos, 2023), somada à transmissão da TV Tiradentes, apenas para a capital (SEDUC, 2020). Preocupados com essa realidade, o

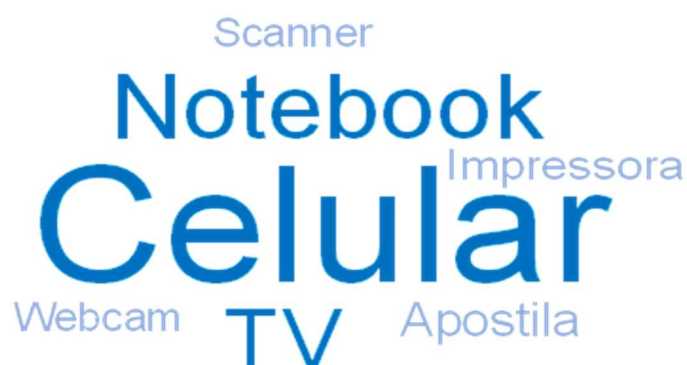
CEMEAM, juntamente com a SEDUC/AM, passou a imprimir e disponibilizar aos alunos o conteúdo das aulas (Da Silva; Da Silva, 2021).

Embora, os índices apontados pela “Pesquisa Volta as Aulas” sejam expressivos, no que se refere aos bons resultados, relacionados à experiência prévia dos docentes, acompanhamento aos alunos e avaliação da proposta, fez-se necessário verificar as dinâmicas envolvidas neste processo, sobretudo da aquisição ou adoção de tecnologias, estratégias, recursos e serviços necessários à participação dos professores e alunos nas atividades remotas do projeto “Aula em Casa”.

Neste sentido, este estudo busca melhor revelar como se concretizou o desafio de “transformar a sala de casa em sala de aula” como apontado pela SEDUC (2020, p. 6). Nas entrevistas com professores (n = 30) e alunos (n = 30) buscou-se identificar, entre outras coisas: (1) os recursos tecnológicos utilizados para acompanhar as aulas remotas; (2) posse, compartilhamento ou aquisição de equipamento tecnológico necessário ao acompanhamento das aulas remota; e (3) principais dificuldades para lecionar/estudar remotamente durante a pandemia, assim como as possíveis estratégias adotadas pelos participantes para a superação e resolução dessas dificuldades.

Dentre os resultados verificou-se que o recurso tecnológico mais utilizado pelos professores e alunos durante o período de aulas remotas foi o aparelho celular (53%), seguido do notebook (20%) e TV (16%). Impressoras, apostila impressa, scanner e webcam também foram citados. (Figura 8).

Figura 8 - Nuvem de palavras, construída a partir das respostas à pergunta: *Quais recursos tecnológicos você utilizou para acompanhar as aulas remotas?* - Dados de inserção: Celular, N=51 – 53%; Notebook, N=19 – 20%; TV, N=15 – 16%; Impressora, N=7 – 7%; Apostila.



Nota: A quantidade de itens leva em consideração a utilização de mais de um recurso por participante.

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando cada grupo separadamente, observou-se que entre os professores foi utilizado maior número de equipamentos (6) e o aparelho celular foi o recurso utilizado pela

maioria (49%), seguido do notebook pessoal (33%), impressora (12%), TV (2%), scanner (2%) e a webcam (2%). Entre os alunos, apenas 03 recursos foram utilizados, sendo o aparelho celular utilizado pela maioria (59%), seguido pela TV (36%). Verificou-se que somente os alunos (5%) utilizaram apostila impressa (Tabela 2).

Tabela 2 - Recursos tecnológicos mais utilizados pelos participantes da pesquisa para acompanhar/participar das aulas remotas, por grupo. N=60 (professores: N=30 e alunos: N=30).

Grupo		Celular	Notebook	Impressora	TV	Apostila	Scanner	Webcam	TOTAL
Professores	N	28	19	7	1	0	1	1	57
	%	49	33	12	2	0	2	2	100
Alunos	N	23	0	0	14	2	0	0	39
	%	59	0	0	36	5	0	0	100
TOTAL	N	51	19	7	15	2	1	1	96
	%	53	20	7	16	2	1	1	100

Nota: A quantidade de itens considera a utilização de mais de um recurso por participante.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A versatilidade do aparelho celular, comumente utilizado para acesso a inúmeros serviços, incluindo, nesse escopo, aplicativos de uso bancário, de compras, de entretenimento e redes sociais, pode justificar a preponderância de sua utilização. Melo *et al.* (2021) apontam ainda que estes dispositivos possibilitam uma forma acessível de conexão com a internet, por se encaixarem na renda familiar de boa parte dos alunos da rede pública, devido ao baixo custo, quando comparado com os demais dispositivos.

A esse respeito, Arruda (2020), destaca que entre os recursos tecnológicos mais utilizados para acessar a internet está o celular, “chegando a mais de 97% em todas as regiões. O microcomputador está em cerca de 60% das residências das regiões Sul e Sudeste, 52% na região Centro-Oeste e, aproximadamente, 40% das casas nas regiões Norte e Nordeste” (Arruda, 2020, p. 269).

Entre os professores, foi declarado durante esta pesquisa que o uso do celular estava diretamente relacionado ao acompanhamento dos alunos, em grupos do *WhatsApp*. Os alunos também declaram o uso do celular para comunicação via *WhatsApp*. Este aplicativo foi estratégico para viabilizar a efetividade e a dinâmica da interação entre professor e aluno.

Essa prática também foi adotada durante a pandemia em outros estados, como Amapá, onde as aulas eram acompanhadas pelos docentes nos grupos de alunos no *WhatsApp* (Negrão; Neuenfeldt, 2022).

Embora essas informações sejam esclarecedoras, é premente destacar as dificuldades de acesso aos meios necessários para acompanhar as aulas remotas, por parte dos alunos. Conforme observado na tabela anterior, 5% dos alunos, participantes da pesquisa, não possuíam

quaisquer meios tecnológicos para acessar o conteúdo das aulas, levando-os a utilizar apostilas impressas, em um período em que o contato aluno-professor, deveria estar pautado nas recomendações vigentes naquele momento. Essas apostilas foram confeccionadas pelos professores e eram entregues aos estudantes que não possuíam acesso aos equipamentos para viabilizar o ensino remoto.

Essas carências, vivenciadas por parte dos alunos, pesaram na decisão da SEDUC, de retomar as aulas presenciais no início do mês de agosto de 2020, com a pandemia ainda em curso. Conforme fala do secretário de educação, à época, “Retomar as aulas presenciais reforça nosso compromisso com a equidade e nossa preocupação, especial, com aqueles estudantes que não puderam acompanhar as aulas remotas do projeto ‘Aula em Casa’. Precisamos reduzir a desigualdade que, historicamente, existe no Amazonas” (SEDUC, 2020, p. 6).

Apesar do expressivo número de recursos tecnológicos utilizados, sobretudo do celular, conforme informado por professores e alunos, foi indagado se eles já possuíam esses recursos ou se tiveram que adquiri-los ou compartilhá-los, ou ainda se houve carência desses equipamentos. Como resultado, verificou-se que a maioria dos professores (53,3%) e metade dos alunos (50%) já dispunham dos meios necessários, tanto para o acesso, quanto para o acompanhamento das aulas. Contudo, 36,7% dos alunos e 16,7% dos professores precisaram utilizar equipamentos compartilhados com outras pessoas. Identificou-se ainda que 30% dos professores e 6,7% dos alunos precisaram comprar os respectivos eletroeletrônicos. (Tabela 03).

Tabela 3 - Uso/aquisição/compartilhamento/carência de recursos tecnológicos por professores e alunos durante as aulas remotas, por grupo. N=60 (professores: N=30 e alunos: N=30).

Grupo		Já possuía, comprou ou compartilhou equipamento?				Total
		Comprou	Já possuía	Uso compartilhado	Uso de Apostila	
Aluno	N	2	15	11	2	30
	%	6,7	50,0	36,7	6,7	100,0
Professor	N	9	16	5	0	30
	%	30,0	53,3	16,7	0,0	100,0
TOTAL	N	11	31	16	2	60
	%	18,3	51,7	26,7	3,3	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora pareça contraditório, mas a carência de aparelho celular, identificada entre os alunos, pode ter contribuído para o aumento significativo do tempo dedicado aos atendimentos

remotos, por parte dos professores, para esclarecimento de dúvidas e acompanhamento das atividades dos discentes pelo *WhatsApp*. Isso levou os professores a se manterem conectados por mais tempo, contribuindo, dessa forma, para o recrudescimento da sua jornada laboral. A causa disso, deveu-se ao fato de muitos alunos precisarem utilizar o celular dos pais, ou parentes, que, geralmente, chegavam tarde da noite em casa, para comunicação via *WhatsApp* com o professor. Esse momento coincidia com o horário de descanso dos educadores, momento em que os docentes deveriam se desconectar das atividades remotas, mas precisavam atender aos alunos que, por vezes, só tinham acesso à internet naquele horário.

Essas experiências vivenciadas pelos participantes, relacionadas à forma de acesso e utilização dos recursos tecnológicos, necessários ao acompanhamento das aulas remotas, foram agrupadas em três categorias, a saber: 1. Direito à desconexão, relacionado à conexão ininterrupta com os professores; 2. Exclusão digital, relacionada à falta de recursos tecnológicos, necessários ao ensino remoto. 3. Aquisição compulsória de equipamentos, relacionada ao custeio dos meios necessários ao ensino remoto. (Quadro 5)

Quadro 5 - Categorias das formas de acesso e uso dos recursos tecnológicos necessários ao acompanhamento das aulas remotas. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.

Formas de acesso e uso dos equipamentos pelos participantes	A	B	TOTAL
<p>Direito à desconexão – Relacionado a conexão ininterrupta com os professores:</p> <p>Relatos A: (1) Não tinha horário certo. O horário que o pai estava em casa era à noite, era quando o aluno ia fazer a tarefa e mandar a atividade, porque ele não tinha o celular, mas o pai tinha, e quando o pai chegava, que ele pegava o celular e ia fazer e mandar, mas essa jornada nossa de trabalho não tinha sábado, não tinha domingo, não tinha nada. (2) Se tornou sobrecarregado para o responsável, ele tinha que trabalhar, ele tinha que arrumar o sustento e o filho dele não poderia estar com o celular. Muitas vezes esse aluno só tinha um celular por família aí já viu, o trabalho do professor não tinha hora certa; (3) Mesmo em grupo no <i>WhatsApp</i>, o atendimento era individual. Eram em média, de 2000 mensagens por dia e metade delas eram inúteis, mas éramos obrigados a ler tudo, porque você não podia perder o que era importante; (4) No período pandêmico, o celular virou uma metralhadora que não parava de funcionar; (5) No ensino remoto, eu atendia cerca de 300 alunos e ficou muito mais complexo, porque o atendimento era pelo <i>WhatsApp</i> e tinha alunos entrando em contato pelo celular do pai ou da mãe depois do expediente normal de trabalho, quando o pai chegava em casa; (6) A dificuldade era ter um controle de horário, era saber qual horário eu podia atender e qual eu não podia, não conseguia administrar o tempo, na realidade. Eu me via respondendo mensagens enviadas 1 hora da manhã. (7) Quando voltamos ao presencial, eu fiquei com um tique nervoso, cada vez que chegava uma mensagem no celular, pois a quantidade de mensagens e tempo para respondê-las não diminuiu, assim como as mensagens fora do expediente. Eu, tive que fazê-los desapegar, enfatizar que não precisavam mais estar enviando as mensagens com as tarefas, que era presencial agora; (8) Quando conseguiam passar mensagem, a primeira coisa que eles diziam era: professora, eu não tenho celular,</p>	11	1	12

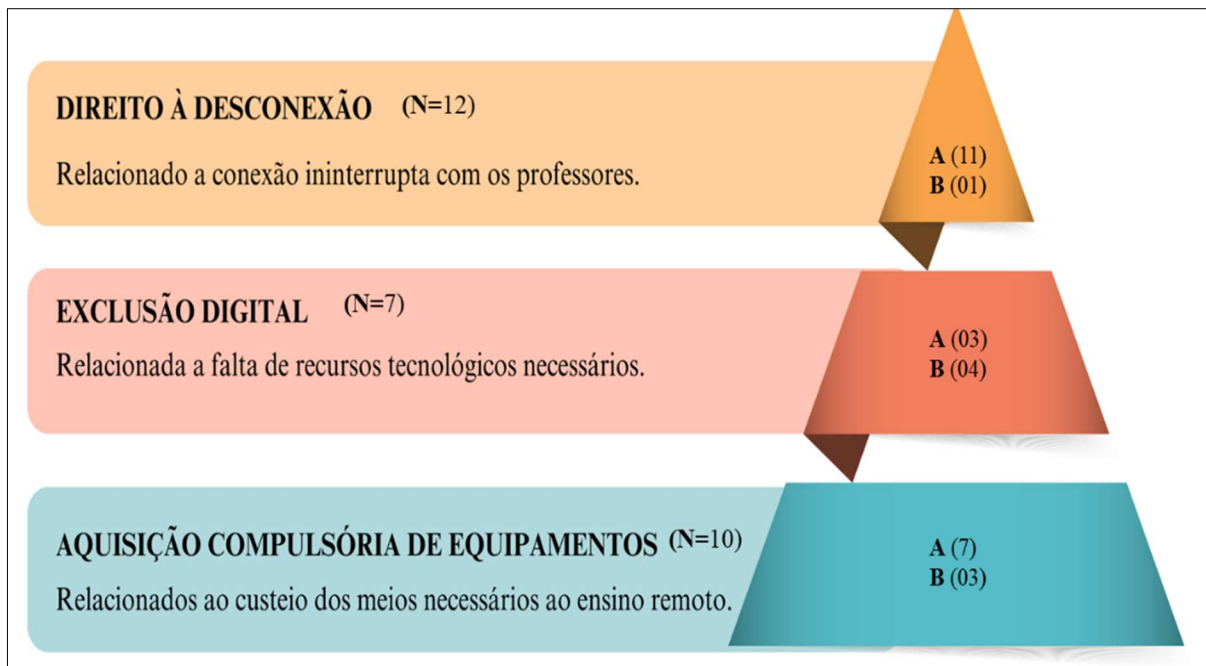
<p>professora, é um celular para 3 pessoas na minha casa, meu irmão estuda de manhã, minha irmã a tarde e meu pai trabalha e só chega à noite com o celular. (9) Às vezes, ele entrava com o celular da mãe ou do pai, e o que a gente podia fazer era dar um prazo maior, até o aluno poder pegar essas atividades. Tinha aluno que só podia utilizar o celular do pai quando o pai chegava do trabalho. (10) A gente tinha que esperar o pai chegar para poder receber a atividade. (11) A dificuldade foi a questão dos horários, que não ficou bem estabelecido para os familiares e para os alunos, e isso sobrecarregou a minha vida de trabalho diário.</p> <p>Relatos B: (1) Não tinha celular, estudava no celular da mamãe, estudava às 11h da noite e já aproveitava para mandar as atividades.</p>			
<p>Exclusão Digital - Relacionada à falta de recursos tecnológicos.</p> <p>Relatos A: (1) Muitas vezes, o celular era de outra pessoa, o celular que ele usava. Teve esses empecilhos; (2) Por conta da dificuldade de os pais não terem realmente um celular em casa. (3) O que me preocupou foi que muitos deles não tinham celular. Tinha pai que chegava a afirmar para a gente que tinha 5 filhos na escola e um celular apenas.</p> <p>Relatos B: (1) Minha mãe pegava as atividades na escola. (2) Moro na invasão e, no tempo da pandemia, eu não tinha celular. (3) Minha família possuía um celular, meus pais revezavam o celular deles comigo. (4) Me doeu o fato de não conseguir ter recursos para comprar outra TV para acompanhar as aulas. A condição financeira não permitia, pois não tínhamos condições de ter internet ou consertar a TV.</p>	3	4	7
<p>Aquisição Compulsória de Equipamentos – Relacionados ao custeio dos meios necessários ao ensino remoto.</p> <p>Relatos A: (1) Comprei um notebook na época, comprei uma impressora. Comecei a imprimir o conteúdo das aulas para os alunos que não conseguiam acessar as aulas, para os alunos pegarem quinzenalmente na secretaria da escola; (2) Comprei uma impressora, que utilizei muito com a reprodução de atividade de alguns alunos, comprei um notebook. Tive que comprar porque, na época, eu não tinha como trabalhar de casa com os alunos, e comprei também um aparelho celular só para o trabalho remoto, no caso, eu separei, um celular para uso pessoal e o outro eu utilizava só para o trabalho; (3) Tirei do bolso, comprei um notebook. (4) Comprei um aparelho para o trabalho remoto. (5) Foi tudo por minha conta mesmo. Tive que comprar um computador mais potente, tive que me aparelhar por conta própria. (6) Muitos alunos não tinham celular. A minha irmã, que também é professora, chegou a emprestar o tablet dela para uma aluna, para a família dela poder acompanhar as aulas. (7) Foi uma situação delicada, porque eu investi e cheguei a comprar um notebook, mas muitos alunos enfrentavam muitas dificuldades para participar.</p> <p>Relatos B: (1) Não tinha celular, comprei um celular, comprei um chip e me tranquei no quarto. (2) Comprei um celular. (3) Eu não tinha celular, trabalhei e comprei um, com o tempo. Depois deixei de trabalhar.</p>	7	3	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A quantidade de ocorrências considera o total de relatos explicitados, não o total de participantes.

A partir dos relatos, foi possível perceber imbricados desdobramentos relacionados ao uso, aquisição, compartilhamento e carência de recursos tecnológicos, imprescindíveis ao acesso e ao acompanhamento do ensino remoto, como demonstrado na Figura 9, a seguir.

Figura 9 - Dados da categorização das formas de acesso e uso dos recursos tecnológicos durante o ensino remoto. Conforme: A - Professores, B - Alunos.



Fonte: Dados da sistematização da pesquisa. Elaborado pelos autores.

A respeito da conexão ininterrupta dos professores, vale destacar o direito ao descanso e atendimento da carga horária, inerente a todo trabalhador. Dutra e Villatore (2014), destacam a importância de se respeitar o direito ao descanso, garantido aos trabalhadores. Para eles: “O direito à desconexão do trabalhador do seu trabalho diário é de salutar importância no âmbito trabalhista, visto que a todos é garantido usufruir descansos após o encerramento da jornada laboral” (Dutra; Villatore, 2014, p. 144).

Neste mesmo sentido, Bald e Tessmann (2016) asseveram que “O direito à desconexão está atrelado ao limite da jornada de trabalho. Portanto, é direito fundamental do teletrabalhador se desconectar de seu trabalho, visto que é uma forma de assegurar a ele sua dignidade, integridade física e psíquica” (Bald; Tessmann, 2016, p. 169). Embora o direito à desconexão já faça parte do arcabouço jurídico francês, alguns autores destacam perspectivas para a implementação dessa garantia no direito brasileiro, baseado na essencialidade desse direito, inerente à desconexão do trabalhador da sua jornada laboral (Ponzilacqua; Silva, 2022).

Nascimento e Creado, (2020) apontam que, durante a pandemia, quando a possibilidade de desconexão deu lugar ao excesso de teletrabalho, passou a representar um fator de risco, tanto para a saúde física, quanto psíquica desses trabalhadores.

A esse respeito, a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) apresentou, entre as recomendações voltadas à orientação de professores e educadores, a necessidade de delimitação de horários de teletrabalho, com atenção à necessidade do educador de se desconectar do trabalho remoto (OPP, 2020).

Em relação à exclusão digital, é necessário destacar que com a mudança do espaço institucional da escola, onde professores e alunos conviviam em um espaço, projetado para favorecer e potencializar o aprendizado, para o ambiente residencial e remoto, trouxe consigo um grande e abrupto desafio para professores e estudantes, com a incumbência de transformar suas casas em salas de aula para conseguir acompanhar as atividades escolares, ofertadas através dos canais de TV e aplicativos. Essa tarefa esbarrou no problema da exclusão digital apontada por autores como Couto *et al.*, 2020; e Anjos e Cardoso, 2022.

A respeito da exclusão digital entre os estudantes, Anjos e Cardoso (2022), destacam o acirramento das carências de recursos tecnológicos durante o ensino remoto como mecanismo de exclusão social. Para os autores, a “(...) inacessibilidade às tecnologias digitais, que adquiriu relevo durante a crise sanitária provocada pela Covid-19, acabou por operar como mecanismo de reprodução de desigualdades sociais” (Anjos; Cardoso, 2022, p. 2).

No que se refere à aquisição compulsória de equipamentos, imprescindíveis à participação e ao acompanhamento das aulas remotas, passou a depender das condições objetivas de cada professor e aluno.

Marcom e Schmitt, (2022) em pesquisa realizada em Santa Catarina, chegaram a resultados semelhantes. Segundo as autoras, “Durante a pandemia, a falta de infraestrutura das instituições escolares obrigou os profissionais da educação a utilizarem seus próprios recursos tecnológicos” (Marcom; Schmitt, 2022, p. 3).

A esse respeito, Magalhães (2021), destaca que o ensino remoto naquele período, trouxe à tona muitas questões. Segundo o autor, “além de maximizar a exploração dos professores e jogar sobre eles grande parte do ônus causado pelo fechamento das escolas, também tem contribuído para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros” (Magalhães, 2021, p. 1265).

A partir da análise das entrevistas com professores e estudantes realizada neste estudo, verificou-se que, durante a pandemia, o ensino remoto se constituiu a partir da posse, compartilhamento e, sobretudo, do consumo de Tecnologias da Informação e Comunicação -

TICs, alterando momentaneamente, mas incisivamente, a relação “professor-aluno”, incluindo um terceiro elemento a esta relação, constituindo a tríade “professor-TICs-aluno”, garantindo o acesso à educação, assim como o seu acompanhamento, apenas aos detentores dos meios de conexão. De acordo com o percebido, a responsabilidade pela aquisição dos meios necessários ao acesso e ao acompanhamento do ensino remoto recaiu sobre professores e alunos, demonstrando que as políticas de equidade, apontadas nos documentos oficiais, naquele momento, não foram suficientemente abrangentes para mitigar o pesado fardo que recaiu sobre seus ombros.

3.4 AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS DURANTE O ENSINO REMOTO E AS ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO IDENTIFICADAS ENTRE OS PARTICIPANTES.

Para além da posse, aquisição ou compartilhamento das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), imprescindíveis ao acesso e ao acompanhamento do ensino remoto, tornou-se imperativo verificar quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante esse processo de ensino-aprendizagem, assim como identificar possíveis estratégias de enfrentamento a essas dificuldades. Para tanto, foram realizadas as seguintes perguntas aos participantes da pesquisa: Quais foram as principais dificuldades para lecionar/estudar de forma remota durante a pandemia, e quais estratégias você utilizou para superá-las? Conforme as respostas dadas pelos participantes, foi possível agrupá-las em três categorias: 1. Ensino Remoto; 2. Espaço Residencial e 3. Internet.

Na categoria Ensino Remoto, foram identificadas, nas falas dos participantes, duas subcategorias de dificuldade: 1. Inexperiência e 2. Excesso de Controle Institucional. Segundo os relatos, foram adotadas duas estratégias de superação e resolução para a dificuldade Inexperiência: 1. Autoinstrução; 2. Aprendizagem entre os pares (coleguismo).

Para a subcategoria: Excesso de Controle Institucional, foram identificadas três estratégias: 1. Aquisição; 2. Sobrecarga de Trabalho e 3. Armazenamento em Nuvem. Na categoria Espaço Residencial, foram identificadas duas subcategorias de dificuldades: 1. Falta de Iluminação e Acústica; 2. Desorganização do Espaço (perda do foco, distração), sendo a ambiência a estratégia adotada para as duas subcategorias de dificuldades.

Na categoria Internet, foram identificadas três subcategorias de dificuldades: 1. Falta de Internet; 2. Áreas Mortas (sem cobertura) e 3. Conexão Ruim. Para a subcategoria Falta de

Internet, foram identificadas três estratégias de superação e resolução: 1. Aquisição; 2. Extra Domiciliar; 3. Ilicitude.

Para a subcategoria Áreas Mortas (sem conexão), a estratégia adotada foi Extra Domiciliar. Para a subcategoria de dificuldade Conexão Ruim, foram identificadas duas estratégias: 1. Aquisição e 2. Adaptação de material Pedagógico. Quadro 6.

Quadro 6 - Principais dificuldades para lecionar/estudar de forma remota durante a pandemia, por categoria, estratégias de superação e resolução. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.

Categoria	Subcategoria	COD	DIFICULDADE	ESTRATÉGIA DE SUPERAÇÃO/RESOLUÇÃO
Ensino remoto	Inexperiência	A 1	Outro fator que dificultou bastante foi não saber como trabalhar remotamente de casa e, nisso, a falta de suporte da SEDUC dificultou bastante.	Por conta própria procurei tutoriais na internet de como trabalhar remotamente, baixei aplicativos e fiz o melhor que podia naquela conjuntura. /Autoinstrução.
		B 1	Nunca havia estudado à distância. Não conseguia aprender direito em casa. Os assuntos passavam muito rápido e não entendia bem. Tudo ficou mais difícil.	Passei a pedir ajuda dos meus colegas. Pedia ajuda dos amigos para poder acompanhar, para entender, para as tarefas. /Aprendizagem por coleguismo (entre os pares).
	Excesso de controle institucional.	A 2	No pedagógico eram muitas cobranças. Todo tempo, planos e relatórios. Era uma demanda sempre urgente, mas qual era a necessidade de tanto relatório? De tanto plano de intervenção? Bastava um ou dois e colocá-los em prática, sabendo que naquele contexto pandêmico, os resultados não seriam imediatos.	Acabei tendo que trabalhar bem mais do que realmente era necessário, bem mais. Às vezes, ultrapassando as 40 horas/aulas para poder dar conta, atendendo essas demandas, além de manter constante comunicação com os pais e alunos, de manhã, de tarde, às vezes até após o horário. /Sobrecarga de trabalho.
		A 3	No primeiro momento foi bem inflexível. Fomos muito pressionados. Não é que para mim a tecnologia seja um desafio, mas sim ter que lidar com o grau de cobranças virtuais, isso me deixou mais estressada. Muitas reuniões pedagógicas pelo Meet. A conexão caía muito. Cobrança constante, enfim, só pressão.	Contratei internet residencial para conseguir manter a conexão até o final das reuniões, enviar as evidências fotográficas e acompanhar os alunos nos grupos do <i>WhatsApp</i> . /Aquisição.

Espaço residencial	Falta de iluminação e acústica	A 4	O excesso de cobrança triplicou o nosso trabalho. Fizemos muitos planos, participamos de muitas reuniões, palestras, cursos e a internet não ajudava. O celular tinha pouca memória, tive que formatá-lo várias vezes. Eram muitas cobranças, muitos formulários, muitas reuniões, além do nosso registro diário, tinha o formulário de acompanhamento, sem falar no envio de captura de tela.	Mudei de plano e de operadora. /Aquisição. Já para armazenar tudo isso na memória do aparelho, descobri que o e-mail institucional tem um drive com espaço maior de armazenamento, passei a utilizá-lo. /Armazenamento em nuvem.
	Desorganização do espaço (perda do foco, distrações)	A 6	Foi uma experiência interessante, na verdade, no começo, antes de organizar um espaço da casa para o Home Office, não conseguia me concentrar naquele horário destinado às aulas, ocorriam imprevistos, o meu filho passando pelo fundo, quando eu estava em reunião ou apresentando, além dos ruídos externos, até o momento em que consegui organizar tudo, organizar um ambiente adequado.	Sim, eu adaptei o meu quarto, coloquei prateleiras, coloquei os livros, tive que adaptar em uma mesa, puxar uma tomada para conectar luminária, computador, celular, montei um escritório para servir para tal uso./Ambiência.
	Falta de iluminação e acústica	A 5	Não tínhamos um ambiente acústico em casa, agora imagina com todo mundo confinado. Eram ruídos de cachorro latindo, de panela, da TV, das crianças pequenas, não tinha um espaço favorável ao ensino remoto, além da iluminação, tinha muito ruído, muito barulho, foi uma dificuldade.	Tive que preparar um espaço, em um quarto na laje da minha casa, que usávamos como depósito. Melhorar a iluminação, resolver a questão da sonoridade, da acústica, tentamos abafar o som externo e deixá-lo o mais acústico possível. Eu subia para a laje e fazia o meu trabalho./Ambiência.
Internet	Falta de internet	A 7	Muitos dos alunos não tinham como se conectar à internet.	Comprei cartão pré-pago para alguns alunos./Aquisição.
		A 8	Não tinha internet em casa.	Tive que contratar um pacote de internet residencial. /Aquisição.
		B 2	Não tive condições de ter internet naquele momento;	Pegava apostila na escola. /Extra domiciliar.
		B 3	Não tinha internet	Roubava a internet do vizinho. /Ilicitude.
	B 4	Não tínhamos internet.	Meu pai colocou Wi-Fi em casa. /Aquisição.	
Áreas mortas (sem cobertura)	B 5	Não tem sinal onde moro, até dados móveis não funcionam.	Quando dava ia para a casa dos meus parentes./Extra domiciliar.	

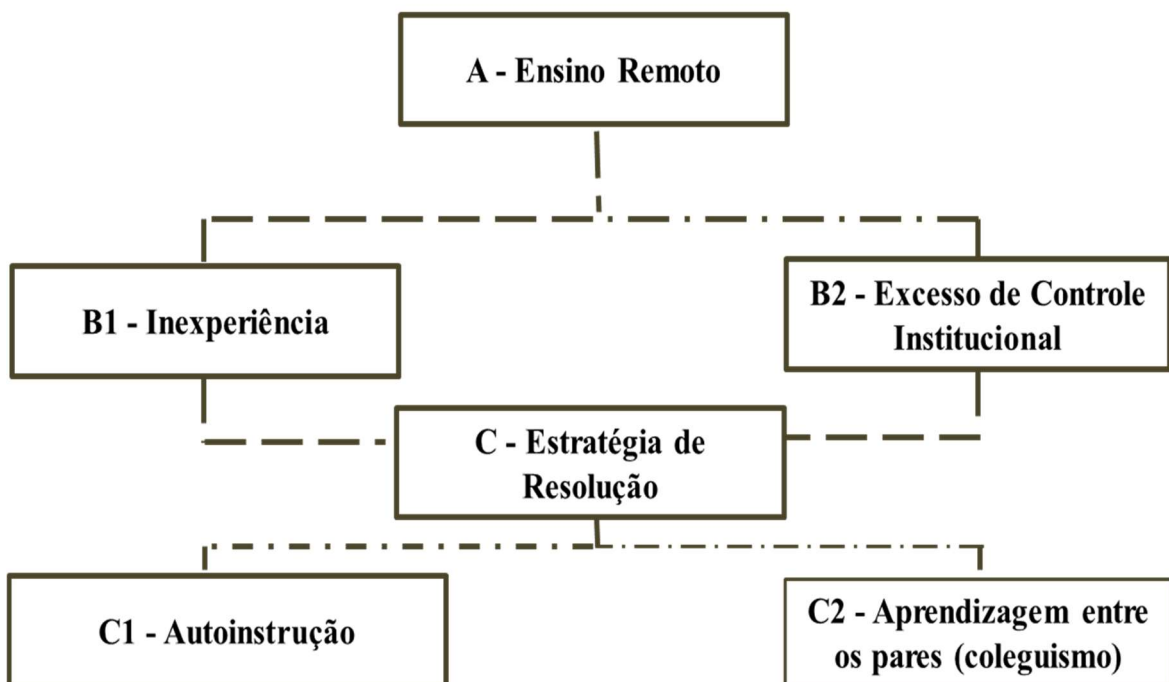
Conexão ruim	A 9	A internet de casa era lenta, travava muito e caía a conexão.	Fiz upgrade, paguei mais caro, mas aumentei a velocidade da internet residencial./Aquisição.
	A 1 0	A internet que tinha em casa ficou inadequada para a demanda que passei a ter.	Contratei um plano de internet mais caro para dar um retorno melhor às atividades./Aquisição.
	A 1 1	A conexão dos alunos era ruim, mas eles conseguiam acessar o grupo do <i>WhatsApp</i> .	Eu adaptava o material e mandava em PDF e GIF pelo <i>WhatsApp</i> para eles./ Adaptação de material pedagógico.
	A 1 2	A maioria dos alunos só tinha internet para <i>WhatsApp</i> , mas vídeos e alguns materiais não abriam, não conseguiam.	Mandava todas as questões por mensagem de texto; gravava <i>Podcast</i> com áudio das aulas, e compartilhava pelo <i>WhatsApp</i> ./ Adaptação de material pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A quantidade de ocorrências considera o total de relatos explicitados e não o total de participantes.

A autoinstrução relatada, como estratégia de superação da falta de experiência no ensino remoto, relatada, demonstra o protagonismo e a proatividade dos participantes, na busca por tutoriais e cursos na internet. (Figura 10) .

Figura 10 - Dificuldades para lecionar/estudar remotamente, por categoria, subcategorias e estratégias de superação. Conforme **A** – Categoria de Dificuldade, **B1** e **B2** - subcategorias de dificuldades, **C1** e **C2** - Estratégias de superação.



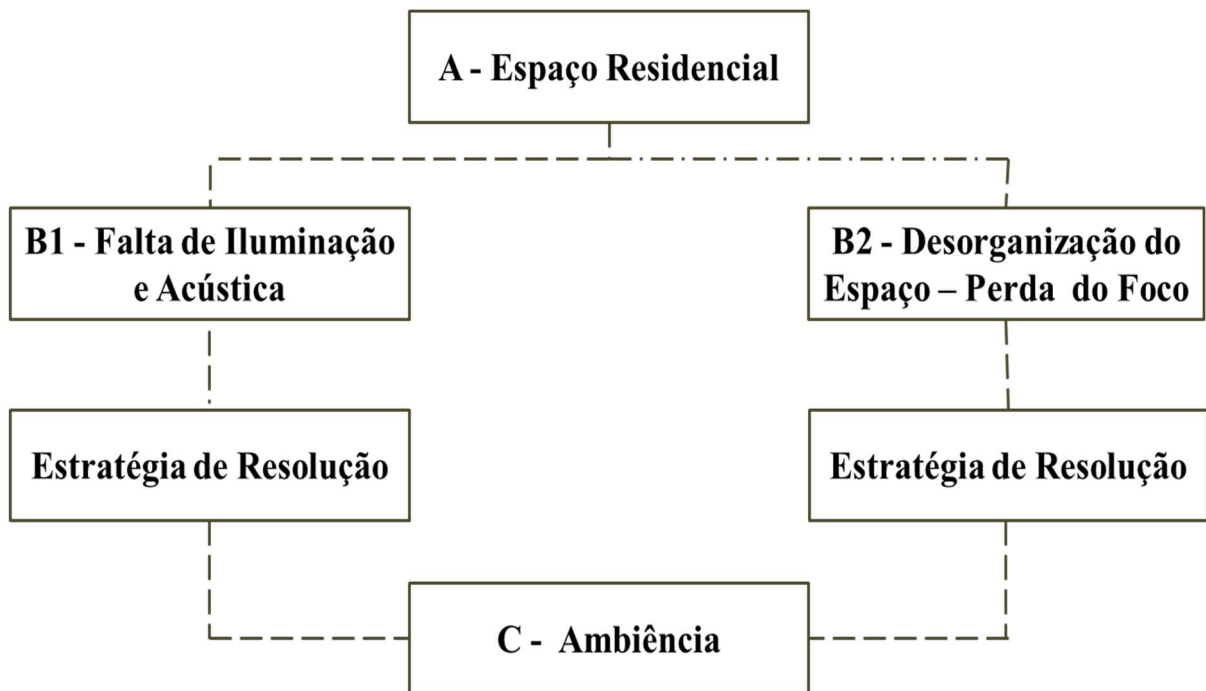
Fonte: Elaborado pelo autor.

A esse respeito, Barros, Marini e Reali (2022, p. 13) destacam que “testemunhamos o compromisso dos docentes com a educação, mesmo sem o apoio necessário, demonstrando sua autonomia/liderança e a adoção da autoinstrução como ferramenta para a construção de novos conhecimentos profissionais e práticas”.

O excesso de controle institucional, aliado à ausência de suporte recebido, caracterizado nas falas dos docentes pelo elevado número de cursos, palestras e reuniões virtuais, assim como pela constante solicitação de relatórios e planos de intervenção, ocasionaram uma sobrecarga de trabalho aos professores, levando-os a realizar *upgrade* ou contratar, com recursos próprios, pacotes de internet mais robustos, capazes de atender a essas demandas. Esse excesso de controle institucional, também foi relatado por outros autores, como Caetano *et al.*, 2020; Nascimento; Cecílio, 2023.

Os constantes ruídos e barulhos, característicos do ambiente residencial, assim como a falta de iluminação e organização, foram fatores que dificultaram as atividades remotas, por ocasionarem a perda do foco e distração, tendo sido relatados pelos participantes como estratégias de resolução a ambiência desses espaços, buscando torná-los mais adequados ao ensino remoto. (Figura 11).

Figura 11 - Dificuldades para lecionar/estudar, encontradas no espaço residencial, por categoria, subcategorias e estratégias de superação. Conforme A – Categoria de Dificuldade, B1 e B2 - subcategorias de dificuldades, C - Estratégias de superação.

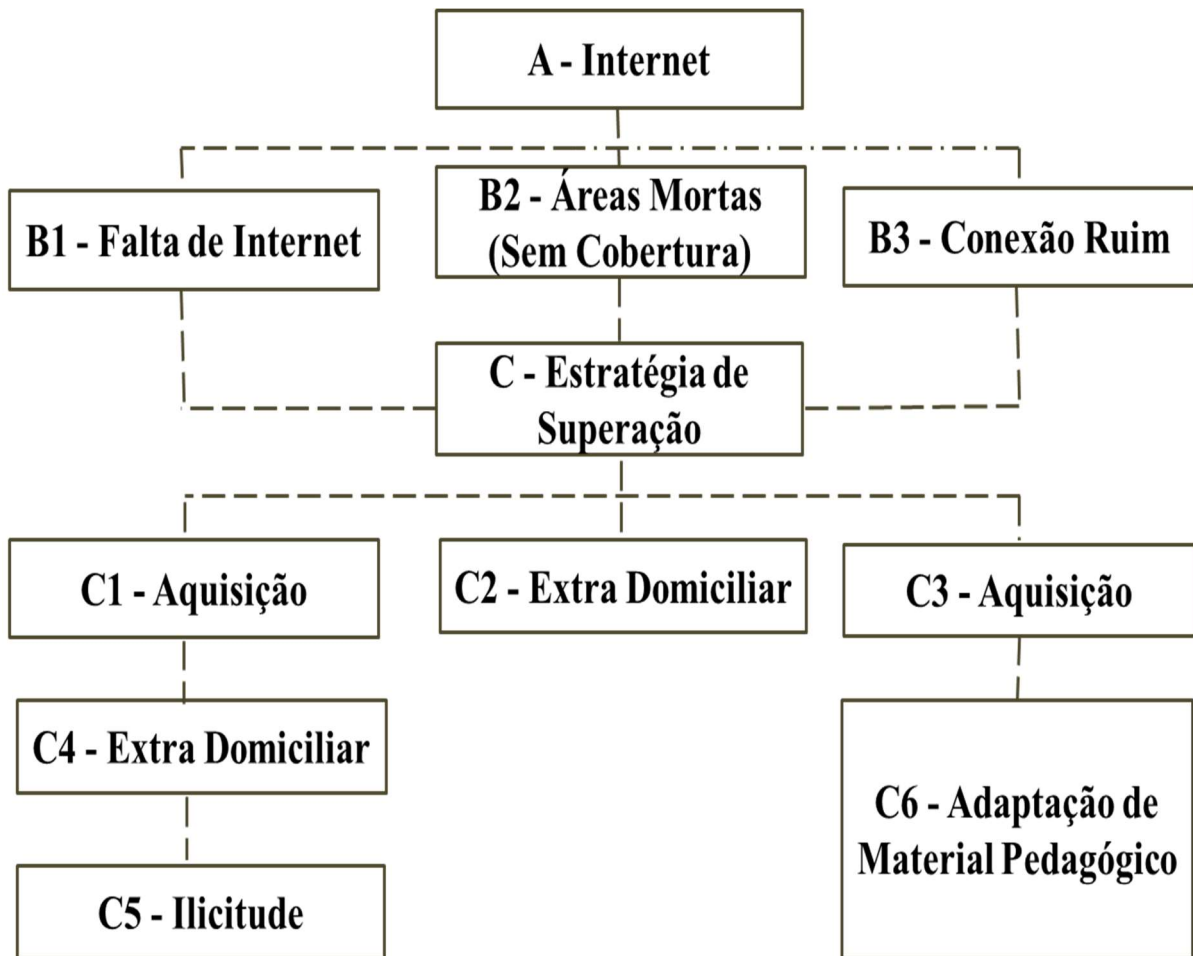


Fonte: Elaborado pelo autor.

A importância da ambientação da casa para o ensino remoto, também foi destacada por outros autores como (Ambos, 2021; Santos; Queiroz, 2021).

Foram identificadas ainda a ausência de internet entre os participantes, áreas sem cobertura do sinal, bem como a má qualidade do sinal, tendo sido relatadas diferentes estratégias de superação e resolução dessas dificuldades. (Figura 12)

Figura 12 - Dificuldades para lecionar/estudar – Internet, por categoria, subcategorias e estratégias de superação. Conforme A – Categoria de Dificuldade, B1, B2 e B3 - subcategorias de dificuldades, C1, C2, C3, C4, C5 e C6 - Estratégias de Superação.



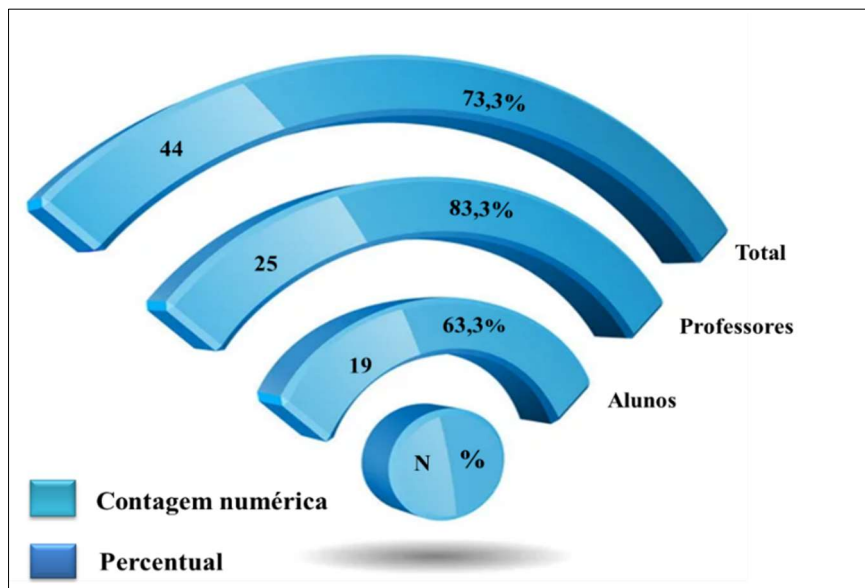
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados obtidos durante as entrevistas, mostram a adoção de diferentes estratégias de superação e resolução dos problemas de conexão que abarcam, desde a aquisição ou upgrade de pacotes de internet, o furto de sinal e, até mesmo, a saída do ambiente residencial, durante a pandemia, com o intuito de obter apostilas na escola ou de conexão em casas de parentes. Também foram relatados, por parte dos professores, a adaptação do material pedagógico como estratégia de superação e resolução da qualidade limitada de conexão dos alunos, sendo o

conteúdo das aulas convertidos em mensagem de texto, PDF, GIF e *podcast*, e transmitido aos alunos via *WhatsApp*.

A respeito da dificuldade de conexão no Amazonas, De Souza, Simão e De Souza (2023), durante uma pesquisa realizada em escolas públicas do Amazonas, identificaram em seu estudo, que a maioria dos professores e alunos tiveram problemas de conexão com a internet, durante as aulas remotas. (Figura 13) .

Figura 13 - Infográfico do número e percentual de participantes que tiveram problemas de conexão com a internet. N=60 (professores: N= 30 e alunos N=30).



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de De Souza; Simão e De Souza (2023, p. 2427).

De acordo com os autores, a dificuldade de acesso, bem como a baixa qualidade do sinal de internet no Amazonas contribuíram para “os fatores de risco de evasão, defasagem e dificuldade de aprendizagem” (De Souza; Simão e De Souza, 2023, p. 2427). Segundo os autores, esses condicionantes dificultaram o acesso à educação, durante a pandemia entre os grupos com menor poder aquisitivo.

3.5 CONCLUSÕES DO ARTIGO

O ensino remoto, possibilitou a continuidade do ano letivo de 2020, durante a pandemia de Covid-19, representando uma estratégia oportuna, para evitar a circulação do vírus SARS-CoV-2, em suas muitas linhagens identificadas no Amazonas, naquele período. Todavia, as experiências vivenciadas pelos participantes, no âmbito de suas casas, revelaram carências e limitações inerentes ao acesso e acompanhamento da educação, que passou a depender das condições objetivas de cada professor e aluno.

O uso do celular dos pais, ou parentes, por parte dos alunos em horário adverso ao período laboral dos professores, geralmente tarde da noite, contribuiu para o aumento significativo do tempo dedicado aos atendimentos remotos, levando os professores a se manterem conectados por mais tempo, contribuindo, dessa forma, para o recrudescimento da sua jornada laboral, o que representou considerável risco à saúde dos professores e mostrou a necessidade de melhor delimitação de horários de teletrabalho, com atenção à necessidade do educador se desconectar do trabalho.

A adoção da autoinstrução, identificada entre os participantes, demonstra o protagonismo docente, na busca por tutoriais e cursos *online*, como ferramenta para a construção de novas práticas, naquele momento.

O excesso de controle institucional, aliado à ausência de suporte recebido, caracterizado nas falas dos docentes pela constante solicitação de relatórios e planos de intervenção, ocasionaram uma sobrecarga de trabalho aos professores e os levou à contratação de internet residencial de maior velocidade.

A falta de ambiência da casa para o ensino remoto, sobretudo a falta de acústica, iluminação adequada e organização desse espaço para trabalho e estudo, ocasionou a perda do foco e distrações, naquele momento de confinamento residencial, sendo necessário realizar adaptações de espaços para torná-los mais adequados ao ensino remoto.

A conexão com a internet, foi outro fator que dificultou o ensino remoto, contribuindo para o risco de evasão, defasagem e dificuldade de aprendizagem, sendo registrados casos de falta de internet; áreas sem cobertura de sinal, assim como registros de baixa qualidade do sinal ou conexão ruim.

Esses fatores levaram à busca por soluções diversificadas por parte dos alunos, que englobam desde a aquisição de internet, até a saída de suas residências para obtenção de apostilas impressas na escola, ou para acessar a internet em casa de parentes, e até o furto de sinal de conexão.

Entre os resultados, registrou-se ainda a necessidade de adaptação de material pedagógico como estratégia para alcançar aqueles alunos que possuíam qualidade limitada de conexão, sendo o conteúdo das aulas convertidos em mensagem de texto para o *WhatsApp*, PDF, GIF e *podcast*.

O aplicativo *WhatsApp* foi a ferramenta de efetivação da mediação professor-aluno, garantindo a comunicação e o acompanhamento do aprendizado e mostrou-se imprescindível, embora não constasse na proposta inicial do projeto “Aula em Casa”.

A aquisição ou a adequação dos meios necessários ao acompanhamento e ao funcionamento do ensino remoto recaíram sobre a responsabilidade dos alunos e professores, demonstrando que as políticas de equidade apontadas pela Secretaria de Educação, naquele momento, não foram suficientemente adequadas para mitigar o pesado fardo repassado a docentes e discentes, sem que houvesse qualquer auxílio ou incentivo, voltado à aquisição de equipamentos ou contratação de pacotes de internet, ou ainda qualquer ressarcimento, capaz de mitigar a precarização do ensino remoto e a ineficácia das estratégias de superação da pandemia, durante o ensino remoto no Amazonas.

CAPÍTULO III

4 ARTIGO - DA SALA DE AULA A CONEXÃO: DESAFIOS PARA O RETORNO AO AMBIENTE ESCOLAR APÓS A “PRIMEIRA ONDA” DA PANDEMIA DE COVID-19 EM MANAUS, AM.²²

From the classroom to connection: challenges for returning to the school environment after the “first wave” of the Pandemic – Covid 19 in Manaus, AM.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar as ações de gestão pensadas para o retorno das aulas presenciais no Amazonas, em meio à primeira onda da pandemia da Covid-19, sob a ótica de professores e alunos. O Amazonas foi o primeiro estado a retornar às escolas com a pandemia ainda em curso, no período denominado “primeira onda”. A pesquisa se caracterizou como um estudo descritivo e analítico e os dados foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas com professores (n=30) e estudantes (n=30) do ensino médio de escolas públicas da região metropolitana de Manaus, capital do Amazonas. Foram identificadas as principais inquietações e desafios enfrentados durante o retorno ao ambiente escolar. A maioria dos alunos (80%) considerou seguras as condições sanitárias para o retorno das aulas naquele momento, 16,7 % consideraram não seguras e 3,3% parcialmente seguras. Todavia, o oposto foi observado entre as respostas dadas pelo grupo dos docentes, em que 66,7% não consideraram seguras, 13,3% parcialmente seguras e somente 20% seguras. Os principais desafios apontados por professores e alunos foram: (1) a defasagem de aprendizagem; (2) a dificuldade de aprendizagem; (3) a evasão; e (4) os problemas de conexão (*internet*). A disponibilização de pacote de dados de *internet* não foi prevista na implantação do Plano de Retorno às Atividades Presenciais, Ações Pedagógicas de Gestão e Saúde para as Unidades de Ensino Pós-pandemia da Covid-19, interferindo na efetividade das estratégias de enfrentamento desses desafios: “Programa Busca Ativa”, de combate à evasão escolar; “Programa Intensivo de Recuperação da Aprendizagem”, voltado à defasagem de aprendizagens; e (3) o “Plantão Virtual da Aprendizagem”, para alunos com dificuldade de aprendizagem. A oferta gratuita de *internet* se mostrou indispensável para permitir o acesso aos grupos mais vulneráveis financeiramente e para a efetividade das

²² Uma versão do artigo foi submetida à Revista DELOS: Desarrollo Local Sostenible e aceita para publicação.

estratégias de diminuição das dificuldades e enfrentamento dos desafios de manter o direito à educação pública nos períodos de isolamento e retorno às aulas presenciais na pandemia.

Palavras-chave: Ambiente escolar, ensino remoto, pós-pandemia, evasão, defasagem na aprendizagem.

Abstract

The objective of this work was to analyze the management actions designed for the return of in-person classrooms in Amazonas, in the first wave of the Covid-19 pandemic, under the optics of teachers and students. Amazonas was the first state to return to schools with a pandemic still in progress, in a period called “first wave.” The research was characterized as a descriptive and analytical study and the data obtained from semi-structured interviews with teachers (n=30) and students (n=30) of public school teaching in the metropolitan region of Manaus, capital of Amazonas. Forum identified the main concerns and challenges faced during the return to the school environment. The majority of students (80%) considered the sanitary conditions safe for returning to the classrooms at that time, 16.7% considered them unsafe and 3.3% partially safe. Still, the opposite was observed among the answers given by the group of two teachers, in that 66.7% did not consider them safe, 13.3% partially safe and only 20% safe. The main challenges posed by teachers and students in the classroom: (1) a learning gap; (2) learning difficulty; (3) escape; and (4) connection problems (internet). The availability of the internet data package was not foreseen in the implementation of the Return Plan to the Presenciais Activities, Pedagogical Activities of Management and Health for the Post-Covid-19 Pandemic Teaching Units, interfering in the effectiveness of the strategies to confront these challenges: “Ativa Busca Program”, to combat school evasion; “Intensive Learning Recovery Program”, aimed at the defasagem of learning; and (3) or “Plantão Virtual da Aprendizagem”, for students with learning difficulties. The free internet offer was shown to be essential to allow access to the most financially vulnerable groups and for the effectiveness of strategies to reduce the difficulties and confront the challenges of maintaining the direction of public education in periods of isolation and return to classrooms during the pandemic.

Keywords: School environment, remote teaching, post-pandemic, evasion, learning delay.

4.1 INTRODUÇÃO

Para minimizar o risco de contágio pelo SARS-CoV-2 durante a pandemia de Covid-19, os sistemas de ensino do mundo inteiro foram compelidos a suspender as aulas presenciais. Com as escolas temporariamente fechadas, foram elaborados, em diversas partes do globo, planos de retorno às aulas e reabertura das escolas, seguindo protocolos de prevenção à Covid-19 (Soares; Schoen, 2020; ANEP, 2020; Kristyanto *et al.*, 2020).

No estado do Amazonas, a partir do primeiro caso de Covid-19 registrado na capital, em 13 de março de 2020, a Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC) suspendeu as aulas presenciais por 15 dias, obedecendo ao estabelecido no Decreto n.º 42.061/2020, que estendeu a abrangência da suspensão para os municípios “que integram a Região Metropolitana de Manaus, bem como para os Municípios de Parintins e Tabatinga” (Decreto n.º 42063/2020).

Respondendo de modo preventivo à rápida propagação dos casos de Covid-19 no Amazonas, a suspensão das aulas foi, ainda, prorrogada sucessivamente até o dia 30 de abril de 2020, pelo Decreto n.º 42.145/2020; até 31 de maio de 2020, pelo Decreto n.º 42.278/2020, e até ulterior deliberação, estabelecida pelos Decretos n.º 42.330/2020 e Decreto n.º 42.461/2020.

Com as aulas presenciais suspensas, a SEDUC lançou o Projeto “Aula em Casa”, objetivando dar continuidade ao ano letivo na Rede Estadual de Ensino do Amazonas, por intermédio de canais abertos de televisão, aplicativos e *sites*. Esse período de aulas remotas se estendeu até agosto de 2020, quando a SEDUC optou pelo retorno gradativo das aulas presenciais, de forma escalonada.

De acordo com registros do “Plano de Retorno às Atividades Presenciais, Ações Pedagógicas de Gestão e Saúde para Unidades de Ensino Pós-pandemia da Covid-19” da SEDUC, a decisão de retomar as atividades presenciais nas escolas deveu-se à: “(...) preocupação, em especial com aqueles estudantes que não puderam acompanhar as aulas remotas do projeto Aula em Casa” (SEDUC, 2020, p. 6). Tais dificuldades levaram a Secretaria de Educação a implementar medidas, objetivando a reabertura das escolas e retomada das aulas presenciais no estado (SEDUC, 2020).

Assim, a retomada gradual das atividades escolares presenciais na Rede Pública Estadual foi autorizada, pelo Decreto n.º 42.608/2020, para os dias 10 e 24 de agosto de 2020, no âmbito dos ensinos médio e fundamental, respectivamente.

O retorno às aulas presenciais na rede pública estadual de ensino do Amazonas, previsto para começar em 10 de agosto de 2020, desencadeou um intenso debate e manifestações por parte de professores, associações sindicais e especialistas de várias áreas que acompanham os desdobramentos da pandemia.

Associações e sindicatos dos professores do Amazonas expressaram preocupação com o retorno das aulas presenciais durante a pandemia no estado. Eles destacaram possíveis vulnerabilidades que afetariam as famílias dos alunos, os professores da rede pública estadual e as condições institucionais para o retorno às aulas presenciais, naquele momento.

Os representantes dos profissionais da educação argumentavam que, em uma realidade pandêmica, as Instituições de Ensino estão entre os locais com maior risco de propagação, dada a longa permanência de pessoas de diferentes idades em um local fechado (sala de aula). Eles apontavam que a maioria desses estabelecimentos funcionavam em três turnos diários e somado a isso, a permanência em um mesmo ambiente essas pessoas compartilham coletivamente refeições, talheres, banheiros e bebedouros, e desenvolviam relações de ensino-aprendizagem, que ocorrem, sobretudo, por meio da fala/conversação.

Antiqueira e Sekine (2020) apontaram que com a corrida em busca por uma vacina e o controle da pandemia ainda em curso, fez-se necessário buscar ações de ordem prática que envolvessem o ensino remoto temporário e a posterior segurança do contato social nas escolas, com o intuito de repensar os cuidados no convívio social nas escolas, ambientes de grande fluxo de pessoas, expostas por longas horas a fatores de risco de infecção.

Assim, com o retorno às aulas presenciais na rede pública iniciado em 10 de agosto de 2020, portanto ainda durante a pandemia, tornou-se imperativo verificar as condicionantes sanitárias presentes nos protocolos de saúde, utilizados como referenciais do Plano, bem como os principais desafios e inquietações com os quais se depararam professores e alunos, durante o retorno às escolas naquele período.

Este trabalho busca contribuir para melhor compreensão das estratégias de enfrentamento da pandemia nas escolas do Amazonas, durante o retorno das aulas semipresenciais, sob a ótica dos professores e alunos, participantes da pesquisa.

4.2 METODOLOGIA

O estudo foi realizado a partir do levantamento documental das principais ações de gestão pedagógica e dos protocolos de saúde utilizados nas unidades de ensino durante a pandemia da Covid-19 no Amazonas, descritas no “Plano de Retorno às Atividades Presenciais,

Ações Pedagógicas de Gestão e Saúde para Unidades de Ensino Pós-pandemia da Covid-19” da Secretaria de Educação do Amazonas” (SEDUC, 2020).

Em campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma remota, mediante prévia assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com professores e estudantes maiores de 18 anos, que cursavam o ensino médio. Esses procedimentos foram aprovados pelo Parecer Consubstanciado N. 5.876.620 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), Protocolo CAAE: 64551822.0.0000.5020.

O público-alvo da pesquisa envolveu 60 participantes da comunidade escolar de 03 unidades escolares da rede pública estadual do Amazonas, dispostos em dois grupos, sendo 30 professores e 30 estudantes do ensino médio (maiores de 18 anos). Foram entrevistados 10 estudantes e 10 professores em cada uma das unidades, que possuíam infraestruturas distintas, sendo 01 Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) e 02 escolas regulares (Quadro 7).

Quadro 7 - Características da infraestrutura e forma de instalação das unidades escolares

Unidade Escolar	Características da Infraestrutura	Forma de Instalação
Centro de Educação de Tempo Integral (CETI)	Salas de aula amplas com abertura (janelas), ar-condicionado instalado em cada sala, refeitório adaptado para almoço, áreas de descanso, quadra de esporte.	Prédio próprio, construído para esta finalidade.
Escola Regular	Salas de aula amplas com abertura (janelas), ar-condicionado instalado em cada sala, refeitório adaptado para lanche, quadra de esportes.	Prédio próprio, construído para esta finalidade.
Escola Regular	Salas de aula pequenas, sem janelas, ar-condicionado instalado em cada sala, refeitório adaptado para lanche.	Prédio alugado, adaptado para ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para realização das entrevistas remotas, foi utilizada a técnica de bola de neve, conforme Vinuto (2014) e Minayo (2017), executada a partir do primeiro professor abordado para entrevista em cada unidade escolar, que indicava possíveis participantes (professores e alunos) subsequentes. A busca por indicação cessou quando foi atingido o número desejado de cada grupo de interesse (10 participantes).

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e são apresentados dados que ilustram os principais desafios, inquietações e condições sanitárias apresentadas pelos participantes em suas unidades escolares, durante o retorno ao ambiente escolar, em meio à pandemia de Covid-19 no Amazonas.

Para orientar a abordagem em cada grupo, foram elaborados roteiros de entrevistas semiestruturadas, para verificar se a percepção, quanto à segurança das condições sanitárias das

escolas, ganharia significados distintos em cada grupo estudado, mas também se os desafios enfrentados nas escolas, bem como as inquietações pessoais dos envolvidos, difeririam em cada grupo. Para a análise das entrevistas, utilizou-se a técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Puglisi, 2005).

4.3 MEDIDAS DE GESTÃO DA SAÚDE NAS ESCOLAS DURANTE O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS, SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES E ALUNOS

Dentre as ações inerentes às políticas públicas implementadas pelo Governo do Amazonas para a manutenção das aulas nas escolas da rede pública durante a pandemia de Covid-19, está o “Plano de Retorno às Atividades Presenciais, Ações Pedagógicas de Gestão e Saúde para Unidades de Ensino Pós-pandemia da Covid-19” (SEDUC, 2020). Neste Plano, estão as principais medidas de gestão em saúde e pedagógicas, pensadas para a reabertura das escolas no Amazonas.

Foram seis medidas apontadas para o retorno seguro às escolas: (1) o distanciamento social, com escalonamento dos horários de intervalo e saída; (2) o uso de máscaras; (3) a aferição da temperatura na entrada; (4) a inclusão de mais pias e totens de álcool em gel; (5) a redução da quantidade de alunos nas salas de aula, com metade em aulas presenciais e a outra metade em salas remotas, de modo alternado; e (6) apoio psicossocial para estudantes (SEDUC, 2020, p 26). (Figura 14)

Figura 14 - Recursos disponibilizados nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas. A - Máscaras de pano, B - totens de álcool em gel, C- Pia e dispensers de sabão.



Fonte: SEDUC, 2020, p. 50; <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/07/28/governo-anuncia-retorno-das-aulas-presenciais-na-rede-publica-estadual-para-a-partir-de-10-de-agosto-no-am.ghml>.

Além da observação das normas técnicas e recomendações dos órgãos de saúde, a SEDUC envolveu, no processo de construção do Plano de Retorno às Atividades Presenciais, “ (...) mais de 80 mil pessoas que se dispuseram a colaborar com o planejamento durante a escuta à comunidade escolar. Pais, responsáveis, professores, pedagogos, merendeiros e auxiliares administrativos fazem parte desse processo” (SEDUC, 2020, p. 24).

Todavia, apesar da expressiva participação de diversos segmentos da comunidade escolar, a preocupação em relação ao retorno das aulas presenciais na rede pública estadual do Amazonas estava relacionada ao aumento do número de mortes e internações por Covid-19 no Estado naquele momento. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas (SINTEAM) e a Associação de Professores e Pedagogos do Amazonas (ASPROM) protestavam e destacavam a necessidade de ampliar os debates entre as Secretarias e Conselhos de Educação, Associações e Sindicatos de Professores, Ministério Público, bem como com especialistas de diferentes áreas sobre essas vulnerabilidades. Estas, novamente, deveriam ser confrontadas com o reinício do ano letivo em 2021. (Figura 15).

Figura 15 - Manifestações da sociedade civil organizada: A - Protesto da ASPROM, realizado no dia 22/09/2020, em frente à sede da FVS/AM. B - Protesto do SINTEAM, realizado em 22/09/2020, contra o retorno das aulas presenciais no Amazonas.



A



B

Fonte: A – radaramazônico.com.br; B – cut.org.br/notícias.

Outro ponto importante a ser destacado, foi que embora o “Plano de Retorno às Atividades Presenciais” tenha feito menção ao período pós-pandemia, sua implantação se deu no mês de agosto de 2020, quando as taxas de transmissão do SARS-CoV-2 ainda eram

consideráveis. Uma outra situação relevante ocorreu em janeiro de 2021, quando houve um aumento significativo nos números de casos, sendo considerada a “segunda onda” pandêmica no estado do Amazonas (FVS/AM; SEMSA; FIOCRUZ Amazônia, 2021; Naveca *et al.*, 2021).

Contudo, considerando o cenário à época e os protocolos de saúde e recomendações sanitárias adotadas, fez-se necessário verificar de que forma esse retorno ao ambiente escolar foi vivenciado por professores e alunos. Para tanto, foram dirigidas duas perguntas aos participantes da pesquisa. (Quadro 8).

Quadro 8 - Perguntas elaboradas e realizadas aos alunos e professores participantes da pesquisa- Condições sanitárias.

Nº.	Perguntas
01	Você considerava seguras as condições sanitárias da escola para o retorno das aulas presenciais?
02	Quais foram os principais desafios enfrentados por você durante o retorno às aulas presenciais?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à primeira pergunta, que trata das condições sanitárias do ambiente escolar para o retorno das aulas presenciais, as respostas foram díspares nos diferentes grupos, conforme (Tabela 4).

Tabela 4 - Respostas a pergunta você considerava seguras as condições sanitárias da escola para o retorno das aulas presenciais? N= 60 (professores: N= 30 e alunos N=30)

Você considerava seguras as condições sanitárias da escola para o retorno das aulas presenciais?					
Grupos		Não	Parcialmente	Sim	Total
Alunos	N	5	1	24	30
	%	16,7	3,3	80,0	100,0
Professores	N	20	4	6	30
	%	66,7	13,3	20,0	100,0
Total	N	25	5	30	60
	%	41,7	8,3	50,0	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

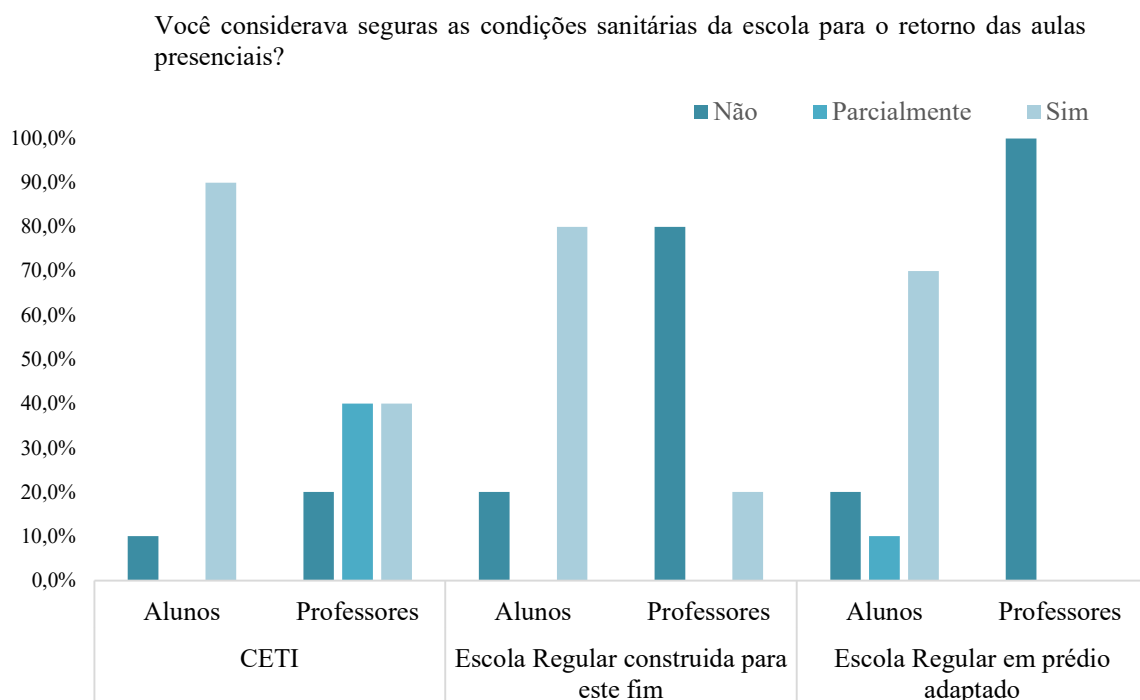
Dentre os entrevistados, 80% dos alunos consideraram seguras as condições sanitárias para o retorno das aulas naquele momento, 16,7% consideraram não seguras, e 3,3% parcialmente seguras. Todavia, o oposto foi observado entre as respostas dadas pelo grupo dos

docentes, em que 66,7% não consideraram seguras, 13,3% parcialmente seguras e somente 20% seguras.

Em outra análise, buscou-se verificar se as respostas dadas nos diferentes grupos, ganham significados distintos, quando consideradas as características da infraestrutura e forma de instalação das condições físicas de cada uma das três unidades escolares abordadas (Quadro 7, apresentado anteriormente).

No CETI, os professores consideraram as condições sanitárias mais seguras (40% parcialmente seguras e 40% seguras). Somente 20% dos professores daquele estabelecimento consideravam que as condições sanitárias não eram seguras. Na escola regular, construída para este fim, a maioria dos professores (80%) não considerava seguras as condições sanitárias. O pior cenário foi percebido pelos professores da unidade escolar que funcionava em prédio adaptado, onde 100% deles não consideravam seguras as condições sanitárias do lugar para o retorno das aulas presenciais (Figura 16).

Figura 16 - Percepção dos professores e alunos sobre as condições sanitárias da escola para o retorno das aulas presenciais, considerando as condições físicas das unidades escolares. N=60 (professores: N= 30 e alunos N=30)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para os alunos, as condições sanitárias das três escolas eram seguras para o retorno das aulas presenciais. No CETI, 90% consideravam as condições sanitárias seguras, já na escola

construída para este fim foram 80% dos discentes e na escola regular, que funciona em prédio adaptado, 70% dos alunos consideravam seguras e 10% parcialmente seguras, respectivamente.

Para melhor entender a percepção dos professores e estudantes, buscou-se identificar e classificar os motivos informados pelos participantes nos diferentes grupos, nas respostas dadas à pergunta acerca da segurança quanto às condições sanitárias das escolas para o retorno das aulas presenciais. Os motivos apresentados pelos participantes da pesquisa foram agrupados em cinco categorias: 1. Conduta de Risco - Motivos relacionados à não adoção dos protocolos de saúde; 2. Ventilação Inadequada - Motivos relacionados às condições físicas das escolas; 3. Adoção de Protocolos - Motivos relacionados ao acolhimento dos protocolos; 4. Desconfinamento - Motivos relacionados à sensação de fim das restrições e 5. Esquema Vacinal Incompleto - Motivos Relacionados a condicionantes externos. (Tabela 5).

Tabela 5 - Categorias e motivos apresentados pelos participantes relacionadas a pergunta acerca da segurança das condições sanitárias nas escolas para o retorno das aulas presenciais. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60.

CATEGORIAS E MOTIVOS MENCIONADOS PELOS PARTICIPANTES	A	B	Total
<p>Categoria: Conduta de Risco - relacionada à não adoção dos protocolos de saúde.</p> <p>Motivos A: (1) Na terceira ou quarta vez que pedíamos e o aluno não colocava a máscara, ficava muito apreensiva; (2) Era quase impossível, naquele momento mantê-los afastados, estavam muito carentes de contato físico; (3) Entrava na sala de aula e os alunos estavam sem máscara; (4) Manter a máscara no rosto dos alunos era uma briga; (5) Voltaram muito carentes de afeto, não queriam manter o distanciamento; (6) Os alunos não queriam usar máscara porque sufocava; (7) Os alunos queriam sentar juntinhos, não respeitavam o distanciamento; (8) A maioria sempre relutou em não querer usar a máscara; (9) Ficar de máscara era um problema para os alunos; (10) Muitos não queriam usar álcool; (11) Alunos sentados próximos, sem máscara; (12) Fui em uma turma superlotada, foi um impacto voltar e ter que trabalhar ali, sem respeitar o distanciamento; (13) você entrava em uma sala de aula e a maioria não estava usando a máscara, ou estava com a máscara no bolso, o que acabou sendo um pouco perigoso.</p>	13	5	18
<p>Motivos B: (1) Foi difícil mantermos o distanciamento, usar máscara e álcool em gel; (2) Devemos ter mais cuidado com a higiene; (3) Me preocupou algumas pessoas não terem o devido cuidado; (4) A diretora tinha muito trabalho com os alunos que não queriam pôr a máscara; (5) Pegávamos muito rinho por estarmos próximos demais.</p>			
<p>Categoria: Ventilação Inadequada - relacionada às condições físicas da escola.</p> <p>Motivos A: (1) Falta estrutura adequada para ser escola porque as salas não têm janelas; (2) Não existe renovação de ar, isso é grave, já tivemos casos de meningite, uns tempos atrás, inclusive com o óbito do aluno; (3) Imagina um ambiente sem janela e com grande número de pessoas.</p>	3	1	4

Motivos B: (1) Não tem uma circulação de ar.

Categoria: Adoção de Protocolos - relacionados ao acolhimento dos protocolos.

Motivos A: (1) Tinha álcool, em todas as salas e os alunos só entravam se usassem máscara; (2) Tinha todo um protocolo para ficarmos na escola e não correr nenhum perigo; (3) Havia muitas pias para lavar as mãos, álcool em abundância; (4) Toda vez que tinha oportunidade eu usava álcool; (5) Era tudo muito seguro na escola. 5 4 9

Motivos B: (1) Me senti supersegura; (2) Até hoje mantenho os hábitos de higiene, faço isso, me cuido; (3) Não houve problemas, tudo era limpo diariamente; (4) Era feita higienização das salas no final das aulas.

Categoria: Desconfinamento - relacionados à sensação de fim das restrições.

Motivos A: (1) Os alunos voltaram e achavam que poderiam aglomerar, abraçar, pegar no outro, eles faziam tudo isso aí e se contaminavam. 1 3 4

Motivos B: (1) Eu pude sair de casa, voltar a estudar e me soltar mais; (2) Para mim na escola era normal, o mesmo de antes da pandemia; (3) Não podia sair de casa para me divertir e na escola fiquei mais à vontade e feliz.

Categoria: Esquema Vacinal Incompleto - relacionados a condicionantes externos.

Motivos A: (1) Senti medo, porque estava com o esquema vacinal incompleto; (2) A gente voltou, sem eu ter sido vacinado; (3) Não tomei vacina; (4) Na vacinação enfrentamos muita barreira, inclusive muitos professores, tiveram que se candidatar como voluntário no estudo CovacManaus; (5) Achei precário, só o uso do álcool em Gel e das máscaras, sem as vacinas, que naquela época ainda estava restrita a alguns públicos. 5 0 5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A quantidade de ocorrências, considera o total de motivos informados e não o total de participantes.

A maioria dos motivos apresentados por professores e alunos se concentrava nas categorias “conduta de risco” e “adoção de protocolos”. A associação dos motivos apresentados com as altas taxas de sensação de segurança entre os alunos (Figura 16), leva-nos a inferir que, de alguma forma, por menor que seja, a falsa sensação de fim das restrições ou (desconfinamento) por ocasião da reabertura das escolas motivou a sensação de segurança no retorno das atividades presenciais. Esta inferência é reforçada pela análise dos relatos dos comportamentos entre os alunos relacionados à recusa em usar máscaras e em manter o distanciamento social, recomendados nos protocolos de saúde.

É importante destacar, ainda, que, naquele momento, a pandemia da Covid-19 ainda não havia revelado a sua maior taxa de letalidade no Amazonas, conhecida como “a crise do oxigênio” (FVS/AM; SEMSA; FIOCRUZ Amazônia, 2021; Naveca *et al.*, 2021).

Entre os motivos informados pelos participantes, que não consideravam seguras as condições sanitárias das escolas para o retorno das aulas presenciais, destacamos a falta de ventilação nas salas de aula. Este motivo se apresentou imperiosamente entre os professores da escola regular que funcionava em um prédio adaptado, onde não havia janelas e toda a ventilação era proporcionada apenas pelos aparelhos de ar-condicionado. Os professores daquela escola informaram que aquele prédio foi alugado e adaptado para o funcionamento da escola.

De acordo com Gouveia (2021, p. 40), as janelas no ambiente escolar favorecem “além da ventilação e iluminação (...) a melhoria das condições de salubridade do local”. Neste sentido, faz-se necessário considerar as possíveis implicações que a falta de infraestrutura adequada nas escolas, sobretudo as que funcionam em imóveis locados e adaptados, pode acarretar, principalmente quando consideramos a possibilidade de novos cenários pandêmicos. Morsello *et al.* (2022) chamam a atenção para a possibilidade do surgimento de novas pandemias, tendo como epicentro a Amazônia.

De acordo com o Manual de Orientações Técnicas para Elaboração de Projetos de Edificações Escolares, as escolas devem possuir estrutura e ambiente capazes de garantir a saúde. Nele, é apontado que: “especialmente nos ambientes escolares é de fundamental importância a garantia da saúde, higiene e qualidade do ar, a fim de evitar a proliferação de doenças e garantir o bem-estar de alunos, professores e demais funcionários” (DIGAP/FNDE, 2017, p. 35).

Ainda que sejam permitidos aluguel e adequação de espaços para o funcionamento de escolas, algumas normas e orientações devem ser observadas por ocasião da locação desses prédios e imóveis, na tentativa válida de garantia do direito à educação. (Quadro 9).

Quadro 9 - Requisito e critério para saúde, higiene e qualidade do ar dos ambientes escolares

REQUISITO	CRITÉRIO	MÉTODO DE AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO AO CRITÉRIO
1 - Atmosfera e áreas internas dos ambientes.	Critérios fixados em legislação específica local.	<p>Os requisitos mencionados devem atender aos critérios fixados na legislação específica aplicável, para assegurar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não haja proliferação de micro-organismos, e sim condições de salubridade no interior da edificação, considerando as condições de umidade e temperatura no interior, aliadas ao tipo dos sistemas utilizados na construção; • Não haja poluentes na atmosfera interna à edificação e que os materiais, equipamentos e sistemas empregados na edificação não liberem produtos que poluem o ar em ambientes confinados.

Fonte: DIGAP, FNDE (2017).

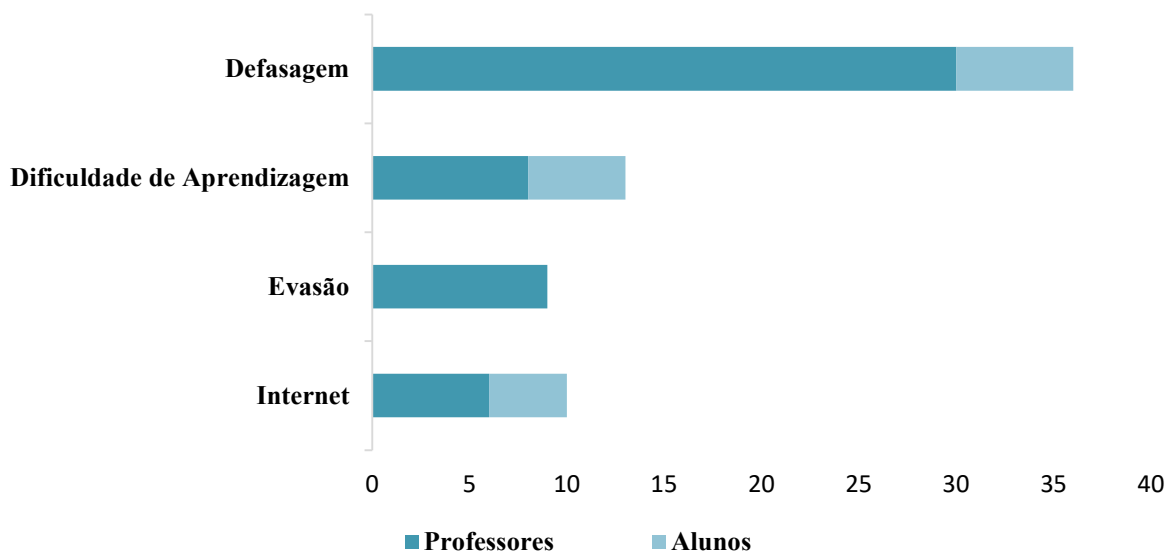
Outro motivo apontado apenas pelos professores foi a ausência de vacinação ou esquema vacinal incompleto. Neste contexto, faz-se necessário esclarecer que a vacinação dos profissionais da educação da região metropolitana de Manaus teve início no dia 17 de maio de 2021, por força de decisão judicial da 1ª Vara Federal do Amazonas (FVS-AM, 2021).

Pinto e Quitério (2022), em pesquisas com profissionais da educação na cidade do Rio de Janeiro, destacam a importância da vacinação prioritária deste grupo, antes da reabertura das escolas, como forma de evitar a propagação do vírus. Esta preocupação também estava presente em outra pesquisa realizada na comunidade escolar de Canoas-RS, que apontou a ausência de vacina como um dos maiores receios durante o retorno às aulas presenciais (Almeida *et al.*, 2021).

4.4 OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS DURANTE O RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS

No estado do Amazonas, foram identificados quatro desafios com os quais professores e alunos se depararam durante o retorno das aulas presenciais, sendo eles: (1) a defasagem de aprendizagem; (2) a dificuldade de aprendizagem; (3) a evasão; e (4) os problemas de conexão (*internet*) (Figura 17).

Figura 17 - Principais desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa, durante o retorno às aulas presenciais no Amazonas. N=60; sendo 30 professores e 30 alunos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: As ocorrências correspondem ao total de desafios com os quais se depararam professores e alunos, durante o retorno das aulas presenciais e não ao número de participantes.

A defasagem de aprendizagem²³ foi o maior desafio informado pela totalidade de professores (N=30), bem como por 1/5 dos alunos (N=6). Na sequência, registrou-se também a dificuldade de aprendizagem (8 professores e 5 alunos), o acesso à *internet* (6 professores e 4 alunos) e a evasão (9 professores).

De acordo com dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação UNESCO (2020), a ausência de acesso a Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), principalmente celulares, e à internet pode intensificar o risco de defasagem de aprendizagem e a evasão entre as camadas mais fragilizadas da população.

A maioria dos professores (83,3%) e alunos (63,3%) teve problemas de conexão com a *internet* durante as aulas remotas (Tabela 6) e relataram este fato como diretamente relacionado aos fatores de risco de evasão, defasagem e dificuldade de aprendizagens.

Tabela 6 - Número de professores e alunos que declararam problemas de conexão com internet durante as aulas remotas. N=60; sendo 30 professores e 30 alunos

Grupo	Teve problemas de conexão /internet?			Total
	N	Não	Sim	
ALUNO	N	11	19	30
	%	36,7	63,3	100,0
PROFESSOR	N	5	25	30
	%	16,7	83,3	100,0
TOTAL	N	16	44	60
	%	26,7	73,3	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os desafios foram vivenciados de diferentes formas pelos participantes e foram agrupados, conforme as categorias apresentadas anteriormente (Tabela 7).

Tabela 7 - Categorias de desafios enfrentados pelos participantes, durante o retorno das aulas presenciais no Amazonas. Conforme: (A) Professores; (B) Alunos. N=60; sendo 30 professores e 30 alunos.

DESAFIOS EXPLICITADOS PELOS PARTICIPANTES	A	B	Total
Desafios: Evasão Escolar - relacionados ao risco de evasão			
Relatos A: (1) O desafio foi trazer de volta os alunos; (2) A evasão que aumentou muito; (3) Nós fizemos uma busca ativa, inclusive cheguei a ir de casa em casa	9	0	9

²³ Entende-se aqui a defasagem de aprendizagem como a acentuada falta ou lacuna de conhecimentos, ocasionada pela interrupção ou barramento da sequência didática de ensino-aprendizagem de determinada série, ano, ou grau de estudo, capaz de ocasionar ou agravar a dificuldade de aprendizagem de novos conteúdos subsequentes.

<p><i>para saber por que o aluno não retornou presencialmente e muito menos virtualmente; (4) A gente ainda está lutando com a questão dos alunos que não retornaram à escola; (5) Muitos alunos não retornaram e nem compareciam às aulas remotas; (6) Durante o retorno das aulas presenciais, nós tivemos que fazer uma busca para tentar resgatar esses alunos que não retornaram; (7) O desafio foi trazer os alunos de volta para a escola e fazer essa transição, porque foi uma transição da aula normal para a aula remota e depois da remota para o híbrido e presencial; (8) Muitos alunos não voltaram para a escola, quando as aulas presenciais retornaram, foi um desafio ir atrás desses alunos que se evadiram; (9) No período híbrido, muita gente não apareceu, por causa da aprovação automática, assim aquele ano lá, acho que foi meio perdido.</i></p>			
<p>Desafios: Defasagem de Aprendizagem - relacionados ao nível de aprendizagem</p> <p>Relatos A: (1) Os alunos perderam muito assunto, muito conteúdo, tem aluno que não teve a série/ano anterior propriamente dito, e quando voltou à escola estava naquele ensino híbrido dia sim, dia não, mas a aula em casa, praticamente ele não assistia, não conseguiu assistir; (2) Voltaram para a escola com essa defasagem; (3) Eles sabem que ficou um vazio, uma lacuna; (4) Dá pra contar nos dedos os alunos que aprenderam, porque coisas básicas a maioria já não conseguia acompanhar; (5) Eles aprenderam pouca coisa, tive que fazer revisão e até hoje a gente ainda está tentando recuperar conteúdos básicos; (6) Ficaram com um déficit muito alto na aprendizagem daqueles conteúdos que deveriam ter tido aprendidos; (7) Eu inclusive tive que reorganizar, revisar, redefinir e mesmo assim, os alunos perderam muita coisa, ficou uma lacuna; (8) Tentar recuperar o aprendizado desse aluno, esse aí foi o grande desafio e continua sendo, porque não se recupera dois ou três anos de aprendizado em alguns meses; (9) Muitos voltaram carentes de aprendizagem ou não sabendo mesmo; (10) Alunos do Ensino Médio que ficaram com essa defasagem; (11) Acredito que foi um tempo perdido para eles, assim a assimilação dos conteúdos da disciplina se perdeu ali, e acredito que até hoje a gente não conseguiu resgatar esse pessoal que passou por esses dois anos de pandemia; (12) Agora, vendo os alunos do ensino médio, acredito que houve pouco aproveitamento do conteúdo que foi ministrado durante as aulas remotas, isso sendo bastante generoso; (13) A aprendizagem deles está em um nível muito baixo; (14) Foi um retrocesso esse período de pandemia, houve uma defasagem muito grande e até hoje ainda, no presencial os professores tentam resgatar aquele período perdido; (15) Foi um alívio voltar a sala de aula, apesar de ter outro desafio, o da defasagem do aprendizado, que estava bem ruim mesmo; (16) Foi o aprendizado, porque eles tinham acabado de sair de uma pandemia com uma defasagem enorme na aprendizagem e a gente não conseguiu superar isso, a gente teve que se virar para fazer com que o aluno, pelo menos entendesse uma parte do que foi trabalhado durante a pandemia; (17) A aprendizagem foi fraca, foi uma aprendizagem fraca; (18) Ficou bem ruim, ficou essa lacuna no aprendizado deles; (19) Pra ser sincero o nível de conhecimento do aluno caiu, não aumentou, aquilo ali foi mesmo só para não prejudicar o aluno mesmo; (20) A gente teve que revisar tudo, desde o início, porque a gente viu a dificuldade deles e também não podíamos avançar um conteúdo que o aluno não tinha aprendido nada; (21) Eles estavam como se fosse um papel em branco, em termos de aprendizagem; (22) No retorno presencial, tivemos que lidar com alunos, que voltaram com muita defasagem; (23) Houve um quebra, uma defasagem, basta ver os indicadores; (24) Baixo o aprendizado, na minha opinião não houve muito aprendizado, sinceramente eu percebo agora a defasagem em que estão os nossos alunos e acredito que não é só no Amazonas não, é no Brasil inteiro; (25) A aprendizagem foi bem escassa na verdade; (26) Foi baixo o aprendizado, foi muito baixo, foi preciso dar uma acelerada para ver se</p>	30	6	36

<p>conseguíamos recuperar essa lacuna; (27) Por mais que a gente tenha se esforçado muito, de ambos os lados, tanto nós professores quanto os alunos, o resultado não foi muito bom, percebi isso porque eu fiz um teste de sondagem, logo que retornamos e não foi muito satisfatório, tive que revisar e revisar vários assuntos em sala de aula; (28) Como se tivesse parado no tempo, porque o que ele aprendeu foi na época em que frequentava as aulas presenciais, antes da pandemia; (29) Foi tentar recuperar os conteúdos, retomar o aprendizado dessas turmas, desses alunos, esse foi o grande desafio, tínhamos que ver um jeito, uma forma de recuperar esses alunos; (30) Encontramos alunos que vieram como se nunca tivesse visto ou ouvido aquele assunto na vida. Quando nós aplicamos as atividades, os conteúdos, aconteceu que a maioria veio como um papel em branco. A gente teve que recomeçar, fazer revisões e tentar melhorar a situação. Estava difícil, foi difícil no início, muito trabalho para recuperar, fizemos planos de ação, para poder recuperar esses alunos.</p> <p>Relatos B: (1) Me senti burro, porque os assuntos que aprendi ainda eram do ano anterior; (2) Na minha opinião, foi complicado, porque eu não sabia de alguns assuntos; (3) Porque eu não sabia de muitos assuntos; (4) Os assuntos, a maioria deles já eram um pouco desconhecidos; (5) Eu não sabia dos assuntos estudados na escola, nas matérias; (6) Foi difícil porque eu não aprendi nada em casa.</p>			
<p>Desafios: Problemas de conexão/internet - relacionados ao acesso à conexão com internet</p> <p>Relatos A: (1) Os Alunos, que tiveram essa dificuldade em acessar o conteúdo das aulas remotas, voltaram com essa defasagem de conteúdos, com essa dificuldade de aprendizagens; (2) Muitos não tinham internet e acabaram não acompanhando; (3) Quem tinha internet até conseguiu acompanhar, o que não foram muitos, eles acabaram ficando prejudicados com essas aulas remotas; (4) Quando tinha um temporal, não tinha internet, aí paciência, tinha que esperar outro dia; (5) Eu tive que instalar o Wi-Fi em casa, até então eu utilizava só o meu chip, mas ele não tinha muitos gigabytes, então para trabalhar em casa eu te contratar um plano de internet residencial; (6) Para aquele aluno que nunca acompanhou, que não conseguiu acessar porque não tinha internet, não houve aprendizado.</p> <p>Relatos B: (1) Não tínhamos internet, a minha mãe pegava as atividades na escola; (2) Tentava conseguir conexão em lugares de melhor área, onde moro é muito ruim a conexão; (3) Quando retornamos à escola foi ótimo porque eu conseguia entregar tudo sem precisar de internet; (4) Usava a internet do celular da minha mãe, mas caía muito a conexão.</p>	6	4	10
<p>Desafios: Dificuldade de Aprendizagem - relacionados à dificuldade em aprender</p> <p>Relatos A: (1) Em relação à dificuldade de aprendizagens do aluno, não sei como isso se dará a longo prazo;(2) Eu diria que os alunos voltaram com muita dificuldade de aprendizagem; (3) A gente tem alunos que a dificuldade deles é principalmente, em língua portuguesa, a questão da leitura e escrita; (4) Na questão pedagógica, os alunos apresentavam uma dificuldade muito grande para assimilar todos os conteúdos que nós passamos; (5) Encontramos alunos com muita dificuldade de aprendizagem; (6) Os alunos tiveram bastante dificuldade para assimilar os conteúdos e acompanhar todo o currículo que seguimos; (7) Os assuntos dos anos anteriores, que não foram devidamente assimilados, agora são necessários para eles avançarem e na ausência dessa base, apresentam enormes</p>	8	5	13

<i>dificuldades para aprender; (8) Voltaram com dificuldade de aprendizagem para progredir na série que estão agora.</i>			
Relatos B: <i>(1) Tive mais dificuldade de aprender na volta, vi que não tinha aprendido os assuntos; (2) Os professores começaram a revisar e passaram mais assuntos, até um pouco rápido para recuperar o tempo perdido, foi difícil para mim; (3) Tive muita dificuldade para aprender assim; (4) Sabia que as aulas iriam ser mais difíceis, mas não tanto, fiquei com um pouco de dificuldade para acompanhar as matérias; (5) Foi difícil aprender esses assuntos novos, porque a gente precisava de assuntos que não tinha visto ainda.</i>			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A quantidade de ocorrências considera o total de desafios explicitados e não o total de participantes.

Neste contexto, vale explicitar que a evasão, a defasagem e a dificuldade de aprendizagem foram problemas que já haviam sido detectados pela gestão pedagógica da SEDUC/AM por ocasião da elaboração do Plano de Retorno às Aulas Presenciais. Assim, o Plano apresentava três programas como estratégias de enfrentamento desses problemas, a saber: (1) o “Programa Busca Ativa”, de combate à evasão escolar; (2) o “Programa Intensivo de Recuperação da Aprendizagem”, voltado à defasagem; e (3) o “Plantão Virtual da Aprendizagem”, para alunos com dificuldade de aprendizagem (SEDUC, 2020).

No “Busca Ativa”, a Secretaria implementou ações que envolviam a visita domiciliar, pelos técnicos e gestores, aos alunos. Pode-se apontar esta medida como inapropriada, se considerarmos o aumento das taxas de contaminação que resultaram no colapso enfrentado no Sistema de Saúde do Estado, ocorrido no final daquele ano e início de 2021, denominado “segunda onda”.

Além das visitas domiciliares, o Programa previa a tentativa de contato telefônico, tendo como alvo o aluno que não conseguiu acompanhar remotamente as aulas do Projeto Aula em Casa, no período de distanciamento social, como explicitado no Plano: “usando como metodologia o contato com famílias e alunos adultos, por meio de ligação telefônica, das redes sociais do aluno ou da família e da visita domiciliar” (SEDUC, 2020, p. 54). Logo, o público-alvo do Programa Busca Ativa foram aqueles alunos que tiveram dificuldade de acompanhar as aulas do “Projeto Aula em Casa”, ofertadas exclusivamente de forma remota, durante o distanciamento social, até o mês de agosto de 2020.

Da mesma forma, o “Programa Intensivo de Recuperação da Aprendizagem”, que traçou estratégias voltadas para o combate ao baixo rendimento e defasagem de aprendizagem, teve como público-alvo aqueles “estudantes que não conseguiram acompanhar os conteúdos ministrados nas aulas remotas” (SEDUC, 2020, p. 59). Estes resultados tornam-se também

relevantes, quando consideramos o “Plantão Virtual de Aprendizagem”, que era outra estratégia institucional presente no “Plano de Retorno às Aulas Presenciais” (SEDUC, 2020, p. 61).

Neste ponto, faz-se necessário ressaltar que o “Projeto aula em Casa”, que disponibilizava aulas remotas, tenha sido usada no Amazonas e até servido como modelo adotado em outros estados da federação, pela sua capacidade em disponibilizar o conteúdo das aulas em plataformas variadas, como canais de televisão, *sites* e aplicativos, em nível escolar. Figura (18).

Figura 18 - Plataforma multivariada de acesso ao conteúdo do Projeto Aula em casa.



Fonte: SEDUC, 2020, p. 14.

Todavia o acompanhamento dos alunos era realizado, sobretudo, através de mensagem de texto, individual ou em grupo, via aplicativo *WhatsApp*. Porém, também nesta forma de comunicação mais efetiva e instantânea, ocorria a demanda de pacotes de *internet* ou dados móveis, por parte dos alunos e professores.

Verifica-se que as estratégias institucionais para o enfrentamento da evasão escolar, assim como da defasagem e dificuldade de aprendizagens, implementadas no período da pandemia e retorno às aulas presenciais, foram voltadas ao mesmo público-alvo: os alunos que tiveram dificuldades em acompanhar as aulas remotas do “Projeto Aula em Casa”, pois o acesso exigia dos alunos e professores a utilização de uma conexão com a *internet*.

Fica evidente que as diferentes estratégias desenvolvidas pela Secretaria de Educação não alcançaram o eixo central do ensino remoto e da interação professor-aluno, que consiste no acesso à *internet*. A ausência de políticas voltadas para oferta gratuita de pacotes de dados para os professores e alunos no período estudado foi um dos principais fatores de ineficiência desta estratégia.

A dificuldade de professores e alunos em acompanhar as aulas mediadas por tecnologias também foi registrada na Europa. De acordo com Arruda (2020), países como Inglaterra, França, Espanha e outros, “(...) apresentam também dificuldades quanto à gestão e implementação da aprendizagem remota devido a fatores diversos, como (...) falta de acesso de parcela da população às tecnologias de informação e comunicação” (Arruda, 2020, p. 260).

Tokarski (2021) assevera que a juventude foi muito prejudicada, porque milhões ficaram sem aula e tantos outros tiveram acesso de forma muito precarizada ao ensino remoto, contribuindo para o declínio na aprendizagem e evasão.

Rodrigues *et al.*, (2021) salientam que entre os principais desafios enfrentados na educação básica durante o ensino remoto, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, estavam “a dificuldade para contatar os professores, no caso de dúvidas (38%) e a falta ou baixa qualidade da conexão à *internet*” (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 36451).

No Amazonas, Silva *et al.*, (2020) destacam a baixa qualidade no sinal de *internet*, entre estudantes de escola pública, no interior do Amazonas. Para os autores, “a maioria dos alunos de escola pública é oriunda de famílias de baixa renda e não tem acesso à *internet*. Todavia, quando possuem este serviço é via celular e por meio de dados móveis de planos pré-pagos, que ainda oferece baixíssima qualidade” (Silva *et al.*, 2020, p. 18).

Assim, a disponibilização de pacote de dados de *internet* não foi prevista na implantação do Plano de Retorno às Aulas Presenciais. A oferta gratuita de *internet* se mostrou indispensável para permitir o acesso aos grupos mais vulneráveis financeiramente e para a efetividade das estratégias de diminuição das dificuldades e enfrentamento dos desafios de manter o direito à educação pública no período de isolamento e retorno às aulas presenciais no período da pandemia da Covid-19.

4.5 CONCLUSÕES DO ARTIGO

As medidas implementadas para garantir a reabertura das escolas e o retorno das aulas presenciais no Amazonas, embora tenham sido elaboradas com a participação massiva da comunidade escolar, atentando aos protocolos de saúde e recomendações sanitárias, foram vivenciadas de forma diversa por professores e alunos, participantes desta pesquisa.

As condições sanitárias do ambiente, sob a ótica dos participantes, ganharam significados díspares nos diferentes grupos e contextos, quando consideradas as características da infraestrutura de cada uma das três unidades escolares abordadas, sendo as condições sanitárias mais seguras aquelas percebidas no Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) e

o pior cenário aquele vivenciado na unidade escolar que funcionava em prédio alugado e adaptado para funcionar como escola, onde a falta de infraestrutura adequada foi vista como propícia à proliferação de doenças, por não haver janelas nas salas de aula, desfavorecendo a circulação e renovação de ar. Essa percepção antecedeu aos eventos que ficaram conhecidos como “a segunda onda” ou “a crise de oxigênio em Manaus”.

Os motivos apresentados pelo grupo formado por professores apontam para a conduta de risco por parte dos alunos que não adotaram os protocolos de saúde, evidenciada na recusa dos alunos em usar máscaras e manter o distanciamento em sala de aula.

De modo adverso a esses resultados, foram identificadas, nas falas dos alunos, altas taxas de sensação de segurança, todavia, quando comparadas com os comportamentos de risco identificados entre esse público, como a recusa por parte deles em respeitar os protocolos de saúde, levou-nos a considerar a possibilidade de estes comportamentos estarem associados, de alguma forma, àquilo que nós denominamos, no âmbito desta pesquisa, como “desconfinamento”, que consiste na falsa sensação de fim das restrições, advinda da reabertura das escolas, ensejando esse equívoco de interpretação pelos alunos, incluindo, nesse escopo, a não adoção dos protocolos de saúde por parte deste público.

A vacinação dos professores, não prevista entre as medidas adotadas para a reabertura das escolas no Amazonas, foi vista como um fator de risco por parte destes profissionais, tendo este grupo sido vacinado apenas em meados de maio do ano seguinte (2021), mediante decisão judicial da 1ª Vara Federal do Amazonas.

A acentuada lacuna de conhecimentos, ocasionada pelo barramento da sequência didática de ensino-aprendizagem, durante o período de aulas remotas, sobretudo pela ausência de recursos tecnológicos de acesso ao conteúdo das aulas, principalmente de aparelhos celulares e *internet*, somada à baixa qualidade no sinal de internet no Amazonas, intensificou-se, multiplicando, assim, a defasagem de aprendizagem e a evasão.

Assim, mostrou-se indispensável a necessidade de se considerarem as condições objetivas, materiais e socioeconômicas, sobretudo dos grupos mais vulneráveis financeiramente, durante o planejamento de estratégias e políticas públicas que visem à equidade de acesso à educação no Amazonas.

5 CONCLUSÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Acreditamos que a fluidez do espaço Esco(Lar) e, sobretudo, a ideia de fluidez em tempos de pandemia, esteve no cerne dos principais questionamentos levantados nesta tese, ancorada nas falas dos professores e alunos que, a partir de suas casas, experienciaram a exponencial virtualização do medo primal, que se diluiu e fluiu para dentro de seus lares, durante o confinamento e ensino remoto, através das telas dos celulares, computadores e TVs.

O que denominamos de “liquidez pandêmica”, no âmbito desta pesquisa, mostra que as inconstâncias e as incertezas desse período de ensino remoto e confinamento, foram percebidas, de diferentes formas pelos participantes, conservando algumas características, reconhecidas na intensificação da liquidez nas relações e neste bojo, o acesso à educação foi momentaneamente liquefeito, passando a depender das condições objetivas de cada família.

A convergência de demandas domésticas, institucionais, relações de trabalho, de consumo e de estudo, que denominamos de Espaço Esco(Lar), mostra o quão complexa foi a tarefa de fazer a escola fluir para dentro das casas, durante o período pandêmico.

O Medo Líquido, como descrito por Bauman (2022), foi identificado entre os relatos, revelando inseguranças e incertezas, não diretamente relacionadas ao perigo imediato de contágio, adoecimento ou morte, mas sim manifesto de forma diluída, no receio de alguns professores de não conseguirem lecionar remotamente, ou no temor de alguns alunos, de ficarem em desvantagem, em defasagem ou de não serem bem-sucedidos nos exames escolares e vestibulares.

Nesta tese, nos apropriamos da ideia de fluxo, presente no cerne das categorias de “Lugar” e “Topofilia” de Tuan (2012, 2013), para melhor explicar a percepção da casa pelos participantes, durante o período de aulas remotas e distanciamento social. Para este autor, o tempo é visto como movimento ou fluxo, sendo o “lugar”, vivenciado em momentos, onde há uma pausa na corrente temporal, possibilitando o fortalecimento do elo afetivo entre a pessoa e o lugar, caracterizando a “topofilia”.

Percebeu-se nas falas dos participantes, que o espaço da casa foi experienciado, durante o período de ensino remoto e confinamento, como uma pausa e fortalecimento do elo afetivo com

o lugar (topofilia) presente na reapropriação de espaços como jardins, quintais e pátios, por alguns professores e alunos entrevistados.

Com o intuito de contribuir mais significativamente para futuras pesquisas correlatas, ou mesmo para pesquisas em outras áreas, buscou-se, nesta tese, abordar a fluidez sempre ancorada nas falas dos participantes, mas, ao mesmo tempo, fluindo entre as diferentes áreas. Para tanto, ousamos nos apropriar de conceitos de diversos campos, transpondo-os para a presente tese, com o intuito de melhor caracterizar a percepção dos participantes.

Neste sentido, percebeu-se que o recrudescimento da pandemia, trouxe consigo a restrição de circulação e o uso excessivo de celulares, computadores e TVs, ocasionando a liquidez nas relações pessoais, de consumo, de teletrabalho e de estudo, aumentando significativamente, no caso dos professores, o tempo dedicado aos atendimentos remotos aos alunos, e em reuniões pedagógicas virtuais, levando-os a se manterem conectados por mais tempo, expropriando-os do “direito à desconexão”, ou do usufruto da garantia de descanso ao final da jornada laboral. Tal direito, embora ainda não seja regulamentado no Brasil, tem a potencialidade de ser aplicado, devido a sua essencialidade.

Nesta pesquisa, nos apropriamos dos conceitos de “estranho” e “estranhamento” da psicanálise e da psicologia técnica, transpondo-os do campo do inconsciente ao “*espaço escolar barrado*”, com o intuito de melhor categorizar as percepções dos entrevistados, em relação à escola, como “espaço estranho”, pelo motivo deste espaço ter sido momentaneamente barrado ou interditado, conforme descritos por (Cabral, 2006; Chemama, 1995 e Freud, 1996).

Durante a reabertura das escolas, os entrevistados expressaram certa nostalgia em suas falas, mostrando a busca por uma escola melhor no passado pré-pandêmico, que denominamos nesta pesquisa de "Retrotopia Escolar Pré-Pandemia". O termo "retrotopia" foi cunhado por Bauman (2017) para descrever a nostalgia como um mecanismo de defesa diante das incertezas e da impotência no mundo líquido moderno. Nesta tese doutoral, aplicamos essa categoria ao contexto pandêmico recente, para descrever a sensação momentânea de segurança e pertencimento identificada nas falas dos participantes ao retornarem ao ambiente escolar após o período de restrições.

Para melhor caracterizar a percepção dos entrevistados, ousamos criar um novo neologismo denominado “*Virulofugare*”, vinculando-o à sensação ou à intenção de fugir dos lugares considerados virulentos, e propensos à transmissão de patógenos, que extrapolam a

mera delimitação de elo afetivo com o lugar, descritos por Tuan (2013) como “topofilia” e “topofobia”, com o intuito de contribuir para futuros estudos correlatos em lugares que possam representar risco de contágio, bem como melhor caracterizar a percepção dos participantes.

Espera-se que os resultados apresentados nesta tese, possam contribuir para melhor compreensão das estratégias de enfrentamento da pandemia Covid-19 nas escolas e para o aprimoramento das políticas de equidade, voltadas à concretização do direito à educação.

Neste sentido, destaca-se a dificuldade de conexão com a internet e a exclusão digital, como fator que pode ter contribuído para acentuar o risco de evasão, defasagem e dificuldade de aprendizagem, naquele momento, somada à ausência de auxílio, incentivo ou ressarcimento, capaz de mitigar a precarização ou a aquisição de ferramentas e de insumos, durante o ensino remoto no Amazonas.

Reconhecemos que a presente pesquisa se deparou com certa limitação, devido, em parte, às paralisações e restrições de circulação, bem como à dificuldade de adaptar os instrumentos de pesquisa e cuidados éticos, exigidos para evitar o risco de contágio, durante a pandemia. No entanto, procurei descrever, da melhor forma possível, o que foi a pandemia e, acima de tudo, o que foi vivenciado pelos professores e alunos, durante esse período, que marcou profundamente a história recente.

Devido ao prazo regimental do curso, optou-se em concluir a presente tese doutoral com apenas três capítulos, mas vislumbrou-se a possibilidade de dar continuidade à pesquisa no âmbito pós- doutoral.

Visando, ainda, contribuir para o aprimoramento das políticas de equidade, voltadas à concretização do direito à educação no Amazonas frente a eventos inesperados impeditivos do meio ambiente, recomenda-se:

- (1) Considerar as condições objetivas, materiais e socioeconômicas, sobretudo dos grupos mais vulneráveis financeiramente, durante o planejamento de estratégias e políticas públicas que visem à equidade de acesso à educação no Amazonas.
- (2) Deve-se evitar o funcionamento de escolas em prédios adaptados para funcionar como escola, onde a falta de infraestrutura adequada é propícia à proliferação de doenças, como, por exemplo, espaços sem janelas que desfavorecem a circulação e a renovação de ar.

- (3) Sempre que existente, a vacinação é uma medida que deve ser adotada e incentivada de modo mais intensivo, visando diminuir o fator de risco entre professores, técnicos e alunos.
- (4) Há a necessidade de melhor delimitação dos horários de teletrabalho, com atenção à necessidade do educador de se desconectar do trabalho. Tal adequação, poderá contribuir significativamente para evitar o recrudescimento da jornada laboral de professores, evitando, dessa forma, considerável risco à saúde dos professores, caso o “Aula em Casa” seja adotado como estratégia de acesso à educação, frente a eventos inesperados impeditivos do meio ambiente, como durante a estiagem no Amazonas, ocorrida no segundo semestre de 2023 que levou a SEDUC a lançar a versão “Aula em Casa-Estiagem²⁴”.

²⁴ A versão “Aula em Casa-Estiagem” foi lançada pela SEDUC-AM, como estratégia para ofertar conteúdos didáticos e pedagógicos às unidades escolares afetadas pela estiagem no Amazonas.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a centros educativos de la Administración Nacional de Educación Pública ya centros educativos habilitados los autorizados, en el marco de la pandemia Covid-19. 2020.

ALMEIDA, Patrícia *et al.* Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 275-302, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00275.pdf> . Acesso em: 13 jan. 2024.

AMAZONAS, **Decreto N° 42061 de 16/03/2020**. Dispõe sobre a declaração de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus 2019-nCoV. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391375> . Acesso em: 25 jun. 2023.

AMAZONAS, **Decreto n.º 42063 de 17/03/2020**. Dispõe sobre medidas complementares temporárias, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/am/decreto-n-42063-2020> . Acesso em: 10 jun. 2023.

AMAZONAS, **Decreto n.º 42099 de 21/03/2020**. Dispõe sobre medidas complementares temporárias, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 21 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391194>. Acesso em: 25 jun. 2023

AMAZONAS, **Decreto n.º 42145 de 31/03/2020**. Prorroga a suspensão das atividades que especifica, no âmbito do Estado do Amazonas, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392237>. Acesso em: 13 jan. 2024.

AMAZONAS, **Decreto n.º 42278 de 13/05/2020**. Prorroga os prazos de suspensão que especifica, até o dia 31 de maio de 2020, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 13 mai. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/am/decreto-n-42278-2020>. Acesso em: 13 jan. 2024.

AMAZONAS, **Decreto n.º 42330 de 28/05/2020**. Dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 28 mai. 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/am/decreto-n-42330-2020>. Acesso em: 13 jan. 2024.

AMAZONAS, **Decreto n.º 42461 de 07/07/2020**. Regulamenta o retorno das aulas presenciais, nos estabelecimentos de ensino privado, no âmbito do Estado do Amazonas. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 03 jul. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=398159>. Acesso em: 13 jan. 2024

AMAZONAS, **Decreto n.º 42608 de 06/08/2020**. Dispõe sobre a autorização para a retomada das atividades escolares presenciais, do ensino médio e fundamental, no âmbito da rede pública estadual de ensino, na cidade de Manaus, e estabelece normas e recomendações para o retorno gradual de tais atividades. Diário Oficial do Estado do Amazonas, 06 ago. 2020. Disponível em: <https://www.transparencia.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/DECRETO-n.-42.608-de-06-de-agosto-de-2020.pdf>. Acesso em 29 dez. 2023.

AMAZONAS, **Lei n.º 2.216 de 09/06/1993**. Extingue a Superintendência de Televisão e Rádio Educativa do Amazonas, (STREA); autoriza a criação da Fundação Televisão e Rádio Cultura do Amazonas - (FUNTEC). Diário Oficial do Estado do Amazonas, 09 jun. 1993. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/9712/#/p:1/e:9712>. Acesso em: 25 nov. 2023.

AMAZONAS, **Resolução n.º 30 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, de 18/03/ 2020**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação da Covid-19. (2020). Diário Oficial do Estado do Amazonas, 19 mar.2020. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-No-30-2020-CEE-AM-CEE-Regime-nao-Presencial.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

AMBOS, Stefania Hoff. **A habitação na pandemia: diretrizes projetuais para adaptação do espaço de morar**. 2021.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó (SC): Argos, 2009.

ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos; CARDOSO, Antônio Dimas. Covid-19, Desigualdades e Privilégios na Educação Profissional Brasileira. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e109351, 2022. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109351>. Acesso em: 08 nov. 2023.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 25 set. 2023.

ATLAS ODS/AM. Boletim Especial nº 1, abril. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em: <https://edoc.ufam.edu.br/handle/123456789/3189>. Acesso em: 19 out. 2023.

BALD, Aline Graziela; TESSMANN, Claudia. Direito à desconexão frente aos direitos e deveres do empregado no contrato de trabalho especificamente no teletrabalho. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/1019>. Acesso em: 25 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016, 279 p.

BARROS, Bruna Cury; MARINI, Carolina; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas de ensino na pandemia: uma visão a partir do desenvolvimento bioecológico. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 119, p. e12114-e12114, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.119.12114> . Acesso em: 08 nov. 2023.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido-moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

BAUMAN, Z. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRANCALION, Pedro HS et al. Emerging threats linking tropical deforestation and the Covid-19 pandemic. **Perspectives in ecology and conservation**, v. 18, n. 4, p. 243-246, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pecon.2020.09.006> . Acesso em 21 dez. 2023.

BRASIL, **Decreto N.º 62.167, de 24/01/1968**. Outorga concessão ao Governo do Estado do Amazonas, através de sua Secretaria de Educação e Cultura, para estabelecer, na cidade de Manaus, uma estação de radiodifusão de sons e imagens (televisão), para fins educativos. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/01/1968, Página 830 - (Publicação Original) - Coleção de Leis do Brasil – 1968 (Publicação Original), Página 261 Vol. 2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62167-24-janeiro-1968-403695-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL, **Medida Provisória nº 934** do Governo Federal de 01/04/2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979. Diário Oficial da União, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv934> . Acesso em: 25 set. 2023.

BRUSSIO, Josenildo Campos. Apresentação: **O Imaginário do medo em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/14671>. Acesso em 05 jan. 2024.

CABRAL, A. NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAETANO, Ana Paula Lucas *et al.* Lições aprendidas em tempos pandêmicos: revisão de escopo sobre a atuação docente e os impactos na saúde. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 27, n. 8, p. 4351-4383, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v27i8.2023-015> . Acesso em: 08 nov. 2023.

CAMPOS, Iolanda Aida de Medeiros. **Territórios conectados pela Educação a Distância no Amazonas**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-22052012-085112> . Acesso em: 20 nov. 2023.

CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio; DE OLIVEIRA, André Ferreira; DO AMARAL, Raquel Domingues. O direito fundamental a saúde na intersecção da crise ambiental com a pandemia

da covid-19. **Revista Jurídica**, v. 5, n. 62, p. 596-634, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26668/revistajur.2316-753X.v5i62.4989> . Acesso em 21 dez.2023.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes, 1995.

COELHO, Tatiana Costa; REIS, Jennyfer Gregório. **A educação e o “novo normal”: uma análise do teletrabalho em período de pandemia**. 2021. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/caderno/article/view/967/838> . Acesso em: 18 dez. 2023.

COUTO, Edvaldo Souza *et al.* # fiqueemcasa: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível e: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217> . Acesso em: 25 set. 2023.

DA CONCEIÇÃO SILVA, Delmira Santos; DOS SANTOS, Marília Barbosa; SOARES, Maria José Nascimento. Impactos causados pela Covid-19: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 128-147, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10722> . Acesso em: 18 dez. 2023.

DA SILVA, Iolete Ribeiro; DA SILVA, Camila Ribeiro. O projeto ‘Aulas em Casa’ e a educação remota durante a pandemia do Covid-19: análise da experiência do estado do Amazonas. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 25-34, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2220> . Acesso em: 24 nov. 2023.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. (2010). **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34.

DE SOUZA, I; SIMÃO, M; DE SOUZA, J. Da sala de aula a conexão: desafios para o retorno ao ambiente escolar após a “primeira onda” da pandemia de Covid-19 em Manaus, AM. **DELLOS: DESARROLLO LOCAL SOSTENIBLE**, v. 16, n. 46, p. 2416-2436, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv16.n46-027> . Acesso em: 08 nov. 2023.

DIGAP, F. N. D. E. **Elaboração de projetos de edificações escolares: educação infantil**. 2017.

DUTRA, Silvia Regina Bandeira; VILLATORE, Marco Antônio César. Teletrabalho e o direito à desconexão. **Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 9 Região**, v. 3, n. 33, p. 142-149, 2014.

FISCHER, Gustave N. **Psicologia Social do Ambiente**. 2ª ed. Ed. INSTITUTO PIAGET. Lisboa, 1994.

FRANÇA, Alberto Luiz Rodrigues. **O uso da televisão na Educação a Distância (EAD): um estudo sobre o Centro de Mídias da SEDUC no Amazonas**. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2766> . Acesso em: 20 nov. 2023.

FREUD, Sigmund. “O Estranho”. In: **Uma neurose infantil e outros trabalhos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII. p. 235-267, 1996.

FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE DO AMAZONAS. **Governador Wilson Lima acompanha início da vacinação de profissionais da educação no interior do estado**. Manaus, FVS-AM, 2021. Disponível em: https://www.fvs.am.gov.br/noticias_view/4908 . Acesso em: 13 jan. 2024.

FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE DO AMAZONAS; SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE; INSTITUTO LEÔNIDAS E MARIA DEANE, FIOCRUZ AMAZÔNIA. (2021). **Relatório sobre a Vigilância Genômica do SARS-CoV-2 no Amazonas**. Disponível em: http://www.genomahcov.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/09/Vigila%CC%82ncia-Geno%CC%82mica-do-SARS-CoV-2-ILMD-FVS-07_06_2021.pdf . Acesso em: 25 set. 2023.

GALVÃO, M. **A história da medicina em Manaus**. Manaus: Valer, 2003.

GOVEIA, Jean Carlos. **Atividade física e fatores associados em estudantes universitários durante a pandemia de Covid-19 sob a ótica da cinesioterapia**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3997> . Acesso em 17 mar. 2024.

GOUVEIA, Gilda Laysa Oliveira de. **Impacto das aberturas no conforto térmico em ambiente escolar padrão por ventilação natural**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade Vila Velha. Disponível em: <https://repositorio.uvv.br/handle/123456789/867> . Acesso em: 13 jan. 2024.

KRISTYANTO, Raden Yuli et al. School reopening: Evidence-based recommendations during Covid-19 pandemic in Indonesia. **Journal of Community Empowerment for Health**, v. 4, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://jurnal.ugm.ac.id/jcoemph/article/view/57524> Acesso em: 13 jan. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOUREIRO, A. **Tempos de esperança**. Amazonas 1917-1945. Sérgio Cardoso, 1994.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 28, p. 1263-1267, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012> . Acesso em: 08 nov. 2023.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Paulo: Pedro e João, 2020.

MARCOM, Jacinta Lúcia; SCHMITT, Adriana Regina. Os desafios da formação docente e as competências necessárias para atuar na cibercultura. In: **Congresso Internacional e**

Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação. 2022. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/10028> . Acesso em: 25 set. 2023.

MARTINI, Mariano et al. The Spanish Influenza Pandemic: a lesson from history 100 years after 1918. **Journal of preventive medicine and hygiene**, v. 60, n. 1, p. E64, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6477554/> . Acesso em: 25 jun. 2023.

MARTINS, Sonia Regina Colares D. **Avaliação externa/avaliação educacional no ensino fundamental II: análise das ações desenvolvidas pelo centro de mídias do Amazonas, desafios e possibilidades.** 2018. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/9383> . Acesso em: 21 nov. 2023.

MELO, Dayane Gome *et al.* Leitura e tecnologia: ensino emergencial nos tempos de pandemia Reading and technology: emergency education in pandemic times. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 11, p. 101709-101723, 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n11-001> . Acesso em: 08 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7429265/mod_resource/content/1/amostragem%20e%20saturac%CC%A7a%CC%83o%20pesq%20qualitat%20Minayo%202017.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

MORIN, E. **A natureza da natureza.** Porto Alegre: sulina, 2002

MORSELLO, Carla; RIBEIRO, I.; PRIST, P. **Pandemias e mudanças ambientais globais: Qual é a relação.** Zanirato, H.; Fracalanza, A.; Simões, A.; Morsello, C, p. 19-41, 2022.

NASCIMENTO, Gabriela Mendes Pereira; CECÍLIO, Sálua. Trabalho docente antes e durante a pandemia da SARS-CoV-2: os impactos na vida dos professores. **Revista Triângulo**, v. 16, n. 2, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/rt.v16i2.6983>. Acesso em: 08 nov. 2023.

NASCIMENTO, Grasielle Augusta Ferreira; CREADO, Raíssa Stegemann Rocha. O direito à desconexão no período de home office: análise dos impactos da quarentena pelo covid-19 na saúde do trabalhador. **Revista Direito UFMS**, v. 6, n. 1, p. 131-149, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revdir/article/view/10040> . Acesso em: 08 nov. 2023.

NAVECA, Felipe Gomes *et al.* Covid-19 in Amazonas, Brazil, was driven by the persistence of endemic lineages and P. 1 emergence. **Nature medicine**, v. 27, n. 7, p. 1230-1238, 2021. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41591-021-01378-7?error=cookies_not_supported&code=285b47e2-0e04-426a-8a96-798966ae5c7c. Acesso em: 25 jun. 2023.

NEGRÃO, Manoel Maria Silva; NEUENFELDT, Derli Juliano. O Ensino Mediado pelo *WhatsApp*: Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino Fundamental. **EaD Em Foco**, v. 12, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1672> . Acesso em: 08 nov. 2023.

NUNO, Faria *et al.* **Genomic characterisation of an emergent SARS-CoV-2 lineage in Manaus: preliminary findings.** 2021. Disponível em: <https://virological.org/t/genomic-characterisation-of-an-emergent-sars-cov-2-lineage-in-manaus-preliminary-findings/586>. Acesso em: 25 jun. 2023.

OLIVEIRA, R. **O espaço da casa e sua ressignificação durante a pandemia de Covid-19.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Criciúma, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/10497>. Acesso em: 05 de jan.2024.

ORDEM DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES. **Recomendações para professores e educadores de infância.** Lisboa: OPP, 2020. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

PIERRO, Bruno de; JACOBI, Pedro Roberto. Crise Ambiental e Pandemia: descaminhos no Brasil e Rumos para uma Nova Governança. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 10, n. 2, p. 9-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2021v10i2.p09-25> Acesso em: 21 dez. 2023.

PINTO, Renata Cristina Barreto; QUITERIO, Patrícia Lorena. Cotidiano escolar em tempos de pandemia: percepções dos profissionais de educação da rede pública do Rio de Janeiro. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5702/570272314036/570272314036.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PONZILACQUA, Marcio Henrique Pereira; SILVA, Luana Graciana. O direito à desconexão do trabalho francês: perspectivas de implementação no Direito brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 13, p. 196-221, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/53832>. Acesso em: 08 nov. 2023.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo.** Liber Livro Editora, 2005.

RIBAS, Mirian Cristina. **Judicialização de medicamentos no SUS: estudo comparativo antes e durante a pandemia da Covid-19.** 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.100.2023.tde-26062023-181127>. Acesso em 17 mar. 2024.

RODRIGUES, Ana Maria Anjos Romba et al. A pandemia de 2020, no estado do Amapá, Alagoas e Tocantins: desafios e aprendizados no ensino remoto. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 36440-36460, 2021. Disponível em: https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/27906/22087?_cf_chl_tk=0OGjGHTaNEmf6El1RpG3bLXvjTaJ1.bB_bxrzZoND5Q-1705169355-0-gaNycGzNDjs. Acesso em: 13 jan. 2024.

RODRIGUES, Maria da Conceição Oliveira; MONTEIRO, Wilmara Cruz Messa; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro de. **O protagonismo do centro de mídias do Amazonas nas inovações em práticas e metodologias de educação em lugares remotos.** Anais do XV Colóquio

Internacional Educação e Contemporaneidade, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16541>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ROMANO, Fillipe Soares. **Turismo em estádios: impactos e legados das arenas esportivas multifuncionais como atrativo de lazer e turismo**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.100.2023.tde-26062023-181127> . Acesso em 17 mar. 2024.

SALGUEIRO, M. **Covid-19 e medo Social: vivências emocionais em tempos de pandemia. Um mundo de incertezas: as leituras possíveis de um tempo pandêmico**, p. 95-111, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11144/5076>. Acesso em 05 jan. 2024.

SANTOS, Anna Esther Oliveira dos et al. **Plano midiático para o Sistema Encontro das Águas**. 2023. TCC de Graduação (Comunicação Social-Relações Públicas). Universidade Federal do Amazonas. Disponível em: <http://riu.ufam.edu.br/handle/prefix/6869> . Acesso em: 24 nov. 2023.

SANTOS, Carlos Alberto Carvalho; CRUZ, Keyte Rocha. Ensino através da Mediação Tecnológica durante a Pandemia de Covid 19 no Estado do Amazonas. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 8, p. 43-53, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/administracao/article/view/1347> . Acesso em: 24 nov. 2023.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos; QUEIROZ, Paulo Pires. A educação no cenário pandêmico: o que dizem os professores da educação básica sobre o retorno às aulas presenciais. **Intellèctus**, v. 20, n. 2, p. 28-49, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/intellectus.2021.60921> . Acesso em: 08 nov. 2023.

SCREMIN, Elton José. **Andarilhos de estrada e trecheiros: percepções sobre a condição de vida, cidadania e acesso à seguridade social**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3863> . Acesso em 17 mar. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO. **Projeto Pedagógico do Centro de Mídias: Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica**. Amazonas, SEDUC, 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS. **Plano de retorno às atividades presenciais, ações pedagógicas de gestão e saúde para unidades de ensino pós pandemia da covid-19**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Plano-de-retorno-as-atividades-WEB-Manaus.pdf> . Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, Carla Larissa Fonseca *et al.* Impactos socioambientais da pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19) no Brasil: como superá-los?. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 220-236, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10846>. Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, D. O Programa Mais Médicos no Amazonas: um olhar sobre a força de trabalho médica e a infraestrutura das Unidades Básicas de Saúde. **Dissertação (mestrado)** – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro,

2017. Disponível em https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/24058/2/ve_Diego_Ferreira_ENSP_2017.pdf. Acesso em 22 dez. 2023.

SILVA, Heloísa Helena Corrêa; DIAS, Maria das Graças Santos. Narrativas sobre a pandemia por covid 19 nos estados do Amazonas e Roraima. **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, v. 1, n. 1, p. 33-49, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/233099.20.1-3> . Acesso em: 13 jan. 2024.

SILVA, MG da *et al.* Ensino de arte em tempos de pandemia causada pela Covid-19: desafios dos professores com o ensino remoto no sul do Amazonas. **Research, Society and Development**, v. 9, p. 12, 2020.

SILVA, Sirley Marques da. **A prática do pedagogo no Centro de Mídias de Educação do Amazonas: por entre desafios e possibilidades.** 2017. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/8465> . Acesso em: 21 nov. 2023.

SILVEIRA, R; PINHEIRO, R. Entendendo a necessidade de médicos no interior da Amazônia – Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 38 (4) : 451-459, 2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbem/v38n4/06.pdf>> Acesso em 13 de jan. 2021.

SOARES, Leticia *et al.* **Medidas de prevenção à Covid-19 no retorno às aulas: Protocolos de 13 países.** 2020.

SCHÜLER, Donaldo. **Heráclito e seu (dis)curso.** Porto Alegre: LP&M, 2000.

TAUBENBERGER, Jeffery K.; MORENS, David M. 1918 Influenza: the mother of all pandemics. **Revista Biomedica**, v. 17, n. 1, p. 69-79, 2006. Disponível em: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revbio/bio-2006/bio061i.pdf> . Acesso em: 25 jun. 2023.

TOKARSKY, M. Acesso precário a ensino remoto e evasão: sequelas da pandemia na educação. **Revista Exame**, 2020. Disponível em: <https://exame.com/bussola/aceso-precario-a-ensino-remoto-e-evasao-sequelas-da-pandemia-na-educacao/> . Acesso em: 13 jan. 2024.

TOLLEFSON, Jeff. Why deforestation and extinctions make pandemics more likely. **Nature**, v. 584, n. 7820, p. 175-177, 2020. Disponível em: <http://www.nature.com/nature/index.html> . Acesso em 21 dez.2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo.** São Paulo: Unesp, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Londrina: Eduel, 2013.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção.** 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721> . Acesso em: 13 jan. 2024.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977> . Acesso em: 25 jun. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Timeline 2020 - Covid-19**. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline> . Acesso em: 25 set. 2023.

YABRUDE, Angela Theresa Zuffo *et al.* Desafios das Fake News com idosos durante infodemia sobre Covid-19: experiência de estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200381> Acesso em: 13 jan. 2024.

**ANEXO I – TERMO DE ANUÊNCIA DA SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS – SEDUC/AM**



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA**

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa, ***“A liquidez do espaço Escolar em tempos de pandemia: uma análise do Projeto Aula em Casa”*** do doutorando Prof. MSc **IVAN NUNES DE SOUZA**, sob a orientação da tutora: Prof.^a Dra. **Maria Olivia de Albuquerque Ribeiro Simão**, do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, no período de **01/06/2021 a 28/02/2023**, o qual terá apoio desta instituição.

Manaus, 30 de janeiro de 2023.

Arlete Ferreira Mendonça
Secretária Executiva Adjunta Pedagógica
Secretaria de Estado de Educação
e Desporto-SEDUC
D.O.E. de 06/01/2023

Arlete Ferreira Mendonça
Secretária Executiva Adjunta Pedagógica
D.O.E. 06/01/2023

ANEXO II – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A liquidez do Espaço Esco-Lar em tempos de pandemia:
uma análise do Projeto Aula em Casa

Pesquisador: Ivan Nunes de Souza

Área Temática:

CAAE: 64551822.0.0000.5020

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.876.620

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 05 de Fevereiro de 2023

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com