

Voltar a aprender: a retomada das aprendizagens no discurso dos professores e gestores de escolas públicas no Ceará

Back to learning: the resumption of learning in the discourse of public school teachers and managers in Ceará

Retour à l'apprentissage: la reprise de l'apprentissage dans le discours d'enseignants et gestionnaires des écoles publiques du Ceará

Maíra Mamede

Universidade Paris Est Créteil (Upec), Paris – França

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo/SP – Brasil

Rodnei Pereira

Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo/SP – Brasil

Sylvain Broccolichi

Universidade de Lille, Lille – França

Christophe Joigneaux

Universidade de Lille, Lille – França

Resumo

O fechamento das escolas, por conta da pandemia de Covid-19, impactou negativamente os resultados de aprendizagem dos alunos. Por conta do déficit criado, a retomada das aulas em modo presencial representou um desafio aos sistemas de ensino, sobretudo aos profissionais da escola. Este artigo objetiva identificar as diferenças de percepções entre professores e equipes gestoras (coordenadores pedagógicos e diretores) sobre a vivência no período pandêmico, em quatro escolas municipais do ensino fundamental, localizadas em territórios vulneráveis e com bons indicadores educacionais em Fortaleza e Sobral (Ceará). Com o aporte teórico de implementação de políticas públicas, buscou-se identificar se houve cooperação ou tensão entre os agentes implementadores. O estudo, de natureza qualitativa, analisou os discursos de professores e gestores para identificar como esse desafio foi percebido e enfrentado pelos profissionais. Observou-se um processo dinâmico de

adaptação, marcado pela cooperação entre os agentes. A cultura de colaboração, já consolidada pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), foi um recurso essencial para enfrentar a crise.

Palavras-Chave: aprendizagem, gestão escolar, Paic, Covid-19.

Abstract

The closure of schools due to the Covid-19 pandemic had a negative impact on student learning outcomes. Due to the deficit created, the resumption of in-person classes posed a challenge to education systems, but above all to school professionals. This article aims to identify the differences in perceptions between teachers and management teams (pedagogical coordinators and principals) about the experience during the pandemic period. The research field was four public elementary schools located in vulnerable areas with good educational indicators in Fortaleza and Sobral (Ceará). With the theoretical contribution of public policy implementation, we sought to identify whether there was cooperation or tension between the implementing agents. The qualitative study analyzed the discourses of teachers and managers to identify how this challenge was perceived and addressed by professionals. We observed a dynamic process of adaptation, marked by cooperation between agents. The culture of collaboration, already consolidated by Literacy Program at the Right Age (Programa de Alfabetização na Idade Certa – Paic), was an essential resource for facing the crisis.

Keywords: learning, school management, Paic, Covid-19.

Résumé

La fermeture des écoles en raison de la pandémie de Covid-19 a eu un impact négatif sur les résultats scolaires des élèves. En raison du déficit créé, la reprise des cours en présentiel a représenté un défi pour les systèmes éducatifs, mais surtout pour les professionnels de l'école. Cet article vise à identifier les différences de perception entre les enseignants et les équipes de direction (coordinateurs pédagogiques et directeurs) sur l'expérience vécue pendant la période pandémique dans quatre écoles publiques primaires situées dans des zones vulnérables et présentant de bons indicateurs éducatifs à Fortaleza et Sobral (Ceará). À l'aide d'un apport théorique sur la mise en œuvre des politiques publiques, nous avons cherché à déterminer s'il y avait eu coopération ou tension entre les agents chargés de la mise en œuvre. Cette étude qualitative a analysé les discours des enseignants et des gestionnaires afin d'identifier comment ce défi a été perçu et relevé par les professionnels. On a observé un processus d'adaptation dynamique marqué par la coopération entre les agents. La culture de collaboration, déjà consolidée par le Programme D'alphabetisation à L'âge Approprié (Programa de Alfabetização na Idade Certa – Paic), a été une ressource essentielle pour faire face à la crise.

Mots-Clé: apprentissage, gestion scolaire, Paic, Covid-19.

1 Introdução

O Ceará se caracteriza como um caso atípico no Brasil, no que tange à organização do seu sistema educativo e aos resultados obtidos por seus alunos. O estado organizou um regime de colaboração com os municípios, por meio do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic).

Essa política, que pode ser considerada longeva, traduziu-se em uma melhoria contínua dos indicadores de aprendizagem em avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) e o Sistema de Avaliação da educação Básica (Saeb), mesmo em contextos de alta vulnerabilidade social. Com a pandemia de Covid-19, o Ceará enfrentou os desafios do ensino remoto e da subsequente retomada presencial, que tornaram suas estratégias anteriores obsoletas.

A literatura sobre o Paic aponta avanços no desempenho do estado e uma controvérsia central: a tensão entre a autonomia docente e controle, por meio de avaliações e *accountability*. Enquanto alguns críticos veem um cerceamento da autonomia, outros destacam que a lógica de colaboração e o forte apoio pedagógico aos professores contrabalanceiam a cobrança por resultados. A crise pandêmica, ao exigir uma reinvenção das práticas, ofereceu um contexto privilegiado para estudar essa dinâmica.

Nesse cenário, esta pesquisa busca identificar as percepções de professores e da equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos) sobre a vivência no período pandêmico. O estudo foi realizado em quatro escolas municipais de ensino fundamental com bons indicadores, situadas em territórios vulneráveis de Fortaleza e Sobral. Por meio da análise dos discursos desses agentes implementadores, investigamos como a pandemia e a retomada das aulas foram enfrentadas e se a relação entre gestores e docentes foi marcada pela cooperação ou pela tensão mencionada anteriormente.

2 Contextualização

O Paic existe há cerca de 18 anos e se caracteriza como uma política educacional de longa duração, objeto de uma vasta bibliografia focalizada, sobretudo, na formulação e na avaliação dessa política (Bravo; Ribeiro; Cruz, 2021). Implementada inicialmente no município de Sobral, em 2001, ela foi proposta pelo governo do Ceará como uma política estadual de colaboração a partir de 2007 (Vidal; Vieira, 2013; Segatto; Abrucio, 2016; Vieira; Plank; Vidal, 2019), adotada de forma permanente por todos os municípios do estado nos anos subsequentes. A partir de 2012, Fortaleza, capital do estado, aderiu integralmente ao programa em todos os seus eixos.

Caracteriza-se como uma política em constante aprimoramento, que articula a atuação de União, estado e municípios. Inicialmente focado na alfabetização, o programa expandiu seus objetivos para todo o Ensino Fundamental (EF) e para outras disciplinas¹.

¹ A expansão do objetivo do programa gerou alterações consecutivas da sigla, a partir de “Paic”, que usaremos neste artigo de maneira indistinta para nos referir ao conjunto das fases, partindo da compreensão que as

Essa longevidade e capacidade de ajuste, ancoradas na colaboração entre os atores, resultaram em melhorias notáveis nos resultados dos alunos em avaliações locais e nacionais (Costa; Carnoy, 2015; Carnoy *et al.*, 2017; Kasmirsky *et al.*, 2017; Codes *et al.*, 2018; Ribeiro, Bonamino; Martinic., 2020; Mamede *et al.*, 2021; Cruz; Farah; Ribeiro, 2020; Rivas, 2023; Bonamino, 2024; Mamede; Broccolichi, Cruz, 2025).

A avaliação é uma dimensão central e controversa da política. Ela serve tanto para medir resultados quanto para monitorar a aprendizagem e orientar o trabalho pedagógico. A crítica recorrente é que a ênfase na *accountability* poderia responsabilizar excessivamente os professores e limitar sua autonomia (Oliveira; Clementino, 2020; Mota; Mota, 2019; Costa; Vidal, 2020).

Contudo, outros estudos apontam que o apoio pedagógico e a colaboração atuam como contrapeso (Ribeiro; Bonamino; Martinic, 2020). Essa discussão sobre a discricionariedade dos agentes é central para entender a implementação da política, especialmente a relação entre a equipe gestora e os docentes.

3 Implementar uma política em movimento: o olhar dos agentes implementadores

Nos estudos sobre a implementação de políticas educacionais, a discricionariedade dos agentes implementadores é um elemento central (Lotta, 2019), uma vez que suas ações e adaptações determinam os resultados das políticas, podendo levar ao sucesso ou a efeitos contrários aos pretendidos (Pires, 2019). A maneira como esses agentes percebem os objetivos e as estratégias de uma política influencia diretamente sua adesão e suas práticas.

Em contextos de crise, como o da pandemia, essa dinâmica se intensifica, pois os profissionais são forçados a reinventar seu trabalho e a redefinir prioridades, exigindo maior coordenação e apoio institucional, conforme salientam Lotta *et al.* (2021).

Esse campo de estudos classifica os agentes do Estado com base em sua posição hierárquica e do contato com o público. Os professores, em contato direto e cotidiano com os alunos, são considerados "burocratas de nível de rua" (BNR) (Lipsky, 2019). Por outro lado, diretores e coordenadores pedagógicos atuam como "burocracia de médio escalão" (BME), fazendo a conexão entre os formuladores de políticas e os BNPs.

Segundo Oliveira e Abrucio (2018), os diretores exercem liderança e governança,

transformações não alteraram a coluna vertebral da política, em torno da colaboração dos atores nas diversas esferas de ação pública.

adaptando normas e motivando docentes. No entanto, a atuação da equipe gestora na escola confere-lhe um caráter híbrido, pois também realiza tarefas de contato direto com a comunidade, típicas de um BNR (Muyaert, 2019; Macedo; Pereira; Silva, 2024).

Diante dessas distintas posições na estrutura de implementação, este artigo propõe uma análise relacional dos discursos de professores (BNR) e da equipe gestora (BME) para identificar diferenças de percepções durante o período pandêmico. Buscou-se compreender como as políticas foram reorientadas a partir dos desafios percebidos por esses atores. A análise da coerência ou das discordâncias entre seus pontos de vista permite examinar a existência de tensão entre autonomia e controle, um ponto já levantado pela literatura sobre o tema.

4 Metodologia

A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada em Fortaleza e Sobral, municípios cearenses escolhidos por seu histórico e relevância na implementação do Paic. Em cada município, selecionamos duas escolas em territórios vulneráveis com bons resultados educacionais, visando a compreender a redução das desigualdades de aprendizagem. A coleta de dados ocorreu em duas etapas (novembro de 2022 e junho de 2023), permitindo uma análise comparativa diacrônica e sincrônica. Uma das escolas já tinha sido objeto de pesquisa anterior “Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social” (Processo n.º 2018/11257-6” (Fapesp, 2021).

Foram realizadas observações de aula e entrevistas com 42 profissionais: 26 professores, 11 coordenadores e cinco diretores. Além das entrevistas formais, durante o tempo de presença nas escolas, houve trocas informais com os agentes implementadores, durante o tempo de presença dos pesquisadores nas escolas (intervalos e almoço), anotadas em diários de campo.

No presente artigo, somente serão analisadas as entrevistas junto a professores e gestores. Os roteiros de entrevista tiveram como temas: a vivência na pandemia, estratégias implementadas, desafios enfrentados e relações interpessoais.

As entrevistas, que duraram entre 30 e 60 minutos, foram estudadas a partir da análise do discurso (Maingueneau, 2014), com o objetivo de compreender a construção de sentido pelos sujeitos situados em uma situação social dada, em função da posição ocupada, em um contexto específico: escolas com bom desempenho localizadas em regiões vulneráveis. Nesse sentido, as emoções que transparecem nos discursos são uma dimensão importante da análise.

Nas entrevistas, focalizamos nossa atenção sobre o impacto da pandemia na reconfiguração das práticas escolares e domésticas e na maneira com que os entrevistados as vivenciaram. Essa escolha se deve à ideia segundo a qual a pandemia teria tido um efeito de agravamento das desigualdades e que trouxe, portanto, um desafio maior para o Paic, cujo objetivo é justamente a redução das desigualdades escolares.

Outro elemento importante para a análise foi o cruzamento dos discursos entre professores (BNR) e profissionais da equipe de gestão (BME). Assumindo diferentes posições na cadeia de implementação, em uma relação hierárquica entre eles, a confrontação dos pontos de vistas respectivos nos pareceu uma maneira de melhor apreender a natureza do trabalho entre os atores em termos de colaboração e evidenciar os possíveis pontos de tensão.

5 As diversas fases da pandemia no discurso dos professores e gestores

O sistema educacional cearense foi altamente impactado pela pandemia. O Ceará foi um dos primeiros estados a fechar as escolas, em março de 2020. O retorno às atividades presenciais começou a ser feito a partir de setembro de 2021, seguindo a orientação de cada município, com um protocolo restrito de distanciamento social, o que incluía turmas divididas em grupos reduzidos frequentando a escola em semanas alternadas.

O funcionamento normal, com turmas inteiras, foi reinstituído no começo do ano letivo de 2022. A realização de entrevistas nas duas etapas de trabalho de campo abriu a possibilidade de acessar a maneira pela qual a perspectiva dos atores evoluiu no período. A primeira coleta, em novembro de 2022, ocorreu após o retorno ao trabalho presencial, ainda em um momento marcado por restrições (uso de máscara, presença alternada dos alunos para diminuir o tamanho dos grupos). A segunda coleta ocorreu ao final do primeiro semestre de funcionamento normal.

Em cada uma das etapas da pandemia (fechamento das escolas e retomada), os discursos denotam duas subfases: uma primeira, marcada pela apreensão, por motivos tanto sanitários quanto pedagógicos, seguido de uma segunda fase de estabilização e mobilização colaborativa dos profissionais.

5.1 O período de fechamento das escolas: do susto ao engajamento

As primeiras entrevistas foram, para muitos profissionais, um momento para relembrar o momento mais duro da pandemia. O fechamento das escolas, vivido como um

susto, aparece como uma tomada de consciência da gravidade da situação e marca o começo da situação de crise.

Quando foi falado que ia fechar tudo, ficou todo mundo tonto sem entender nada; quando fechou, a sensação foi a de que veio aquela escuridão. Passamos uma semana sem pensar em nada, sem agir, a Secretaria também não reagiu nesse primeiro momento. Depois de uma semana, a Secretaria começou a orientar sobre como seria o formato de ensino (diretora, escola Flora da Caatinga, Sobral).

Nas entrevistas, os professores evocam, num primeiro momento, sentimentos de medo, ligados à pandemia, seja por doença ou morte de familiares ou conhecidos. Esses relatos enfatizam que os agentes implementadores são indivíduos dentro da sociedade, igualmente impactados pela pandemia. Nos discursos dos coordenadores e diretores, esse tema é mais discreto, eles se posicionam como agentes de apoio dos professores, o que denota uma concepção do trabalho que devem realizar junto a eles.

Escutar as angústias dos professores foi fundamental. Dessa escuta surgiu uma tempestade de ideias. Tínhamos, naquele momento, que lidar com a quantidade enorme de crianças com dificuldades, entre outras questões. Minha fala para os professores, ao ouvi-los, foi que eu já me sentia parte e que juntos nós íamos melhorar. Que tem dificuldades nós já sabemos, mas sabemos, também, que os alunos precisam aprender (coordenadora, escola Sol, Fortaleza).

Assim, apoiar os professores era visto como uma condição para a realização do trabalho em um contexto de incertezas.

A gente tinha alguns profissionais que dominavam aquelas tecnologias e ferramentas; desta forma, nós fazíamos formações, e esses professores passavam a formação para os que não dominavam. Eu tive duas professoras que entraram em crise: “eu vou abandonar, não consigo, eu não sei mexer...”. Elas já estão há algum tempo em sala de aula, têm experiência, mas, diante daquela situação, se viram perdidas. Eu dizia: “não se preocupe, não se desespere...”. Elas ligavam para mim chorando, dizendo que iam pirar, porque, além das questões do ensino remoto, estavam com pessoas da família internadas, intubadas. A professora chegou a dizer que ia abandonar seu cargo. E eu ali: “Você não vai fazer isso. Vai dar tudo certo, nós estamos aqui para viver isso juntos.” (diretora, escola Flora da Caatinga, Sobral).

Em ambos os municípios, os aplicativos de mensagem instantânea, sobretudo o WhatsApp, foram utilizados para manter a comunicação tanto entre os profissionais quanto com as famílias.

Eu criei dez grupos de WhatsApp, um era para os professores e nove eram grupos de alunos da manhã e da tarde, porque as turmas de 1º e 2º anos tinham professores diferentes, somente os dos 3º tinham a mesma

professora (coordenadora, escola Sol, Fortaleza).

A gente não tinha condições de vir para a escola, tudo tinha que ser monitorado pelo WhatsApp. Foi criado um comitê de pandemia que ajudou muito, nós tínhamos reunião toda semana com nosso secretário e assim começamos com essa liderança e firmeza dele, nos atualizando da gravidade que estava a contaminação em Sobral (diretora, escola Flora da Caatinga, Sobral).

As orientações começaram e diziam respeito, inicialmente, à importância de manter o vínculo com os alunos e lhes prestar, dentro do possível, assistência (alimentar/emocional). Esse cuidado emocional também envolvia a equipe da escola:

O índice de mortalidade aqui era altíssimo, então a gente não tinha muito o que fazer pedagogicamente; naquele momento, a gente tinha que **cuidar do nosso psicológico**, tinha que ficar em casa. Começamos montando o grupo de WhatsApp, foram dadas as orientações e, mais ou menos no começo de abril, nós demos início às aulas *on-line* (diretora, escola Flora da Caatinga, Sobral, grifo nosso).

Mas, rapidamente, as orientações recebidas foram adaptadas, em função do conhecimento que os profissionais tinham dos alunos e das famílias.

A orientação da Secretaria era para que a gente criasse os grupos de WhatsApp, era o acompanhamento das crianças através do Meet, mas a gente sabia que nem todos tinham acesso. Então, para elas, a gente mandava as atividades via WhatsApp. Para as famílias que não tinham nem essa ferramenta, a gente deixava as atividades na escola e eles vinham buscar (diretora, escola Rosa do Deserto, Sobral).

Os professores relataram igualmente que a pandemia trouxe uma percepção mais fina da situação social e familiar de seus alunos. Embora eles tivessem uma certa ideia da vulnerabilidade social em que viviam seus alunos, ela ganhou contornos mais nítidos a partir do momento em que o ensino remoto abriu uma janela para as casas.

Sim, eu fui percebendo a questão da moradia de cada um e a precariedade em que muitos deles vivem. Crianças humildes mesmo, e eu via que a mãe procurava dar um jeitinho para ele ter aquele tempo, aquele espaço pra estudar. Tinha um aluno que morava em um cômodo e uma cortina dividia os dois espaços, eram dois vãos. Dava pra ver um armário, uma cama, era muito tumultuado e o teto era bem baixinho. Dava pra ver a dificuldade daquela família, mas, ao mesmo tempo, aquela mãe se esforçava para ofertar aquele momento de aula ao filho (professora, escola Estrela, Fortaleza).

Um tema bastante abordado nas entrevistas foi o excesso de trabalho. Os profissionais também mencionam a dificuldade de dar conta do trabalho da escola e conciliá-lo com as responsabilidades privadas.

Nós trabalhamos muito mais do que trabalhamos em sala de aula (professora, Escola Estrela, Fortaleza).

Todo mundo parou, mas nós não paramos o nosso trabalho (Coordenadora, Escola Sol, Fortaleza).

Em um primeiro momento, os profissionais se sentiram perdidos, mas nas quatro escolas a comunicação foi apontada como essencial.

Toda novidade que tinha da pandemia era repassada. Ela [coordenadora] dava uma ajuda de dizer como é que ia acontecer. O que não era pra ficar assim. Porque sempre era, tipo, passava dois, três meses, aí dizia que ia voltar ao normal. Aí, quando pensava que não vinha, tudo de novo e ainda mais ainda. Aí, nisso, ela se preocupava muito. Ela sempre fazia com que a gente não se amedrontasse. Mas ela ajudava a gente demais (professor, escola Rosa do Deserto, Sobral).

Num âmbito pedagógico, o que emergiu dessa impossibilidade de estar na escola com os alunos foi a energia despendida para realizar a transição para o ensino remoto, mesmo com os professores ressaltando terem contado com o acompanhamento dos coordenadores e diretores e com a solidariedade entre os professores. Diretores e coordenadores destacam nas entrevistas o esforço dos docentes. Esse reconhecimento mútuo se traduz numa confiança recíproca.

E, aquele momento, eu não podia obrigar que eles dominassem a tecnologia. Eu também não dominava, me coloquei totalmente no lugar dos professores, mas nós fomos nos fortalecendo, e eles foram aprimorando suas práticas (diretora, escola Flora da Caatinga, Sobral).

O relato de um coordenador que atuava como professor na época do ensino remoto e da retomada é nesse sentido interessante. Apesar da mudança de cargo, ele continuava a se posicionar como integrante do grupo dos professores.

Pra mim, assim, foi desafiante no início. Primeiramente, porque os pais não sabiam entrar no Meet (...) A gente teve uma grande dificuldade quando dizia que ia ter aula *on-line*, e eu sempre fazia de manhã com os meninos. Era um trabalho pra nós professores, não vou mentir que até nós não sabíamos como ligar a câmera, fazer muita coisa que a gente não sabia e teve que aprender – uma coisa que veio assim: “bá” e assim, o desafio inicial foram os recursos tecnológicos (coordenador, escola Rosa do Deserto, Sobral).

Nos dois municípios, as diretoras relatam suas experiências anteriores como coordenadores e professores, e os coordenadores fazem igualmente referências às experiências prévias como professores. Talvez essa característica contribua para a construção de um “nós” único, muito embora ele seja composto de papéis diferentes.

Voltando ao ensino remoto, os professores relatam ainda terem investido recursos próprios para se adaptarem ao ensino remoto, sobretudo com a compra de materiais para as aulas. Alguns precisaram organizar um espaço em casa, comprar lousa; para outros, foi preciso investir em material informático (celular, câmeras).

Eles mencionam que não tiveram apoio financeiro dos poderes públicos nesse sentido. Entretanto, o maior investimento foi no plano pedagógico. Ao mesmo tempo em que a falta de orientações das secretarias é apontada, principalmente no primeiro ano de fechamento das escolas, há uma clareza quanto à necessidade de ajustes para todos os atores, como no diálogo entre duas professoras da escola Sol numa das entrevistas coletivas.

Profa. Marília: Eu senti falta, no primeiro ano de pandemia, de muita orientação. Porque pra... de todo mundo. [...] A coordenadora precisava de orientação, os professores precisavam de orientação...

Profa. Edith : Eu imaginei assim, se a gente tava perdido, eles também estavam, né? Então... alguém tinha que...

Profa. Marília: Isso. A gente aprendeu assim do jeito que deu. (escola Sol, Fortaleza).

Nessa passagem, embora o grupo de professores (a gente) se construa em oposição à burocracia de médio e alto escalão (eles), há uma proximidade da experiência compartilhada e ao entendimento de que houve necessidade de um tempo de adaptação e reação para todos. Elas reconhecem o esforço do poder público em apoiar as famílias dos alunos (*chips, tablets, cesta básica, vacinação...*).

No que diz respeito às equipes gestoras, os discursos evidenciam o trabalho específico que lhes coube: manter a escola aberta e torná-la uma porta de acesso a direitos diversos (distribuição de material impresso junto às famílias sem acesso internet, distribuição dos kits-alimentação, além de ponto de vacinação, em parceria com outros serviços públicos).

No âmbito das escolas, professores e diretores relatam contatos frequentes, em que o apoio pedagógico se misturava ao apoio emocional das equipes. Uma das diretoras (escola Rosa do Deserto) relatou que ela entrava em contato com os professores antes de cada aula remota para se assegurar que estavam bem e em condições emocionais de trabalhar, o que foi confirmado pela equipe docente. Outra diretora (escola Sol, Fortaleza) se conectava a todas as aulas remotas para dar um apoio técnico aos professores em caso de perda de conexão à internet.

Numa abordagem em cadeia, os professores relatam terem feito esse trabalho de suporte emocional junto a seus alunos. Mais especificamente, o acompanhamento dos alunos

exigiu um grande esforço, tanto pela concepção pedagógica em si, quanto pela disponibilidade junto a pais e alunos em horários que ultrapassavam amplamente as horas escolares. Essa disponibilidade foi indicada pelos profissionais com uma condição para manter o elo com os alunos, apontado como objetivo principal durante o período.

“Não tínhamos horário, era pai que ligava às oito, nove, dez da noite, sábado, domingo [...] eu atendia, porque o pai dizia: ‘Tia, eu só posso ligar às oito horas, porque é o horário que eu chego do trabalho’. Eu não posso não atender (professora, escola Sol, Fortaleza).

“Eu fiquei muito sobrecarregada, mas eu gostava muito, e era uma alegria quando um aluno entrava na aula. Nem todos entravam, mas os que conseguiam, a gente tentava motivar pra participar cada vez mais (coordenadora, escola Sol, Fortaleza).

Mas o cansaço resultava, principalmente, da insatisfação com a participação e aprendizagem dos alunos, apesar de todos os esforços.

“É muito difícil você preparar uma aula, você se expor. Porque é diferente de você tá dentro de uma sala. Você se preparar, se expor via vídeo. Eu mandava vídeo também, né? Via WhatsApp. Não só no Meet, mas mandava... isso é você se expor e não ter retorno acaba que você fica frustrada. Eu ficava demais. Porque eu fazia... tinha um trabalho enorme, mas tinha pouco retorno. Porque, no primeiro ano de pandemia, eu tive pouco retorno de atividades. No segundo ano, eu já tive bem mais [retorno] (professora, escola Sol, Fortaleza).

Constata-se, assim, que há uma mudança entre o primeiro e o segundo ano, movimento compartilhado entre os professores que buscaram se adaptar à nova realidade.

Pesquisadora : O que vocês fizeram no segundo diferente do primeiro?

Professora Edith: Eu acho que eu fiz, o quê? Eu fiz o acompanhamento individual que eu não fiz no primeiro. Porque os pais não aceitavam, não queriam, não tinham telefone, não tinham horário... e acharam que era bobagem. A maioria. Conversar, eu conversei.

Professora Marília: É, eu penso assim, o primeiro ano foi o baque. Os pais achavam que ia passar. Todo mundo achava que ia passar logo. Num teve uma pessoa que disse: “Não, isso vai durar dois anos.” Não teve. Então, os pais também pensavam dessa forma. Então, querendo ou não, tinha a barreira: “vai passar e ele vai voltar pra escola.” Só que não voltou. No segundo ano, os pais já vieram com uma cabeça diferente. Já mais centrados que era uma pandemia e que o seu filho já passou o ano passado todo sem estudar e esse ano ele não pode ficar sem estudar. Então, já teve aquela conscientização dos pais. [...] Então, no segundo ano, meus alunos do 1º ano, eles participaram quase que 100% em todas as tarefas. Então, eles faziam as atividades, eles participavam da aula *on-line*, eles entravam no Meet, eles perguntavam, eles me conheciam... Então, eles já tinham mais interesse. Não só eles, como os pais.

Professora Edith: Pela experiência que a gente teve no primeiro foi mais fácil trabalhar no segundo. (escola Sol, Fortaleza).

Embora, a formação continuada nos dois municípios tenha sido realizada de maneira remota, focalizando tanto as preconizações institucionais em termos de suporte emocional aos alunos quanto às adaptações pedagógicas necessárias para o ensino remoto, nas quatro escolas, a ajuda entre os professores foi ressaltada como essencial nas entrevistas, o que indica uma grande solidariedade do grupo docente.

Ele [o professor] estava até dando cursos *on-line* de computação, né? Então, o professor se prontificou, se voluntariou para dar cursos para os professores que tinham dificuldades. E é muito bacana isso, né? E ele... O vínculo dele era muito grande, né? Mas ele viu a necessidade de alguns, né? E ele foi lá e forneceu os cursos gratuitos (professor, Rosa da Caatinga, Sobral).

O aprendizado dos professores também é salientado pela equipe de gestão. Assim, percebe-se que, embora considerado insatisfatório de vários pontos de vista, o trabalho foi relevante.

Os professores começaram a aprimorar suas práticas, usando aquelas lousas, alguns aplicativos, gravavam videoaulas e deixavam à disposição no WhatsApp. Podiam não ter aula em tempo real, mas tinham a aula do professor gravada; então, eles foram guerreiros demais. Acho que se não fosse a união e a força de vontade, com certeza teria sido pior (diretora, escola Flora da Caatinga, Sobral).

5.2 Refazer escola: do receio à mobilização

Os trechos que relatam o período de retorno ao ensino presencial são marcados por sentimentos diversos. Se, por um lado, após o longo período de fechamento, a reabertura significava a excitação do reencontro com os alunos, ela também trazia por outro lado um certo receio em retomar o contato social.

Foi assustador voltar e ainda lidar com o distanciamento, eu sempre tive o hábito de abraçar e de beijar meus colaboradores. Meu bom dia era abraçando meu professor, abraçando meu aluno, gosto muito desse afeto, então, não poder abraçar foi o primeiro impacto. Eles já sabiam do meu medo, então, esse foi o primeiro grande desafio, o de controlar essas questões emocionais, apesar de fazer terapia. A gente começou a acolher os alunos e a viver aquele tempo de montar a nossa rotina de trabalho, às minhas coordenadoras muito corajosas, muito guerreiras. Nesse primeiro retorno de 50%, eles sempre foram muito frequentes. Depois que foi liberado para 100%, foi bom demais ver a escola lotada, cheia de novo. O processo de retorno foi lento, e a gente conseguiu ver a vontade dos alunos, porém, vieram outros grandes desafios, tivemos alguns alunos com muita crise de ansiedade; às vezes, eles saíam da sala passando mal com muita crise de ansiedade. Tivemos que encaminhar alguns alunos para acompanhamento com clínico, com psiquiatra, para o Caps. Eram alunos que considerávamos superequilibrados, mas que, infelizmente, diante daquilo, tinham adoecido (diretora, Flora da Caatinga, Sobral).

Entretanto, o sentimento que mais transpareceu nos discursos dos profissionais nesse momento de retomada foi um certo desânimo, devido à constatação da não aprendizagem dos alunos. O discurso dos professores e equipe gestora sobre esse período traz três grandes desafios: trazer os alunos de volta para escola, constatar níveis de aprendizagem, em geral, muito inferiores aos anteriores, e enfrentar salas mais heterogêneas. Em outros termos, os discursos evidenciam uma distância entre a realidade observada pelos profissionais e aquilo que era considerado como normalidade da escola no período anterior à pandemia.

O primeiro grande desafio foi trazer os alunos de volta para a escola e o estímulo à vacinação. Todas as escolas realizaram busca ativa.

A gente trabalhou fortemente em parceria com o objetivo de vacinar todos os profissionais, todos os alunos, de ligar para a família e cobrar, porque muitos não queriam se vacinar, então a gente convencia. Foi um trabalho muito voltado para o social, a gente pouco pensou no processo de aprendizagem, mas pensou em todos os aspectos emocionais, de saúde, de vacinas, de criar a cultura de acreditar, porque os pais estavam com muito receio (diretora, Flora da Caatinga, Sobral).

Aparece, em seguida, a dificuldade de trabalhar o comportamento dos estudantes para as atividades escolares:

as crianças não estavam adaptadas à rotina [...] um mês, você já consegue ver uma diferença. [...] hoje em dia, eu chego na sala e eles já estão com a atividade de casa aberta, porque eles já sabem que vamos fazer a correção (professora, escola Sol, Fortaleza, 2022).

A saúde emocional das crianças também passou a receber atenção das equipes, aspecto ressaltado em todas as escolas.

Esse ano, aconteceu um fato que eu acredito que tenha sido reflexo da pandemia, uma criança do 1º ano, meu aluno, após dois anos de pandemia, ele teve uma crise de ansiedade na sala de aula. E eu nunca tinha visto isso na minha vida (professora, Escola Sol, Fortaleza, 2022).

Com o retorno dos alunos às salas de aula, os professores relatam, contudo, um certo desânimo em relação ao nível de aprendizado deles. Esse desânimo estava intimamente ligado à expectativa criada pelos níveis de aprendizados constatados anteriormente e ao sentimento de um enorme retrocesso com grandes dificuldades observadas por muitos alunos, com uma defasagem acumulada nos dois anos de pandemia. Esse atraso era mais visível nos anos destinados às aprendizagens de base.

Nós conversamos e refletimos sobre o que estávamos vivenciando desse retorno com as crianças e os déficits que elas estavam apresentando. A partir dessa reflexão, começamos a pensar nas estratégias. Quando

voltamos com a turma toda, foi uma alegria, isso era voltar à vida normal. É claro que não foi fácil, tínhamos que lidar com uma dificuldade muito maior que era a quantidade de crianças e suas dificuldades, mas seguimos nesse ciclo, tentando dar continuidade ao nosso trabalho e tentando melhorar. (...) Nossa foco foi na leitura e escrita, que foi a parte mais afetada na aprendizagem das crianças. As meninas que estão com o 3º ano estão ali batalhando, alfabetizando mesmo (professora, escola Estrela, Fortaleza).

Os professores relatam que, embora limitadas, as interações remotas com os alunos (4º ou 5º ano) eram facilitadas pelo recurso de materiais escritos. Para eles, o déficit de aprendizagem foi menor.

Os docentes apontaram igualmente um desânimo em constatar que, em uma mesma sala, encontravam-se alunos com níveis de aprendizagem muito diferentes. Os professores não estavam mais acostumados a ter que gerenciar salas heterogêneas. Sem escola, apesar dos esforços de todos, o que os alunos aprenderam dependia mais do que recebiam em casa.

O acompanhamento familiar era um fator de aumento das desigualdades, tendo em vista que nem todos os pais tinham a possibilidade de ajudar os filhos com as tarefas, quer seja por conta do conhecimento necessário para tanto ou do tempo disponível, ainda que alguns tenham optado, quando possível, por pagar um reforço escolar para seus filhos, principalmente em Fortaleza, segundo os relatos das equipes.

Durante a segunda coleta de dados, em junho de 2023, esses sentimentos já não estão tão presentes nos discursos dos profissionais. As dificuldades ainda estavam evidentes, mas o discurso era marcado por uma mobilização coletiva que transparecia numa frase repetida de maneira reiterada nas entrevistas: “nós já fizemos antes, podemos fazer de novo”.

Com algumas variações, essa frase apareceu várias vezes, praticamente como um mantra coletivo. Esse alinhamento discursivo aparece como indício de uma forte adesão dos professores aos objetivos e resultado do trabalho de acompanhamento dos coordenadores e diretores que não deixaram a responsabilidade somente sobre os ombros dos docentes, mas atuaram conjuntamente com eles. O “nós/a gente” utilizado pelos agentes implementadores indica um coletivo solidário, que serve de apoio para cada indivíduo.

Assim, o desafio de melhorar o nível de aprendizagem dos alunos é identificado, mas não é percebido como uma barreira intransponível. Muito pelo contrário, ele aparece como um elemento de mobilização coletiva, numa tonalidade positiva e apaziguada, em relação à desmobilização da primeira fase de coleta de entrevistas.

A partir desse consenso sobre a capacidade de ultrapassar as dificuldades, considerando a experiência precedente de melhoria da aprendizagem dos alunos, a pergunta que restava responder era saber de que maneira essa mobilização coletiva se daria. A essa

pergunta, as entrevistas evidenciaram algumas estratégias presentes nas escolas e corroboradas pelas observações, como serão vistas a seguir.

Eu passei muito tempo focada nesse trabalho com a alfabetização porque, no pós-pandemia, a gente precisou desaprender muita coisa para aprender uma nova rota, uma nova forma de pensar a escola e de resgatar, não só os conteúdos, mas resgatar a nós mesmos. Quando retornamos do nosso casulo, estávamos mais perdidos do que cego em tiroteio. A gente precisou recriar, e eu até digo que foi um processo doloroso o de desaprender para aprender, mas foi muito importante, porque, antes, a gente gerava para o sistema estatísticas de alfabetização acima de 90%; após a pandemia, nós caímos para 18% de alunos leitores. Foi um momento em que a gente parou, olhou aquele resultado e sentiu demais (diretora, escola Flora da Caatinga, Sobral).

Os profissionais relatam os recursos extraordinários que vieram reforçar o trabalho dos professores. Em todas as escolas, observou-se a presença de monitores para acompanhamento individualizados de alunos durante o turno letivo. Identificou-se também, uso do contraturno como estratégia para melhoria da aprendizagem, embora ela ganhe contornos diferentes nos dois municípios.

Em Fortaleza, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem eram convidados a frequentar o reforço em pequenos grupos. Já em Sobral, a implementação do tempo integral foi pensada de maneira a priorizar anos específicos, especialmente o 2º e o 5º anos, que são avaliados pelo Spaece. “Em 2021, saiu o resultado da avaliação, e a gente já começou com as ações para a recomposição de aprendizagem, implementando o contraturno. Os meninos daquelas turmas mais comprometidas vinham manhã e tarde (diretora, escola Flora da Caatinga, Sobral).

O que pode ser interpretado, num primeiro momento, como uma estratégia para melhorar os resultados nas avaliações externas, pode ser igualmente percebido com uma maneira de assegurar uma maior homogeneidade da aprendizagem em anos importantes.

Para tanto, os professores não tiveram que assumir sozinhos a responsabilidade da melhoria da aprendizagem dos alunos. De fato, um esforço coletivo emerge das entrevistas. Esse esforço é claro dentro na escola, por meio dos diferentes profissionais que nela exercem, mas ele é percebido igualmente como um engajamento do sistema municipal, que dá mais recursos, inclusive humanos, para enfrentar o desafio coletivo.

Em 2021, foi esse processo todo, porque voltou em setembro com revezamento. Em 2022, eu posso dizer que a gente começou realmente essa reposição das habilidades, acho que a palavra que melhor se encaixa é essa. Reposição das habilidades, porque nós sabíamos onde os meninos estavam e tínhamos ciência de onde gostaríamos que eles estivessem. Mas a gente precisava estar ciente, e o sistema precisava estar ciente de que ia depender dos profissionais ali capacitados para que isso acontecesse. Foi

isso o que o sistema fez, nos deu profissionais para alcançar isso. Eu brinco que tem tanto profissional que nem sei onde é que eu vou colocar tanta gente. Nós criamos espaços de reforço em todos os lugares da escola, na quadra, nos corredores, reforço individual, coletivo, enfim. Aqui, nós trabalhamos muito com pequenos grupos, vemos a questão do nível de aprendizagem e conseguimos fazer esse acompanhamento de forma individual. Você deve ter visto mesinhas brancas no corredor, ali fazemos o acompanhamento individual porque ele não parou e não vai parar (diretora, escola Rosa do Deserto, Sobral).

O direito de aprender dos alunos aparece como um elemento de mobilização central e compartilhado, afirmado pelos diferentes profissionais. Ele é um ponto de consenso, federativo do “nós” coletivo que constituem as escolas.

Que sempre você precisa do outro, a pessoa vai se cansar e vai ter um momento em que ela vai pedir ajuda. Porque não dá pra trabalhar só, [...] mas nós temos essa ajuda sim, a escola em si. Uma fala da nossa diretora que é uma fala interessante, ela fala que a escola, a **nossa** escola, ela não é uma escola alfabetizadora, ela é uma escola educadora, isso quer dizer o quê? Que ela alfabetizando e ensinando do infantil 6, né, do primeiro ao quinto ano, ela sempre diz, não adianta um resultado bom no primeiro ano, e temos um resultado mediano no segundo, no terceiro a criança não atingiu, no quarto também não atingiu, aí no quinto atingiu, e aí temos vários resultados, e tem alguma coisa errada, como ela fala, e acredito que tem (professora, escola Rosa do Deserto, Sobral, grifo nosso).

Se a referência às avaliações aparece nos discursos dos profissionais, é sobretudo a aprendizagem que emerge como ponto de mobilização:

Quando a gente incentiva uma criança, pronto, ela vai... Vai longe. Vai longe. Até uma professora falou assim: “Ei, você se emociona quando uma criancinha começa a aprender?” Eu, sim! Claro, né? Porque quando ele começa, que a gente vai dizendo, você vai conseguir, mas você tem que treinar. E quando ele começa a descobrir, pronto, ele quer ficar todo tempo procurando e buscando mais. É muito bom, sim (professora, escola Rosa do Deserto, Sobral).

Conclusão

A pandemia de Covid-19 impôs uma ruptura sem precedentes ao sistema educacional cearense, testando a resistência de suas políticas e de seus profissionais. Esta pesquisa revelou que a resposta das escolas estudadas, longe de ser uma simples implementação de diretrizes, foi um processo dinâmico de adaptação, marcado pela forte cooperação entre professores (BNR) e equipes gestoras (BME). A cultura de colaboração, já consolidada pela política do Paic, provou ser um recurso fundamental para enfrentar a crise.

O estudo mostra que a tensão entre controle e autonomia, frequentemente apontada na literatura sobre o Paic, foi suplantada por uma lógica de engajamento recíproco. Em vez de fiscalização, os gestores ofereceram apoio emocional e pedagógico, enquanto os

professores demonstraram imensa inventividade e solidariedade. Essa sinergia transformou o desafio da perda de aprendizagem em um elemento de mobilização coletiva, ancorado na crença compartilhada de que "podemos fazer de novo". A resposta não foi individual, mas sistêmica, com a alocação de recursos extras e a criação de estratégias flexíveis para garantir o direito à aprendizagem.

As implicações desta análise sugerem que sistemas educacionais que investem em regimes de colaboração duradouros e em uma cultura de apoio mútuo, em vez de uma *accountability* estritamente baseada em cobranças, estão mais bem preparados para enfrentar momentos de crise. A experiência do Ceará, assim, demonstra que a força de uma política educacional reside não apenas em sua formulação, mas na capacidade de seus agentes de se unirem em torno de um objetivo comum na implementação da política educacional.

Este estudo qualitativo, focado em um número limitado de escolas, não permite generalizações, mas aponta direções para futuras investigações. Seria pertinente realizar estudos quantitativos para aferir o impacto dessa colaboração na recomposição das aprendizagens em larga escala, bem como análises comparativas com outros contextos estaduais para aprofundar a compreensão sobre os fatores que promovem a adaptabilidade e o desenvolvimento dos sistemas educacionais.

Referências

- ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H.; ANDRIOLA, W. B. Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). *Revista Linhas*, v. 20, n. 42, p. 303-325, jan./abr. 2019.
- ARAÚJO, K. H.; COSTA, A. G.; ZIENTARSKI, C. Qual o lugar que as crianças do 2º ano do ensino fundamental ocupam na política de *accountability* escolar no estado do Ceará o lugar que as crianças do 2.º ano do ensino fundamental ocupam na política de *accountability* escolar no estado do Ceará? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 31, p. 1-21, 2023.
- BRAVO, M. H. de A.; RIBEIRO, V. M.; CRUZ, M. do C. M. T. O programa Aprendizagem na Idade Certa (Paic) segundo artigos acadêmicos brasileiros. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 25, n. 3, p. 2910-2932, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15560. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15560>. Acesso em: 17 out. 2025.
- BONAMINO, A. Educação e federalismo no Brasil: nova perspectiva de pesquisa para as desigualdades educacionais. *Educação Online*, v. 20, n. 48, p. e25204808ST, 2025. DOI: 10.36556/eol.v20i48.1988.
- CARNOY, M. *et al.* Intranational comparative education: what state differences in student achievement can teach us about improving education — the case of Brazil. *Comparative Education Review*, v. 61, n. 4, p. 726-759, nov. 2017.

CODES, A. et al. *Lições de experiências exitosas para melhorar a educação em regiões com baixos índices de desenvolvimento*. Relatório Institucional. Brasília: Ipea, 2018.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. *Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil*. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 83, n. 1, p. 121-141, maio 2020. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8313852>

COSTA, L. O.; CARNOY, M. The effectiveness of an early-grade literacy intervention on the cognitive achievement of Brazilian students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v.37, p. 1-24, 2025.

CRUZ, M. do C. M. T.; FARAH, M. F. S.; RIBEIRO, V. M.. Estratégias de gestão da educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade Certa (mais PAIC). *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, set./dez. 2020.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Relatório da pesquisa Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social*. São Paulo: Fapesp, 2021.

KASMIIRSKI, P.; GUSMÃO, J.; RIBEIRO, V. O Paic e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. *Est. Aval. Educ.*, v. 28, n. 69, p. 842-872, set. 2017.

LIPSKY, M. *Burocracia em nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Brasília: Enap, 2019.

LOTTA, Gabriela (Orgs). *Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*. Brasília: Enap, 2019.

LOTTA G. S.; et al. O impacto da pandemia de Covid-19 na atuação da burocracia de nível de rua no Brasil. *Revista Brasileira de Ciência Política*, V. 35, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2021.35.243776>

MACEDO, A. P. L. S ; PEREIRA, R.; Silva, V. da. *Humanidades & tecnologia*, v. 50, p.89-102, jul./set. 2024. DOI: 10.47247/1809.1628.50.7

MAINIGUENEAU, D. *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin, 2014.

MAMEDE, M. et al. Des variations d'inégalités scolaires imputables aux politiques menées? Les configurations céariennes et françaises mises en perspective. CRES – *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n. 20, p. 1-24, 2021.

MAUSS, M. *Essai sur le don*. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, Paris: PUF, 2007. (Col. Quadrige Grands Textes).

MOTA, M. O.; MOTA, D.. O discurso dos professores das escolas premiadas e apoiadas sobre o Prêmio Escola Nota Dez do Ceará. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133838564>

MUYLAERT, N. Contribuições da ciência política para o campo educacional: o burocrata de nível de rua. *Educação Online*, v. 14, n. 31, p. 1-9, 2019.

MUYLAERT, N. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 31, 2019, p. 84-103, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/25954>. Acesso em: 15 jan. 2024.

OLIVEIRA, D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da educação básica nos estados da região nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 83, n. 1, p. 143-162, 2020.

OLIVEIRA, V. E. de; ABRUCIO, F. L. Burocracia de médio escalão e diretores de escola: um novo olhar sobre o conceito. In: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. E.S. de (Orgs.). *Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas*. Brasília: Ipea; Enap, 2018. V. 1. p. 207-225.

PIRES, R. R. C. *Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

RIBEIRO, V. M.; BONAMINO, A.; MARTINIC, S. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 177, p. 698-717, jul./set. 2020.

RIVAS, A. The long road to systemic improvement in education: a comparative multi-level case study in federal countries. *Comparative Education*, v. 59, n. 1, p. 77-79, 2023.

SEGATTO, C. I; ABRUCIO, F. L. *Rev. Bras. Educ.*, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216522>

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política educacional no Ceará: processos estratégicos. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 4, p.?, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-62368735>

Agradecimentos

Os autores agradecem o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) à pesquisa “Implementação de Políticas Educacionais e Desigualdades frente a Contextos de Pandemia pelo Covid-19” (processo número 2021/08719-0); às equipes da Secretaria estadual de Educação e das secretarias municipais de educação de Sobral e Fortaleza e aos professores e gestores entrevistados de Sobral e Fortaleza.

Revisão de texto: Dayse Ventura Arosa

Submetido em 15/07/2025