



ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

XV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA
SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Educação para o cuidado do mundo:
dimensões científicas, éticas e
estéticas da formação docente.



Djanira da Motta e Silva

Apoio:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO” (UNESP)

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

**V Congresso Nacional de Formação de
Professores e XV Congresso Estadual Paulista
sobre Formação de Educadores**

24 a 26 de novembro de 2021 - Online

Volume 7

São Paulo



2021

C749a

Congresso Nacional de Formação de Professores (5., 2021 : São Paulo, SP)

Anais [do] V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico], 24 a 26 de novembro de 2021 / coordenação, Célia Maria Giacheti, et al. - São Paulo : Unesp, 2021.

7 v.

DOI: 10.5016/vcnfp-xvcepf2021v7

ISSN 2359-3822

1. Professores - Formação. 2. Pesquisa educacional. 3. Políticas públicas. 4. Educadores. 5. Inovações educacionais. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). II. Giacheti, Célia Maria. III. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. IV. Título.

CDD - 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho"

Prof. Dr. Pasqual Barretti - Reitor

Profa. Dra. Maysa Furlan - Vice Reitora

Profa. Dra. Celia Maria Giacheti – Pró-reitora de Graduação

Corpo Editorial

Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação/Unesp e Presidente do Congresso

Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Pró-reitoria de Graduação/Unesp

Comissão Organizadora:

Profa. Dra. Celia Maria Giacheti - Pró-reitora de Graduação e Presidente do Congresso

Prof. Dr. Amadeu Moura Bego - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Profa. Dra. Maria Odila Hilário Cioffi - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Profa. Dra. Silvana Aparecida B. G. Vidotti - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Alexandre Donizete Pazoti – Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Maira Kikuti Nunes – Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Maria Lúcia de Camargo - Pró-reitoria de Graduação - Unesp

Comissão Científica

Adair Mendes Nacarato - Universidade São Francisco

Adriana de Lima Terçariol - Uninove

Alessandra de Andrade Lopes - Unesp

Aline Maria De Medeiros Rodrigues Reali - UFSCar

Aline Sommerhalder - Universidade - UFSCar

Alisson Antonio Martins - UTFPR

Amadeu Moura Bego - Unesp

Ana Claudia Fidelis - PUC/Campinas

Ana Claudia Vieira Cardoso - Unesp

Ana Maria de Andrade Caldeira - Unesp

Ana Maria Klein - Unesp

Ana Maria Martins da Costa Santos - Unesp

Anna Augusta Sampaio de Oliveira - Unesp

Beatriz Ceschim - Unesp

Bernardete Angelina Gatti - FCC

Bernadete Benetti - Unesp

Carla Andrea Brande - SEE/SP

Carlos Eduardo Albuquerque de Miranda - Unicamp

Carlos da Fonseca Brandão - Unesp

Carmem Juliani - Unesp

Carolina Gonçalves Souza - Secretaria de Educação Municipal - Rio Claro

Celia Maria Giacheti - Unesp
Cinthia Magda Fernandes Ariosi - Unesp
Cintia Salgado Azoni - UFRN
Cláudia Regina Mosca Giroto - Unesp
Cristiane Nespoli de Oliveira - Unesp
Daisi Terezinha Chapani - UESB
Denice Bárbara Catani - USP
Denise de Cássia Moreira Zornoff - Unesp
Edson do Carmo Inforsato - Unesp
Elen Aparecida Martines Morales - Unesp
Eliana Marques Zanata - Unesp
Eliane Aparecida Bacocina - IFSP
Elieuzza Aparecida de Lima - Unesp
Elizabeth Cardoso - PUC/SP
Fábio César Braga de Abreu e Lima - Unesp
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin - Unesp
Fernanda da Rocha Brando Fernandez - USP
Filipe Rafael Gracioli - IPHAN
Filomena Elaine Paiva Assolini - USP
Flavia Medeiros Sarti - Unesp
Flávio Valadares - IFSP
Francisco José Brabo Bezerra - UFABC
Fúlvia Eloá Maricato - UEM
Giovana Maria Gonçalves da Silva - Unesp
Hilda Maria Gonçalves da Silva - Unesp
Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho - Unesp
Isabel Melero Bello - UNIFESP
João Eduardo Fernandes Ramos - UFPE
Karin Adriane H. Pobbe Ramos - Unesp
Laura Noemi Chaluh - Unesp
Lilian Aparecida Ferreira - Unesp
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz - Unesp
Luciana Del Rio Pinoti - Unesp
Luciana Maria Lunardi Campos - Unesp
Lucy Mary Soares Valentim - FATEB
Maevi Anabel Nono - Unesp
Marcília Elis Barcellos - CEFET/RJ
Marcio Vinicius Corallo - IFSP
Marco Antonio Rossi - Unesp
Margarete Bertolo Boccia - Uninove
Mari Clair Moro Nascimento - UEL
Maria Amélia Dalvi - UFES
Maria Betanea Platzer - Faculdade São Luiz - Jaboticabal
Maria Cândida Soares Del Masso - Unesp
Maria da Graça Melo Magnoni - Unesp
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi - Unesp
Maria Ednéia Martins - Unesp

Maria Letícia Pedroso Nascimento - USP
Maria Odila Hilário Cioffi - Unesp
Maria Regina Guarnieri - Unesp
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo - Unesp
Maria Teresa V. Van Acker - Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo
Marina Caprio - IFECT/SP
Marina Cyrino - Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras
Marineide de Oliveira Gomes - UNIFESP
Monica Pereira dos Santos - UFRJ
Natalina Aparecida Laguna Sicca - CUML
Neila Tonin Agranionih - UFPR
Nelson Antonio Pirola - Unesp
Paloma Rodrigues Siebert - IFP
Raquel Gomes de Oliveira - Unesp
Raquel Lazzari Leite Barbosa - Unesp
Renata Marcílio Cândido - Unifesp
Renata Portela Rinaldi - Unesp
Renato Eugenio da Silva Diniz - Unesp
Ricardo Henrique de Souza - Secretaria de Educação Municipal - Campo Grande
Rita Melissa Lepre - Unesp
Rosana Louro Ferreira Silva -- USP
Rosane Michelli de Castro - Unesp
Rosangela Gravioli Prieto - USP
Rosemary Traboldi Nicacio - Faculdades Integradas de Ourinhos
Rozana Aparecida Lopes Messias - Unesp
Sadao Omote - Unesp
Samuel de Souza Neto - Unesp
Sandra Luzia Weobel Straub - Unemat
Sebastião de Souza Lemes - Unesp
Selma Machado Simão - Unicamp
Sergio Fabiano Annibal - Unesp
Silvana Aparecida Borsetti Gregório Vidotti - Unesp
Simone Aparecida Capellini - Unesp
Soellyn Elene Bataliotti - Unesp
Sueli Guadalupe de Lima Mendonca - Unesp
Sueli Liberatti Javaroni - Unesp
Taitiany Karita Bonzanini - USP
Tatiana Schneider Vieira de Moraes - Unesp
Thais Cristina Rodrigues Tezani - Unesp
Thalita Quatrocchio Liporini - UNB
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - Unesp
Vivian Batista da Silva - USP
Wanderlei Sebastião Gabini - Secretaria de Educação Municipal – Jaú

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10

EIXO 07: IMPACTOS E REFLEXOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO CONTEXTO EDUCACIONAL: COMUNICAÇÃO DE PESQUISA

A percepção dos alunos jovens e adultos sobre sua competência em relação à tecnologia e sua maneira de utilizá-la: <i>survey</i> com alunos do ensino técnico.....	12

Desafios enfrentados por diretores e vice-diretores durante a suspensão de aulas de 2020 em Paranavaí – PR.....	24

Desafios no ensino remoto emergencial pelos professores de biologia e química do município de Itacoatiara – AM.....	37

Dificuldades encontradas na implementação do ensino remoto emergencial em uma microrregião do Interior Paulista.....	47

Educação remota: contribuição Freireana em tempos de COVID- 19 para a democratização das tecnologias digitais.....	60

Efeitos da pandemia sob o ponto de vista de professores de ensino fundamental.....	73

Ensino presencial e remoto dentro de uma mesma disciplina abordada meio a meio: diferenças e semelhanças.....	84

Ensino remoto emergencial: o que dizem as crianças do quarto ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Vitória da Conquista - Bahia.....	90

Ensino remoto no Paquistão e no Brasil durante a pandemia de COVID-19: uma análise comparativa.....	104

Fazer docente e afetividade na EJA em tempos de pandemia.....	116

Habilidades preditoras de leitura em escolares de 1º e 2º anos do ensino fundamental I em contexto de pandemia.....	124

Implicações da pandemia de COVID-19 nas vivências acadêmicas de estudantes universitários.....	134

O processo do ensino aprendizagem examinado pelo olhar da psicologia.....	136

Organização do atendimento educacional no contexto da pandemia de COVID-19: análise das diretrizes estaduais, municipais e das práticas pedagógicas.....144

Pandemia pela COVID-19 e educação infantil: reflexões sobre a prática e a formação continuada de professoras.....156

Panorama da inserção de alunos da educação especial em classes comuns no Estado de Mato Grosso Cáceres/MT.....169

Paulo Freire e a pandemia de COVID-19. Análise do iminente uso das mídias e tecnologias na escola.....182

Percepções de docentes e discentes do ensino superior sobre os processos de ensino e aprendizagem na modalidade remota.....195

Práticas educativas no contexto da pandemia de COVID-19: perspectivas docentes.....207

Reinventando as interações e a brincadeira durante as aulas remotas na educação infantil.....219

EIXO 07: IMPACTOS E REFLEXOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO CONTEXTO EDUCACIONAL: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A contação de história como estratégia didática motivacional.....232

A docência virtualizada na EJA no contexto da COVID-19: reinvenções e reescritas do vivível.....240

As mudanças nas escolas com a implementação do ensino remoto.....248

As tecnologias digitais de Informação e comunicação (TDICS) como ferramentas para o ensino de biologia.....259

Discussões em sala de aula: invisibilidade do trabalho doméstico.....272

Educar para a ciência em tempos pandêmicos: experiências com os anos iniciais do ensino fundamental.....280

EJA em curso de formação docente: construção pedagógica na arte de saber ser, aprender e compartilhar experiências.....288

Ensinar na pandemia: análises sobre a regência no Programa Residência Pedagógica.....299

Estágio e isolamento social: possibilidades construídas na parceria com a escola básica e a pesquisa.....	307
Estágio remoto durante a pandemia: relatos de duas estagiárias.....	318
Gestão escolar em tempos de pandemia.....	329
Impactos da pandemia de COVID-19 no contexto escolar: encadeamentos e reflexões dentro do Programa Residência Pedagógica.....	340
O papel da gestão escolar no estreitamento de vínculos entre professor e aluno durante a pandemia.....	346
PIBID em tempos de pandemia: uma experiência de formação inicial de professores.....	359
Programa Educação Integral e Pandemia. Desafios para uma proposta interdisciplinar.....	370
Relato de experiência: dificuldades enfrentadas no ensino remoto em um contexto de pandemia.....	378
Residência pedagógica – desafios da formação inicial de professores durante a pandemia de COVID-19.....	388
Ressignificando os espaços virtuais: uma experiência na disciplina de metodologia de ensino de ciências.....	394
Rumo ao ensino superior: percursos e percalços em tempos de pandemia.....	406

Apresentação

A Pró-reitoria de Graduação da Unesp realizou entre os dias 24 a 26 de novembro de 2021 mais uma edição do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. O evento é realizado bianualmente com convidados nacionais e internacionais, reunindo estudantes de graduação, pós-graduação, professores da educação básica, professores universitários e demais profissionais que atuam na educação.

O V Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, recebeu aproximadamente 450 participantes, que nos três dias de evento participaram das discussões e reflexões sobre a educação nacional, cuja temática foi " Educação para o cuidado do mundo: dimensões científicas, éticas e estéticas da formação docente".

Os Anais publicam os trabalhos aprovados que expressam o estado da arte da área com pesquisas e experiências realizadas em quase todos os estados brasileiros, no formato de apresentação oral. Esta publicação foi organizada contemplando os sete eixos temáticos do evento: Políticas e práticas de formação inicial de professores da educação básica; Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica; Formação de professores alfabetizadores e da educação infantil; Formação de professores da educação superior; Políticas e práticas para a formação de professores na perspectiva da inclusão e da acessibilidade; Inovações metodológicas e o uso de tecnologias educacionais ; Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional.

Com a certeza de contribuir para a melhoria da educação brasileira, desejamos que todos os leitores e pesquisadores da área aproveitem ao máximo desta publicação e que a leitura possibilite importantes reflexões sobre o campo da formação de professores no Brasil.

Prof. Dra. Celia Maria Giacheti
Pró-reitora de Graduação – Unesp

V Congresso Nacional de Formação de
Professores e XV Congresso Estadual Paulista
sobre Formação de Educadores

Volume 7

Eixo 07: Impactos e Reflexos da pandemia de
Covid-19 no Contexto Educacional

Comunicação de Pesquisa

A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS JOVENS E ADULTOS SOBRE SUA COMPETÊNCIA EM RELAÇÃO À TECNOLOGIA E SUA MANEIRA DE UTILIZÁ-LA: SURVEY COM ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO

Janaina Aparecida Alves SCALIZA, FEB/UNESP
Géssica Mina Kim JESUS, FEB/UNESP
Jane CARDOTE, Centro Paula Souza
janinaalvesscaliza@hotmail.com

1. Introdução

Alunos adultos tendem a utilizar menos tecnologia em seus cursos, tanto em quantidade quanto frequência, quando comparados aos seus colegas mais jovens, apesar de, em linhas gerais, alunos de todas as idades sentirem algum nível de familiaridade, flexibilidade e a importância do uso das tecnologias (STADDON, 2018). Entretanto, o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é um fenômeno relativamente novo e com pouca investigação (ALFADIL; ANDERSON; GREEN, 2019). A pandemia causada pelo COVID-19 e as mudanças impostas por esse acontecimento mundial também impõe a importância de apurar essas questões.

Segundo Scamell e Hanley (2018), as dificuldades relacionadas ao uso da tecnologia são decorrentes da dificuldade no desenvolvimento de currículos que abranjam tais tecnologias e maneiras eficientes de avaliar os alunos por meio delas.

Para Alfadil, Anderson e Green (2019), tanto alunos quanto professores são conscientes da necessidade urgente de entendimento sobre como aumentar a eficácia do uso de tecnologia no ambiente de sala de aula, e há significativa urgência em como compreender e utilizar novas formas para utilizar essas tecnologias, porém, as falhas podem ocorrer na dificuldade em utilizar e transmitir a forma de uso de tais tecnologias, podendo causar desestímulo dos alunos e a perda de controle sobre a classe.

Tal cenário demonstra a importância do entendimento dos desafios do processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias, sendo a educação de alunos adultos um desafio emergente (STADDON, 2020; BROADHEAD, 2020). É importante também destacar que as diferenças culturais entre países também podem gerar resultados e análises diferentes (HOUSE, 2004).

Este trabalho utiliza como definição de alunos adultos aqueles acima de 25 anos, conforme conceito proposto por Baxter e Britton (2001). O objetivo deste trabalho

foi compreender como os alunos jovens (≤ 25 anos) e adultos (≥ 26 anos) percebem sua competência diante do uso de tecnologias para o aprendizado e como essa percepção pode impactar no uso que esses estudantes fazem da tecnologia.

Esta pesquisa busca aplicar uma adaptação do *framework* de pesquisa de Staddon (2018), para compreender a diferença de atitudes entre alunos abaixo de 25 anos e acima desta idade em relação a aprendizagem aprimorada por tecnologia, ao verificar como a percepção que esses alunos possuem sobre a sua competência em relação à tecnologia impacta no seu uso. Ao contrário de Staddon (2018), que utilizou um mix de métodos em universitários, essa pesquisa utilizou apenas o *survey*, analisado por meio de uma regressão linear múltipla e em alunos do ensino técnico.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Utilização de tecnologias no ensino

Nota-se, de maneira cada vez mais presente, que os processos de aprendizagem modernos são baseados na aplicação de informação e comunicação via tecnologia, como instrumento de transmissão de conhecimento, tal fato ocorre porque as ferramentas *online* de aprendizagem aumentaram devido ao uso generalizado de dispositivos móveis e ao desenvolvimento de serviços de telecomunicações (HERRADOR-ALCAIDE; HERNÁNDEZ-SOLÍS, HONTORIA, 2020).

A mudança social expandiu o uso de ferramentas de aprendizagem *online* que tem tradicionalmente vinculado ao ensino a distância, como videoconferências, aulas de apoio por meio de fóruns, testes *online*, laboratórios remotos ou grupos de trabalho via web (CHEN, 2020).

Para Staddon (2020), há uma percepção anedótica de que os alunos adultos são considerados mais intimidados com a tecnologia do que alunos mais jovens, na medida em que evitam o seu uso.

2.2 O modelo de Staddon

Staddon (2018) realizou um estudo de métodos mistos, contemplando entrevistas e *survey* em alunos de uma universidade no Reino Unido. O presente trabalho replicou as questões utilizadas, acrescentando apenas questões relevantes para o momento histórico, em que o COVID-19 impôs o isolamento social com determinação de aulas remotas, e no caso específicos da rede de escolas ETEC - Escolas Técnicas Estaduais, foi adotada a ferramenta TEAMS para a realização das aulas. As questões utilizadas na pesquisa são divididas entre 2 grupos de construtos (Quadro 1), nomeados como “competência percebida”, que vislumbra compreender como os alunos autoavaliam

suas habilidades em relação à tecnologia e “uso da tecnologia”, em que os alunos autoavaliam a maneira que usufruem das tecnologias utilizadas no momento. As questões estão apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Questões do modelo de Staddon (2018)

Com petência percebida		Me sinto confortável usando a tecnologia em minha casa
		Eu sou bom em usar tecnologia
	3	Geralmente me sinto confiante trabalhando com a tecnologia
	4	Acho fácil obter tecnologia para fazer o que eu preciso
	5	Quando uso computadores, me sinto no controle
	6	Sinto que preciso de mais treinamento para usar a tecnologia adequadamente
		Eu tenho interesse em usar mais tecnologia nos meus estudos
Uso das tecnologias	8	Sinto que minha adaptação à tecnologia para as aulas remotas foi fácil
	9	Eu prefiro as aulas pelo aplicativo Teams do que presenciais ¹
	10	Aprendo mais rapidamente quando uso tecnologia
	11	O uso da tecnologia aumenta minha motivação para estudar
	12	O uso da tecnologia torna o curso mais interessante
	13	A tecnologia pode me ajudar a organizar meus estudos
	14	A tecnologia permite que eu aprenda no meu próprio ritmo
	15	A tecnologia me permite aprender onde quer que eu precise
	16	Fico entediado ao usar a tecnologia para estudar
	17	A tecnologia torna minhas atividades de estudo mais pessoais, sinto que meu ritmo de é mais respeitado
	18	Eu gostaria de saber mais sobre tecnologia em geral

No estudo apresentado por Staddon (2018), não foram encontradas diferenças em quaisquer percepção ou atitudes em relação à tecnologia entre alunos denominados adultos (≥ 26 anos) e jovens (≤ 25 anos) e segundo os resultados desse estudo, a concepção de que os alunos maduros têm medo da tecnologia pode ser desconsiderada.

2.3 Alunos brasileiros e a motivação

Segundo Machado e Moreira (2018) *apud in* Araujo, Bittencourt e Santos (2018), o Brasil apresenta, além dos cursos de graduação, uma importante rede de formação profissional, baseada em programas técnicos, voltados para treinamento e prática mais rápidos.

Silva, Silva e Bilessimo (2020) apresentaram como principais resultados do programa *InTecEdu Program*, realizado pelo *Remote Experimentation Laboratory* (RExLab) da Universidade Federal de Santa Catarina, que houve um aumento, por parte

¹ a questão não pertence ao modelo de Staddon (2018), foi apropriada devido ao momento histórico. Teams é o aplicativo utilizado pela instituição pesquisada para as aulas remotas.

dos alunos, da motivação devido à criação de novas oportunidades de ensino e aprendizagem, principalmente pelo uso de celulares e do ambiente virtual de aprendizagem, mas o referido trabalho não considerou a participação de estudantes adultos.

Segundo Hoji, Vianna e Felix (2012), estudantes adultos podem beneficiar-se do uso de computadores no processo de aprendizagem de matemática, durante as aplicações desenvolvidas por esse grupo de pesquisadores, os alunos utilizavam primeiramente o quadro negro e depois o computador, e que esse método lousa-computador deixou-os mais confiantes.

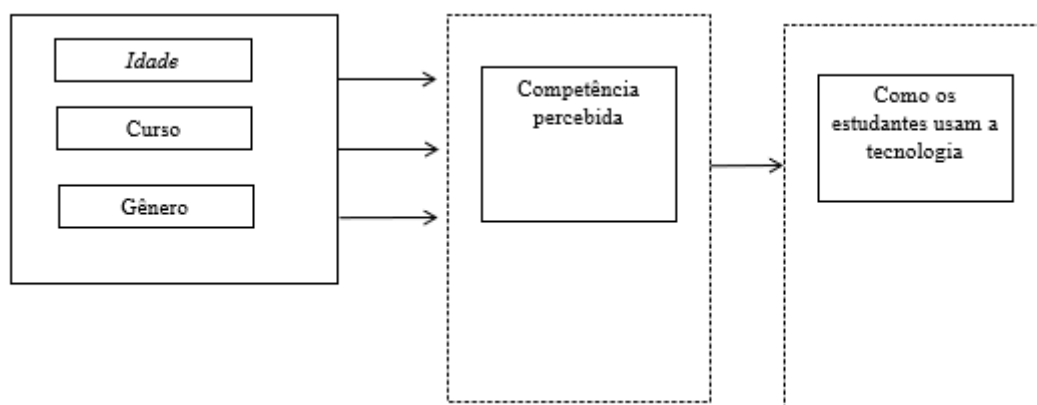
3. Método

A pesquisa quantitativa tipo *survey* foi realizada em uma unidade da ETEC, localizada no interior do Estado de São Paulo em uma cidade com cerca de 30.000 habitantes. A escolha deveu-se por tratar-se de uma amostra por conveniência. Após a elaboração do questionário, esse foi submetido a um pré-teste com 3 alunos e 2 professores. O envio da versão final ocorreu por meio do Google Forms aos e-mails dos alunos e a coleta ocorreu no período de maio/2020 até junho/2020.

A amostra total foi composta de 239 alunos, houve um retorno de 43 e-mails não recebidos e 66 respostas, com uma taxa de retorno de 33,67%. Destaca-se que o questionário apresentava em gênero as respostas (i) feminino, (ii) masculino, (iii) não definido e (iv) não quero responder, porém, apenas as alternativas feminino e masculino foram respondidas.

Para análise dos dados coletados, foi utilizado o método de regressão linear múltipla, por meio do *Software* R. A figura 1 apresenta o *framework* da pesquisa.

Figura 1: Framework da pesquisa



Nota-se na Fig. 1 que idade, curso, gênero e o construto “competência percebida” são as variáveis independentes (VI), enquanto que as variáveis dependentes formam o construto “como os estudantes usam a tecnologia”. O modelo de regressão linear múltipla é descrito pela Equação (1).

Equação 2: Modelo de regressão utilizado

$$y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \beta_3 x_3 + \beta_4 x_4 + \varepsilon$$

Onde: y é a variável dependente representada pelo uso da tecnologia; β_0 é o intercepto; $\beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4$ são as estimativas para os coeficientes das variáveis independentes; x_1 corresponde à variável gênero; x_2 é a idade; x_3 corresponde ao curso do aluno; x_4 é a competência percebida; e ε é o erro do modelo de previsão da regressão.

Na sequência são apresentados os resultados e a suas análises.

4. Resultados e análises

Foram respondidos 66 questionários, conforme a Tabela 1.

Tabela 1: Respondentes por idade e gênero

	≤ 25 anos	≥ 26 anos
Homens	16	8
Mulheres	28	14

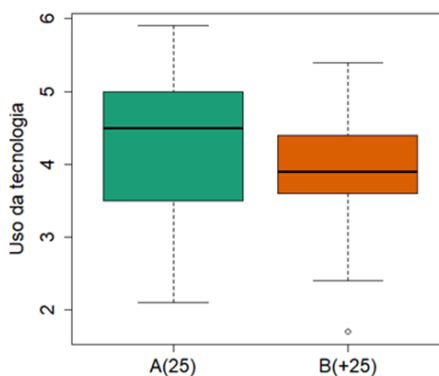
A Figura 2 apresenta as médias das respostas, divididas entre os grupos ≤ 25 anos e ≥ 26 anos, em relação às questões acerca da competência percebida, relacionadas às questões 1 a 8.

Figura 3: Médias das respostas

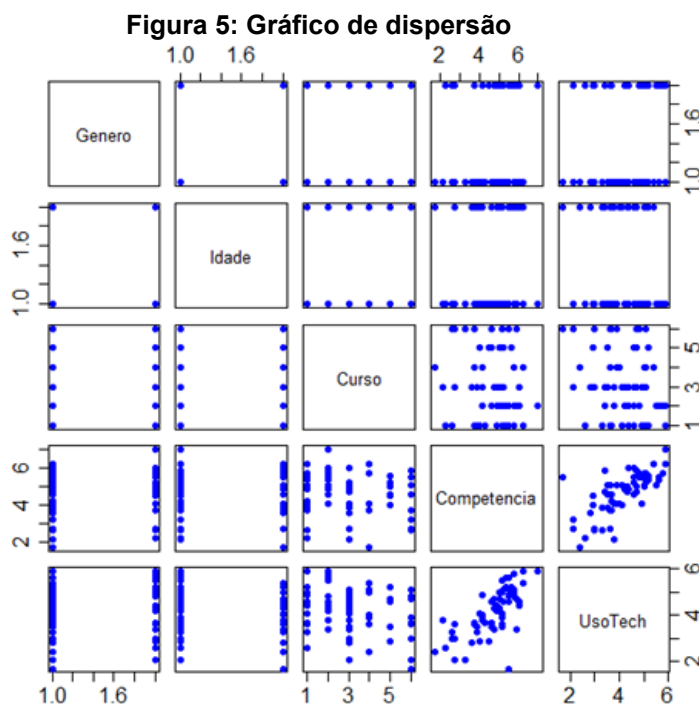
Nota-se na Figura 2 que as médias das respostas relacionadas à competência percebida, ou seja, a maneira que os alunos autoavaliam-se em relação à sua capacidade de utilizar a tecnologia que as médias são discrepantes nas questões 2,4,5,7 e 8, em que os alunos ≤ 25 anos apresentaram valores mais altos em sua autoavaliação, porém, é interessante destacar que os respondentes ≥ 26 anos apresentaram uma média maior na questão 8, quando questionados sobre sua adaptação à tecnologia para aulas remotas.

Em relação às questões 9 a 18, que compõe o construto “uso das tecnologias”, os alunos ≤ 25 anos apresentaram uma média maior ao autoavaliar positivamente o uso que realizam de suas tecnologias. Interessante destacar que os alunos ≥ 26 anos demonstraram uma média muito mais alta para a questão “eu gostaria de saber mais sobre a tecnologia em geral”, tal resultado pode demonstrar que os alunos mais velhos possuem o desejo de entender a tecnologia.

A Figura 3 trata-se de um boxplot que tem o objetivo de mostrar a variabilidade do uso da tecnologia de acordo com a variável categórica idade.

Figura 4: Boxplot do uso da tecnologia pelos estudantes

É possível verificar na Figura 3 que os alunos ≤ 25 anos apresentam uma variabilidade maior de respostas no construto “uso de tecnologias” – a mediana das respostas dos alunos mais jovens é mais alta, o que pode representar um maior sentimento de conforto desses alunos com a tecnologia, em detrimento aos alunos mais velhos, cujos quartis estão presentes muito abaixo dos alunos mais novos. A assimetria negativa apresentada pelo gráfico referente aos alunos mais velhos também reforça esse posicionamento. A Figura 4 apresenta o gráfico de dispersão.



Nota-se na Figura 4 que a variável independente competência percebida apresenta uma correlação positiva em relação à variável dependente uso da tecnologia, demonstrando que quanto mais o aluno sente-se competente no uso das tecnologias, maior será a sua adoção. Para quantificar essa relação positiva o teste de Pearson foi realizado. Segundo Dancey e Reidy (2005), quando o escore encontra-se entre 0,10 até 0,30 é considerada uma correlação fraca, para o intervalo de 0,40 até 0,60 a correlação é moderada e entre 0,70 até 1 a correlação é considerada forte. O teste de Pearson apresentou um resultado de 0.711 significativo a 5%, para a correlação entre a variável competência percebida e uso da tecnologia, logo a correlação pode ser considerada forte. A Tabela 2 apresenta a análise do modelo de regressão linear múltipla.

Tabela 2: Análise do modelo de Regressão Linear Múltipla

	Estimativa	Erro Padrão	T value	Pr(> t)
Intercept	1,69751	0,40763	4,164	0,000107***

GeneroMasc	0,02332	0,18398	0,127	0,899596
IdadeB(+25)	-0,4496 3	0,18146	-2,478	0,016204*
D. S.	0,08044	0,28539	0,282	0,779075
Log.	-0,2250 0	0,24207	-0,929	0,356571
Man.	0,17561	0,31229	0,562	0,576089
RH	-0,4257 8	0,32307	-1,318	0,192811
Sec	-0,5593 2	0,27342	-2,046	0,045418*
Competência	0,58697	0,07782	7,543	3,96e-10***

Códigos de significância: 0 '***' 0,001 '**' 0,01 '*' 0,05 ',' 0,1 ' ' 1. Erro padrão residual 0,6593 em 57 graus de liberdade. R^2 : 0,5984, R^2 ajustado: 0,5421. F-statistic: 10,62 em 8 e 57 graus de liberdade. P-value: 5,528e-09. DS: curso de desenvolvimento de sistemas; Log: curso de logística; Man.: curso de manutenção de computadores; RH: curso de recursos humanos; Sec: curso de Secretariado.

Ao analisar a Tabela 2, nota-se que a variável competência foi significativa para o modelo, assim como cursoSec e IdadeB(+25). As variáveis categóricas que não aparecem são utilizadas como variáveis de referência. Por exemplo, a variável GeneroFeminino foi oculta, logo se estudante for do gênero masculino o valor do uso da tecnologia aumenta em 0,02332 em média, em comparação com o gênero feminino, valor muito pequeno, logo não faz diferença o estudante ser homem ou mulher.

Para a Idade, se o estudante tiver acima de 25 anos o uso da tecnologia diminui 0,44963 em média, em comparação com estudantes com idade menor que 25 anos, esse apresenta-se de encontro aos achados de Staddon (2018), em que a idade não foi um fator significativo.

Sobre o curso, a variável CursoAdm foi ocultada, logo os outros cursos devem ser analisados com base nesse curso, que foi utilizada como variável de referência. Por exemplo, estudantes do cursoSec tem o valor do uso de tecnologia diminuído 0,55932 em média em comparação com estudantes do curso de Adm. O coeficiente de determinação ajustado (R^2 ajustado = 0,5421) mostra que o modelo explica 54,21% da variabilidade do uso da tecnologia. A Tabela 3 apresenta a Anova do modelo, com o objetivo de mostrar quais variáveis foram significativas para o modelo.

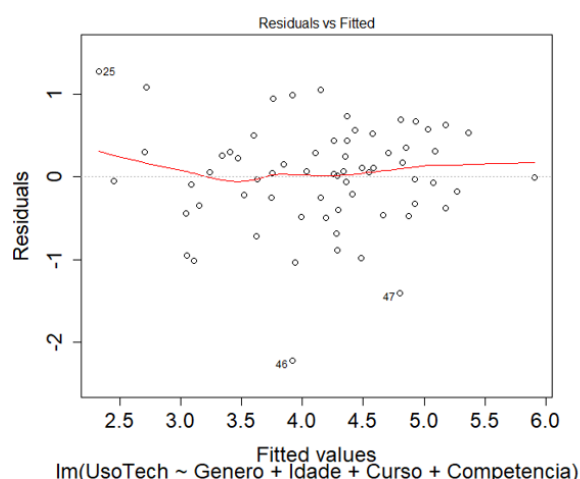
Tabela 3: Anova do modelo e valores de VIF

	Graus de liberdade	Soma dos quadrados	Quadrado médio	Estatística F	Pr(>F)	VI
Gênero	1	0,8745	0,8745	2,0117	0,161538	1,189
Idade	1	2,1637	2,1637	4,9774	0,029630*	1,111
Curso	5	9,1550	1,8310	4,2121	0,002509**	1,470
Competência	1	24,7113	24,7313	56,8923	3,96e-10***	1,125
Resíduos	57	24,7781	0,4347			

Códigos de significância: 0 '***' 0,001 '**' 0,01 '*' 0,05 '.' 0,1 ' ' 1

Nota-se na Tabela 3 que as variáveis significativas são idade, curso e competência. Também foram avaliadas as suposições do modelo, com o intuito de auxiliar na validação do modelo proposto, resultado na ausência de *outliers* (valores estão dentro da faixa de -3 a 3 desvios padrão) e normalidade dos resíduos, também avaliada pelo teste Shapiro Wilk que apresentou um p-value = 0,06588 (valor maior que 0,05), logo não rejeita H0 e conclui que os resíduos seguem uma distribuição normal.

O modelo também apresentou ausência de multicolinearidade (Tabela 3), pois todos os valores de VIF (*Variance Inflation Factor*) foram menores que 10 (HAIR *et al.*, 2005). Isso demonstra que não houve um problema no ajuste do modelo, o que poderia impactar na estimativa dos parâmetros, e que não houve um grau alto de correlação entre as variáveis independentes, ou seja, as variáveis independentes não foram redundantes entre si. Ao analisar a homocedasticidade, outro pressuposto do modelo de regressão linear múltipla nota-se a Figura 5.

Figura 6: Análise da homocedasticidade

Como pode ser visto na Figura 5, a suposição de homocedasticidade foi atendida, pois os pontos estão apresentados de forma aleatória (padrão retangular). Além disso, é possível observar uma relação linear entre a variável dependente e as independentes.

5. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo aplicar uma adaptação do *framework* de pesquisa de Staddon (2018), para compreender a diferença de atitudes entre alunos abaixo de 25 anos e acima desta idade em relação a aprendizagem aprimorada por tecnologia, verificando como a percepção que esses alunos possuem sobre a sua competência em relação à tecnologia impacta no seu uso. Tal objetivo foi atingido por meio de um *survey* em uma escola técnica do interior do Estado de São Paulo.

Como implicação teórica, esse trabalho demonstrou, ao contrário dos resultados de Staddon (2018), uma significativa diferença de postura entre alunos mais jovens (até 25 anos) e acima dessa idade, o que denota a necessidade de políticas públicas de educação e práticas pedagógicas que possibilitem as pessoas acima de 25 anos a sentirem mais confortáveis e confiantes diante da tecnologia.

Os resultados demonstraram que há uma correlação positiva entre a competência percebida e o uso da tecnologia, por isso, como implicação prática, esses dados reforçam a necessidade de, além de ensinar como funcionam as tecnologias, os alunos com ≥ 26 anos precisam sentir-se confiantes em relação ao seu uso. O trabalho de sensibilização dos alunos mais velhos sobre suas competências e a disponibilidade do docente em apoiá-lo neste processo demonstra-se significativo.

Esse trabalho possui como principais limitações a sua aplicação em uma unidade escolar presente em uma cidade interiorana de porte pequeno, ou seja, não foi parte do escopo do trabalho a comparação de resultados com alunos em diferentes realidades geográficas, como alunos de grandes metrópoles. Estudos futuros poderiam verificar também a realidade de locais com aspectos diferentes, tais como renda e origem. Recomenda-se também uma análise sobre a cultura organizacional da escola a ser estudada, procurando compreender como é a relação de confiança e conforto dos professores em relação ao uso de tecnologias e como esses dados influenciam na postura dos alunos.

Referências

- ALFADIL, M.; ANDERSON, D.; GREEN, A. Connecting to the digital age: using emergent technology to enhance student learning. **Education and Information Technologies**, p. 1-14, 2019.
- ARAUJO, L. G. J.; BITTENCOURT, R. A.; SANTOS, D. M. B. Contextualized spiral learning of computer programming in brazilian vocational secondary education. In: **2018 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)**. IEEE, 2018. p. 1-9.

BAXTER, A.; BRITTON, C. Risk, identity and change: Becoming a mature student. **International Studies in Sociology of Education**, v. 11, n. 1, p. 87-104, 2001.

BROADHEAD, S. Mature students matter: The impact of the research development fellowship in accessing art and design education. **Education Sciences**, v. 10, n. 2, p. 31, 2020.

CHEN, C. Deep Integration of Mixed Teaching and Interactive Media Under Information Technology. In: **International Conference on Application of Intelligent Systems in Multi-modal Information Analytics**. Springer, Cham, 2020. p. 541-546.

DANCEY, C.; REIDY, J. Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows. Porto Alegre, Artmed, 2006.

Hair, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Tradução: Sant'Anna A. S e Neto A.C. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HERRADOR-ALCAIDE, T. C.; HERNÁNDEZ-SOLÍS, M.; HONTORIA, J. F. Online Learning Tools in the Era of m-Learning: Utility and Attitudes in Accounting College Students. **Sustainability**, v. 12, n. 12, p. 5171, 2020.

HOJI, E. S.; VIANNA, W. B.; FELIX, T. A. A computer-aided math teaching approach for students in a technical institute: The experience with the Octave in the electro-mechanical technical course. In: **2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)**. 2012.

HOUSE, R. J. *et al.* **Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.

SCAMELL, M.; HANLEY, T. Midwifery education and technology enhanced learning: Evaluating online story telling in preregistration midwifery education. **Nurse Education Today**, v. 62, p. 112-117, 2018.

SILVA, J. B.; SILVA, I. N.; BILESSIMO, S. M. S. Technological Structure for Technology Integration in the Classroom, Inspired by the Maker Culture. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 19, p. 167-204, 2020

STADDON, R. Does Flipped Learning Satisfy the Technological Learning Needs of Mature Students?. In: **European Conference on e-Learning**. Academic Conferences International Limited, 2018. p. 694-701.

STADDON, R. Bringing technology to the mature classroom: age differences in use and attitudes. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 17, n. 1, p. 1-20, 2020.

DESAFIOS ENFRENTADOS POR DIRETORES E VICE-DIRETORES DURANTE A SUSPENSÃO DE AULAS DE 2020 EM PARANAVAÍ – PR

Daniel BUNIOTTI, Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Paulo César GOMES, Universidade Estadual Paulista – Unesp

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

buniotti@gmail.com

Resumo

O período de isolamento social durante a pandemia do Sars-CoV-2 gerou uma série de Decretos, Portarias e Resoluções oriundas da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) que disciplinaram a suspensão de aulas em todo o estado. Neste artigo, investigamos os principais desafios enfrentados por diretores e vice-diretores de escolas de Educação Básica vinculadas ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí – PR. A partir de trabalhos como os de Boaventura de Souza Santos (2020), Dermeval Saviani (2020a; 2020b), Christian Laval (2019) e trabalhos de Vitor Paro (2010; 2018; 1998; 2000), buscamos investigar e compreender os principais dilemas da gestão pedagógico-administrativa atreladas ao período de suspensão de aulas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, na modalidade de pesquisa exploratória, na qual disparamos um link via Google Forms com um questionário autoadministrado com perguntas abertas e fechadas aos participantes de pesquisa. Os resultados obtidos foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, modalidade de análise temática como proposta por Bardin (2015). Os resultados sugerem que muitos gestores se alinhavam ao pensamento neoliberal na gestão da educação, muitas vezes, atribuindo culpa aos próprios estudantes e professores pela ineficiência do modelo de gestão adotado pela SEED, por exemplo, uso do App Aula Paraná e outros recursos. Os participantes relataram o cansaço, estresse, insegurança diante das contínuas e beligerantes mudanças em resoluções e portarias, ampliação do fluxo do trabalho somado ao ambiente doméstico, ausência de apoio dos familiares no processo educativo, falta de equipamentos, de internet em banda larga, ausência de atividades de formação e até do envolvimento da equipe na compreensão das mudanças impostas.

Palavras-chave: Gestão escolar. Ensino remoto emergencial. Percepções dos gestores.

1. Considerações Iniciais

O objetivo da pesquisa foi conhecer os principais desafios enfrentados por diretores e vice-diretores de escolas do Núcleo Regional de Ensino de Paranavaí – PR frente ao ensino emergencial remoto durante o período de cessação do ensino presencial após o início da pandemia do Sars-CoV-2 em 2020. A suspensão das aulas no estado deu-se a partir da publicação do Decreto n.º 4.230, de 16 de março de 2020 e do Decreto n.º 4.258, de 17 de março de 2020, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR). Neste texto, buscaremos responder a seguinte

pergunta de pesquisa: qual foi o maior desafio enfrentado pelos diretores e vice-diretores durante o período de isolamento social?

Em decorrência da atual crise sanitária, perguntamo-nos se o modelo de Ensino Emergencial Remoto (EER) deixará inequívocos frutos para o modelo de escola neoliberal ainda vigente? Ademais, ressalta-se que a “escola neoliberal” é “certo modelo de escola que considera a educação como bem privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (LAVAL, 2019, p.17, grifos nossos). Laval (2019) aponta que nessa lógica perversa não é a sociedade quem deve garantir o direito de acesso à cultura aos seus membros, mas é a lógica inversa “são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados, cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade” (p.17). Trata-se de mudanças que transformam a escola a serviço de interesses particulares.

De outro modo, as escolas estão a serviço do projeto neoliberal de sociedade, desviando-as de sua atividade-fim e colocando-as a serviço do capital. As escolas têm valorizado as políticas de competência e de desempenho, da eficiência da escola, do estímulo permanente à competição e melhoria do desempenho individual, do individualismo em si, da transformação dos valores pessoais, da autogestão e conversão do humano em bem capitalizável; em conjunto, visa à formação do chamado “capital humano” que seja rentável às empresas usuárias (LAVAL, 2019).

No sentido de traduzir para o chão da escola pública esse pensamento neoliberal, vale destacar que a história recente revela que o povo brasileiro passa por contínuas provocações no que se refere a má gestão pública do Estado, atrocidades que vão desde desvio de recursos públicos dos crimes de peculato, corrupção em suas diferentes formas, prevaricação, nepotismo, favorecimento pessoal, crimes contra a ordem pública, uma lista realmente interminável. Associados a isso, podemos citar o movimento antivacina, desinformação e Fake News, destruição pública de reputações, polarização política, grupos de ódio e até movimentos antidemocráticos.

Apesar dos 611.318 óbitos registrados até o presente momento, talvez a pandemia do Sars-CoV-2 não tivesse alcançado esse patamar se o país estivesse em outro momento político. Frente a esse cenário, o campo da Educação não poderia estar mais mal representado nesse período. Quando da suspensão das aulas, a pasta do Ministério da Educação era conduzida por Weintraub que “ficou aproximadamente quinze meses, revelou-se um boquirroto, um obscurantista belicoso dizendo barbaridades sem jamais se desculpar” (SAVIANI, 2020a, p.15). Segundo este autor, a gestão foi marcada por drásticos cortes no orçamento das universidades, do lançamento do Programa “Future-se” que visava a privatização do financiamento e gestão das universidades e institutos federais e, a meta de acabar com o programa de “incentivo a cotas para negros,

indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação, medida tão inusitada que o próprio ministério revogou logo após sua demissão” (SAVIANI, 2020a, p.15-6).

Acerca do pastor presbiteriano Milton Ribeiro, atual ministro da Educação do governo Federal,

o que parece mais provável é que, detendo alguma competência técnica diferentemente de seus dois antecessores, poderá ter mais êxito na política de desmonte da educação já que, tanto Velez Rodriguez como Weintraub, em razão das sucessivas trapalhadas, diante da resistência enfrentada, não conseguiram avançar muito no processo de desmonte, que é a meta do governo Bolsonaro (SAVIANI, 2020a, p.16)

O desmonte da Educação em prol da lógica e ordem neoliberal não está presente apenas no âmbito do governo federal. No estado do Paraná, governado por Carlos Roberto Massa Júnior, mais conhecido como Ratinho Júnior, tem forte alinhamento com o governo federal e suas políticas de conservadorismo social e extrema-direita.

2. Em busca da gestão democrática no Estado do Paraná

No que se refere a gestão, Paro (2018; 2010) percebeu que uma educação de qualidade passa intrinsecamente pelo processo democrático de escolha dos diretores escolares, os quais não devem estar somente alinhados com os seus governantes, mas também com a população que representa. Mais do que uma função, Paro (2018) reitera que gerenciar uma escola é um ato político, que atingirá toda uma comunidade com as suas ações em longo prazo, e a democratização dos espaços escolares refletirá diretamente no índice de aproveitamento dos alunos, dos pais e dos professores dentro e fora das salas de aulas.

A função de diretor de escola, moldado a partir de habilidades que envolvem liderança e inovação, faz com que o sujeito seja agente de mudança na busca constante pelo cumprimento de metas e de resultados. A escola nos anos 1990, já em processo de transformação, exigiu mais comprometimento, pregou maior autonomia e bonificou com premiações aqueles que, encaixados neste novo perfil, conduzia a educação a novos patamares (PIOLLI, 2010, p. 3).

Não obstante a isto, processos de reorganização da sociedade, com foco na cidadania e no fortalecimento da democracia em todas as esferas, são vistos como garantias dos direitos sociais, previsto na nossa Constituição. Acerca da relação aos modelos de gestão escolar, Paro (1998) finda que se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática, e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver,

mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos (PARO, 1998, p. 304).

O método que integrou regras de administração de empresas nas escolas foi, com o tempo, sendo aperfeiçoado, visto que o diretor, em primeiro momento, ocupava somente a administração da escola, logo se debatia sobre a gestão escolar, uma vez que a escola não é uma indústria ou uma empresa (LAVAL, 2019). Se o conhecimento é produzido e consumido ao mesmo tempo, por essa razão a escola e a educação não podem ser geridas com a mesma lógica mercantilista de uma empresa, em que há a premissa de redução do custo para a maximização do lucro.

Nesta ótica, Feiges (2013) afirma que a concepção de gestão escolar democrática busca construir a relação político-educacional entre democratização das relações internas da escola (eleição de diretores, Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e Grêmio Estudantil) e a democratização do conhecimento, enquanto função social da escola e cumprimento do princípio constitucional do direito à educação.

Fernandes e Souza (2021) apontam que a gestão escolar é pauta recorrente nos discursos políticos. Em breve análise do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trata da gestão democrática, é explícito que o diálogo e a colaboração, entre os diretores, os coordenadores, os funcionários, os pais e os alunos, deve acontecer para que haja o envolvimento e a participação de todos pela educação. É fato histórico que a

administração escolar foi concebida como um processo técnico, cientificamente determinado e burocrático, cujo propósito era garantir a unidade, a economia de tempo, recursos e a produtividade da escola no contexto da massificação do ensino. Esse esquema foi concebido sob normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento, organização detalhada e avaliação de resultados. E foi sob tais fundamentos de organização do trabalho que foi sendo construído o papel do diretor de escola (PIOLLI, 2010, p. 85-86).

No sentido oposto, Saviani (1996) denota a importância do diretor de escola:

a Escola é uma instituição de natureza educativa. **Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da Escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de Escola é antes de tudo, um educador;** antes de ser administrador ele é um educador (SAVIANI, 1996, p.208, grifo nosso).

De modo preciso, Paro (2007, p. 564) pontua que a “administração não é simples direção. Direção é um dos aspectos. Administração não é simplesmente gerencia”. Em concordância com os entendimentos do autor, a administração em sentido estrito é

apenas o uso racional dos recursos que estão à disposição para que se atinja um objetivo.

Entretanto, sobre educação, retomamos os dizeres de Saviani (1996) ao afirmar que antes de qualquer coisa, o diretor é um educador e que a atividade fim, neste caso, é o produto imaterial presente na formação humana, nos processos de ensino-aprendizagem. A busca por uma gestão escolar democrática vem sendo discutida de maneira salutar entre educadores e pesquisadores da área da Educação. Aliás,

Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira - injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social etc. - que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos, não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no Ensino Fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2000, p.15, grifo nosso)

O despertar dessa consciência crítica apontada por Paro (2000) exige uma mobilização social que parte da classe trabalhadora a qual e a quem a escola pública acolhe e recebe. Esse exercício ativo e pleno da cidadania requer um trabalho contínuo pela emancipação dos sujeitos históricos e na tomada de consciência de classe bem como sua condição histórica e socialmente determinada.

Bento e Piassa (2016, p. 3), por exemplo, destacaram que em função da transformação dos rumos da educação no Estado do Paraná, por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), em termos de “transformações sociais, científicas e tecnológicas” passaram a exigir não meramente um novo modelo de gestão para as escolas, mas igualmente um novo perfil para o seu dirigente.

O gestor de hoje, num princípio de gestão democrática, precisa ter habilidade de compreender o contexto e fazer diagnósticos, enxergar possibilidades, implementar soluções coletivamente, definir processos, seus desdobramentos, monitorar os resultados, acompanhar a equipe escolar com avaliações e propostas para desenvolvimento individual, coletivo que favoreçam avanços contínuos e sustentáveis nos campos da gestão pedagógica (BENTO; PIASSA; 2016, p. 3).

Anteriormente a gestão democrática, o sistema de gerenciamento era o burocrático, em que todo o poder era concentrado hierarquicamente na figura do diretor –

simultaneamente a grande poder e autonomia na administração escolar, limitava-se a “condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado” (PARO, 2013/1987, p.52).

A democratização da escola passa pela gestão administrativa e o modo de fazê-la de forma democrática, de fato, a administração escolar não basta realizar a utilização racional de recursos visando determinados fins (PARO, 2002). Assim,

No caso da escola, se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, **a forma de atingi-los deve ser, necessariamente, consonante com esses fins, o que exige uma administração escolar democrática** (PARO, 2002, p. 17, grifo nosso).

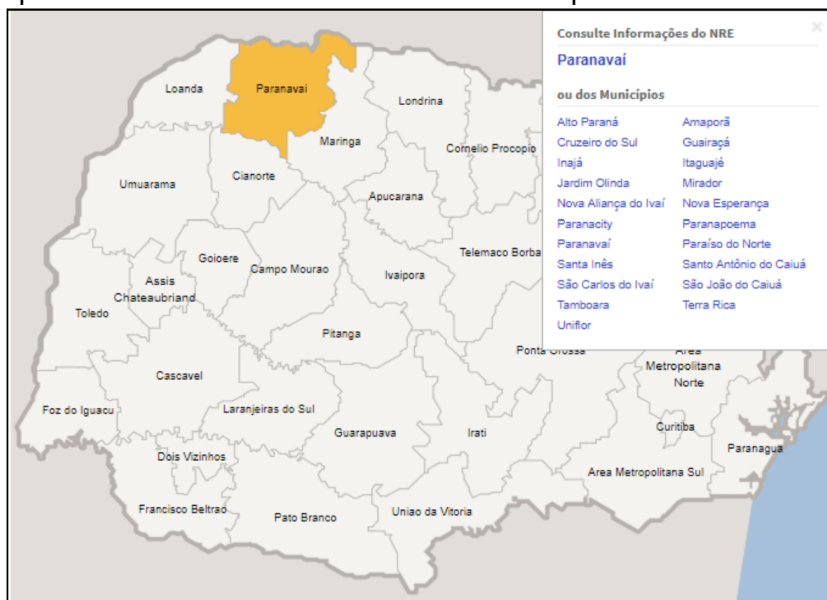
De fato, o caráter mediador da gestão escolar não pode estar limitado ao seu papel de controle alheio, de dominação. Para ele, as escolhas dos meios adequados para alcançar a gestão democrática deve ser feita pelos gestores que tem a meta de promoção democrática da escola e da participação efetiva dos sujeitos históricos (PARO, 2002).

3. Metodologia de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, de natureza exploratória, a qual viabiliza, segundo Gil (2019), uma visão mais clara e aprimoramento do problema de pesquisa. Trata-se de modalidade de pesquisa que possibilita uma visão geral de fatos e fenômenos, além disso, viabiliza a validação de instrumentos, o aprimoramento de hipóteses e a familiaridade do pesquisador junto a tema ainda pouco explorado (GIL, 2019; 2017). Participaram e efetivamente responderam ao instrumento desta pesquisa 53 diretores e vice-diretores de escola que atuam em escolas estaduais públicas circunscritas no Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Paranavaí. A pesquisa ocorreu entre os meses de março e maio de 2020 mediante a formalização do pedido junto ao Chefe do referido NRE (Figura 1) e contou com a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa via Plataforma Brasil. Optamos pelo uso do questionário autoadministrado (GIL, 2019; 2017) disparado na forma de *link* via *Google Forms* e que contou com perguntas abertas e fechadas. Segundo Gil (2019; 2017), as principais vantagens do uso desse instrumento de coleta de dados é o seu alcance a muitos participantes de forma simultânea e possibilita a apreensão de conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado. Antes do envio do link e, visando ampliar a participação nesta pesquisa, entramos em contato via *WhatsApp*, telefonema, *e-mail* ou outra forma de contato indicada pelo próprio

participante. O objetivo foi conhecer as principais inquietações dos gestores escolares acerca dos impactos do isolamento social em função da pandemia do Sars-CoV-2 nas escolas onde eles atuavam em função de contínuas mudanças e exigências realizadas pelo NRE de Paranavaí e pela Secretaria da Educação e do Esporte (SEED/PR).

Figura 1 - Mapa do Estado do Paraná: NREP em destaque e as cidades de abrangência



Fonte: Secretaria do Estado da Educação: consulta escolas, 2020.

Os dados coletados foram analisados segundo a proposta de análise de conteúdo feita por Bardin (2015), na modalidade de análise temática. A análise de conteúdo, ao prisma de pode ser posta em discursos e formas versáteis de comunicação, na qual há três fases fundamentais: (i) pré-análise; (ii) exploração do material e; (iii) tratamento dos resultados (momento de inferência e de interpretação). A fase de pré-análise ou “leitura flutuante” remete ao primeiro contato do pesquisador com o material e o estabelecimento dos procedimentos de trabalho, escolha e seleção de documentos a ser trabalhados, constituição do corpus alicerçado a regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. A segunda fase, de Exploração do Material, é subdividida em: codificação, categorização do material e enumeração. Os documentos na codificação são organizados por unidades de registro, a considerar o tema, o objeto, o acontecimento, o documento etc., isto é, o recorte que se dará a pesquisa. o Tratamento dos resultados, realiza a interpretação dos dados obtidos na pesquisa por meio da inferência – interpretação controlada.

4. Resultados e Discussão

Após a organização e sistematização dos dados, emergiram categorias a partir na pré-análise dos dados obtidos. (a) *Adaptação a ampliação da jornada de trabalho*, na qual a diretora de nome fictício Joaquina relatou acerca da ampliação da jornada de trabalho para além das 40 horas semanais e da sobrecarga de trabalho e acúmulo de funções a frente da gestão escolar.

“Na verdade, são muitos [desafios]. Mas creio que o pior deles é que não temos mais tempo para nós e nossa família... A nossa casa deixou de ser a nossa casa e passou a ser o nosso local de trabalho... Só que com um detalhe, a jornada de trabalho aumentou... Reuniões intermináveis... Fora do nosso horário...” (Diretora Joaquina)

A diretora Maria Clara deixa evidente que além da sobreposição das atividades do emprego no ambiente doméstico, o retorno ao trabalho presencial pelos pais, mães e responsáveis pelos estudantes fez com que eles ficassem sem qualquer tipo de supervisão no Ensino Remoto Emergencial. Esse aspecto motivacional dos estudantes teve um peso na continuidade ou abandono das atividades escolares ao longo do ano de 2020, assim,

“[...] está sendo a sincronia entre escola e alunos para que façam as atividades no [Google] classroom, pois os alunos ficando a quase 6 meses sem vir a aula presencial e os pais retornando a suas atividades normais, os deixa um tanto que sem comprometimento em participar das atividades propostas” (Diretora Maria Clara).

Alguns diretores e vice-diretores apontaram que as dificuldades estiveram em torno de fazer as adaptações tecnológicas, conciliando com a gestão de professores, alunos, pais e o corpo escolar, além das 40 horas semanais, da sobrecarga de trabalho e acúmulo de funções a frente da gestão escolar. O diretor Pedro atesta que a ausência de dilação de prazos diante do novo cenário foi um agravante à sobrecarga de trabalho e pressão aos gestores para dar cumprimento de prazos e retomar a rotina online como se fosse similar a presencial.

“Conciliar todas as atividades burocráticas que continuaram as mesmas, sem extensão de prazo, com o atendimento de Pais, Professores, Pedagogos e alunos, para ajudar na familiarização das plataformas, gravando áudios, vídeos explicativos, entre outros” (Diretor Pedro)

Um outro grupo de diretores e vice-diretores apontaram como desafios a adaptação entre a contínua e beligerante mudanças nos documentos oficiais e a prática da gestão escolar frente às escolas. Na categoria (b) *Ser mediador entre Estado,*

Comunidade e corpo docente, a ação do corpo gestor foi crucial no sentido de possibilitar a adaptação e andamento das atividades remotas, seja controlando frequência, cumprimento das atividades previstas, seja tranquilizando a comunidade no sentido de “suavizar” aspectos quase sempre áridos do início da pandemia. Assim, destacamos a da vice-diretora Dinorah:

“Mediar todo o trabalho, tranquilizando a todos para que os conflitos e as dificuldades fossem amenizados. Principalmente em relação à não entrega das atividades no tempo previsto. No início foi muito difícil” (Vice-diretora Dinorah)

“Ficar intermediando o que o governo colocava no papel e o que falava e o desrespeito aos diretores que foram e estão sendo usados para que o secretário [de educação] fique se enaltecendo” (Diretora Edna)

A diretora Edna deixa claro a compreensão política que tem das ações da própria SEDUC-PR em relação aos gestores escolares, no qual nem sempre a prática correspondia ao discurso oficial. Essa percepção de uso dos gestores remete ao que Paro (2013) situa o papel do diretor em corrente conflito: entre ser um representante da comunidade escolar junto ao governo ou ser um representante do governo junto à comunidade escolar.

Saviani (2020a; 2020b) e SANTOS (2020) destacaram que a pandemia apenas deixou ainda mais evidentes marcas das diferenças sociais que já estavam presentes antes da pandemia e que são marcas do sistema capitalista aos mais pobres: falta de equipamentos, falta de conhecimento nos usos dos equipamentos, falta de internet em banda larga. Tudo, no âmbito do discurso oficial governamental, ficou tudo muito bem e acertado, oferta de Plataforma de Aulas (Em web: <http://www.aulaparana.pr.gov.br/> acesso 06 jun/2021) Aplicativo Aula Paraná e Materiais impressos para os alunos que não tinham como acessar a plataforma de modo remoto. Essas marcas ficaram evidentes, pois muitos pais, mães e responsáveis não tinham conhecimento do andamento da vida escolar dos filhos. Esse aspecto também fica claro no relato da diretora Maria Rita

“Ter que assumir uma responsabilidade que é do Estado. Como gestora não posso ser responsabilizada por nossos alunos não ter aparelho de celular, computador ou internet. Também não podemos ser responsabilizados por algo que há muito tempo relatamos que a falta de acompanhamento por parte das famílias da vida escolar de seus filhos. Não temos obrigação de fazer campanhas para arrecadar celular, ou outros equipamentos”. (Diretora Maria Rita)

Na categoria (c) *Conscientização de Pais, Estudantes e Professores*, alguns diretores e vice-diretores incorporaram o discurso oficial da eficácia e efetividade do ensino remoto emergencial, no qual toda a transição do ensino presencial para o ensino remoto seria algo “tranquilo”, quase natural.

“Fazer com que os alunos tenham consciência que, embora as aulas não estejam presenciais, elas ainda são válidas e importantes, ou seja, mesmo as aulas remotas não configurando o melhor cenário, elas, se bem aproveitadas, poderão contribuir para o aprendizado final” (Diretora Ana Maria).

“Os desafios são diários e diversos, mas o maior desafio é manter o aluno no processo, que os pais se sintam responsáveis pelo acompanhamento na realização das atividades, bem como fazer com que o professor se sinta responsável pela busca ativa” (Vice-Diretora Isaura).

“Conseguir mobilizar toda comunidade escolar, para que percebessem a importância da participação de todos nas aulas remotas. Pois no começo muitos achavam que seria perda de tempo participar, mas hoje graças a Deus estão todos mobilizados, e com bons resultados” (Diretora Ana Keila).

Foi, e está sendo, auxiliar na conscientização da importância de manter a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, convencendo os alunos e suas famílias à criação de uma rotina de estudos, bem como a relevância de assistirem às videoaulas exibidas pela SEED e participação das aulas via Meet agendadas por seus professores, destacando que o conhecimento proposto agora possivelmente não será retomado, haja visto que em um possível retorno do atendimento presencial, existirão novos conteúdos a serem abordados” (Vice-Diretor José Eduardo)

O processo de busca ativa consistia que fazer com todos os membros da comunidade escolar se envolvessem no envolvimento dos estudantes nas atividades escolares, muitas vezes, usando recursos pessoais (automóvel, combustível, telefonemas etc.) para contactar os familiares e os estudantes para um envolvimento ativo nas atividades propostas no App Aula Paraná. A fala do diretor José Eduardo remete ao momento atual de defasagem ocorrida de forma generalizada em todas as escolas públicas em função do isolamento social e que, mesmo após a volta do ensino presencial, as atividades perdidas ou prejudicadas não seriam retomadas.

5. Considerações Finais

O principal objetivo da pesquisa buscou investigar os principais desafios enfrentados no Núcleo Regional de Ensino de Paranavaí – PR por diretores e vice-diretores de escolas de toda a Educação Básica frente ao ensino emergencial remoto deflagrado a partir do período de suspensão do ensino presencial no início da

pandemia do Sars-CoV-2 em 2020. Diversas ações foram tomadas pela SEED-PR, contudo, consolidaram-se em medidas de não enfrentamento direto ao cerne do problema. Como apontou Saviani (2020a) existiram pouquíssimas iniciativas no que se refere a equipar os estudantes com computadores, tablets, smartphones e sinal de internet em banda larga além de prepará-los para o Ensino Emergencial Remoto.

No estado do Paraná, assim como nos demais estados brasileiros e após um longo período sem aulas presenciais, revela-se índices de evasão escolar – traduzido como expulsão escolar já que os alunos não saíram por vontade própria da escola –, do ingresso precoce dos jovens no mercado de trabalho em função do desemprego generalizado e inflação que assola o Brasil. O permanente estado de crises (SANTOS, 2020) é meta do sistema capitalista que tem por objetivo manter os desfavorecidos alijados do processo educativo, da participação social plena no exercício da cidadania e da própria emancipação.

O esforço que compreender as angústias de gestores escolares logo no início do período de suspensão de aulas, aqui na fala de diretores, diretoras, vice-diretores e vice-diretoras e, lembrando que desde os primeiros casos no Oriente e Europa até o reconhecimento da pandemia do Sars-CoV-2 pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, passaram-se três meses, esse tempo denota – em muitos aspectos – a falta de planejamento do governo do Paraná na gestão da Educação em meio a pandemia que se instalou. Os mandos e desmandos do governo do Paraná e a falta de auxílio no enfrentamento dos problemas criou angústias, incertezas, prejuízos que ficaram evidentes na fala dos participantes desta pesquisa.

A retomada de aulas exigirá dos educadores saber lidar com uma grande defasagem da aprendizagem, do cansaço e estresse decorrente do ensino remoto e indispensáveis discussões para melhor eleger representantes do povo e de seus interesses nas próximas eleições.

6. Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Coimbra: Edições 70, 2015.

BENTO, Rita de Cássia; PIASSA, Zuleika. A. C. **O papel do diretor escolar dentro de uma gestão que se quer democrática para a promoção de uma escola de qualidade social**. Cadernos PDE. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Volume I. 2016.

FEIGES, Maria Madselva Ferreira. **Eleição de diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba – triênio 2012-2014**. 204f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade federal do Paraná, Curitiba/PR, 2013. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31891> Acesso em 13 nov.2021

FERNANDES, Francisca R.; SOUSA, Francisca G.A. de. Gestão Escolar da teoria à prática. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. e324562, 27 jan. 2021. <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4562/3863>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.^a Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6.^a Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763 – 778, set./dez., 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2018. 128p.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. Em: SILVA, Luiz Heron da; org. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307. Em web: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf Acesso em 15 nov/2021.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação** [en línea]. 2000, 13(1), 23-38 [fecha de Consulta 15 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0871-9187. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>

PARO, Vitor Henrique. José Querino e o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v.23, n.3, p. 561-570, set./dez. 2007

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos De Pesquisa**, (60), 51–53. 2013/1987. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1235> Acesso em 10 nov.2021.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002

PIOLLI, E. **Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento**. 2010. 214 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251484>>. Acesso em: Jul, 2020.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Ed. Grupo Almeida. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, corona vírus e educação –o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.10(1), 2020a. p.01-25 Em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/1463/858/3143> Acesso em 28 abr/2021.

SAVIANI, Dermeval. As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani. 2020b. Em web:
<https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-a-educacao-segundo-dermeval-saviani/> Acesso em 02 mai/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editores Autores Associados, 1996.

DESAFIOS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PELOS PROFESSORES DE BIOLOGIA E QUÍMICA DO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA – AM

Lissandra Santana SAMPAIO, Nayana Cristina Gomes Teles, Margarida Carmo de Souza, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia/ Universidade Federal do Amazonas
Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
sampaolissandra@gmail.com
nayanateles@ufam.edu.br
mcsouza@ufam.edu.br

1. Introdução

A importância da educação escolarizada é inquestionável, principalmente na sociedade atual que é marcada pelo rápido avanço da ciência e tecnologia. No cotidiano, através das mídias, as pessoas se deparam com termos como vírus, pandemia, taxa de transmissão e isolamento social. Além disso, temos gráficos, análises estatísticas e a rápida disseminação das Fake News, por isso é imprescindível possuir conhecimentos científicos mínimos para o exercício da cidadania, na tomada de decisões e como facilitador nas relações entre as pessoas e o mundo (MALAFAIA et al, 2010; MARCONDES et al, 2009).

Nesse contexto, a educação está inteiramente ligada ao desenvolvimento de uma sociedade, e é através dela que o país cresce, a renda aumenta, e assim a condição de vida das pessoas melhora. Ainda que, o Brasil tenha avançado nesse sentido, faltam adequações na infraestrutura das escolas, na remuneração de professores e na geração de estímulos para a capacitação de docentes (MEINHARD; LIMA, 2019).

Em 2020, a forma de ensinar, já questionada por muitos, sofreu uma drástica mudança. A pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo corona vírus (SARS-CoV-2), gerou no Brasil, a maior crise de saúde pública e sanitária da história do país, e esse acontecimento inesperado atingiu e desestabilizou ainda mais o sistema educacional brasileiro. Em razão da rapidez de propagação da Covid-19 e como medida para conter a expansão da contaminação, ocorreu o encerramento de aulas presenciais em escolas e universidades afetando mais de 90% dos alunos no mundo (UNESCO, 2020).

Diante da crise gerada no âmbito educacional, foram iniciadas discussões na busca por estratégias de ensino que permitiam a continuidade das aulas mantendo medidas de cuidado e prevenção ao vírus, nesse contexto, surgiu como alternativa o ensino remoto emergencial (ERE) (APPENZELLER et al, 2020). Essa nova realidade educacional, mostrou os desafios da transição de professores e alunos para o ambiente

virtual (MOREIRA et al, 2020). Para recriar o ambiente educacional, utilizou – se de plataformas digitais como o Moodle, Google Classroom, Meet, Zoom e Skype (GÓES; CASSIANO, 2020). Como o ERE é caracterizado por ser uma estratégia de ensino rápida, temporária, e que atende a situações urgentes, também permite o uso plataformas digitais não estreitamente educacionais, como o WhatsApp, Youtube ou rede sociais (GARCIA et al, 2020).

A partir das orientações recebidas pelo Conselho Nacional da Educação Básica, cada secretaria de educação por estado, propôs alternativas para a manutenção do trabalho escolar, para o estado do Amazonas a secretaria optou pela transmissão de conteúdo escolar diário pela TV aberta, por meio do programa “Aula em Casa”, também disponibilizou conteúdo educacional pelas plataformas Saber +, AVA, e pelo aplicativo Mano, além da transmissão de aulas por lives realizadas no Instagram e Facebook (CONSED, 2020). No entanto, foram relatados desafios ocasionados ao ensino durante a pandemia, dentre os quais, as dificuldades de comunicação entre professor e aluno, o gerenciamento de tempo, o uso de ferramentas tecnológicas, assim como o estresse e ansiedade (RAJAB et al, 2020). Além de agravar problemas educacionais, o ERE apresentou tendência em reforçar a desigualdade no acesso à educação, gerando desnivelamento no desempenho dos estudantes, principalmente em razão das dificuldades de acesso à internet e tecnologias (CARDOSO et al, 2020).

Sem considerar as muitas diferentes realidades da população brasileira, o ERE representa em síntese a necessidade e importância de conhecer o perfil de estudantes e professores, observado seus desafios e estratégias, a fim de buscar alternativas que não fragilizem ainda mais o sistema educacional. Assim, o este trabalho objetiva conhecer a percepção de professores de química e biologia do município de Itacoatiara – AM quanto o ERE.

2. Metodologia

Para conhecer a realidade educacional do município durante o período crítico da pandemia, este trabalho foi desenvolvido em quatro escolas estaduais do município de Itacoatiara – AM, subsidiadas pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC, sendo essas: Escolas Estadual Deputado Vital de Mendonça, Professora Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima, José Carlos Mestrinho e Deputado João Valério de Oliveira.

A pesquisa qualitativa reuniu as pesquisas exploratória, descritiva e analítica, a fim de respectivamente, identificar o público alvo, descrever as principais metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas e por fim discutir os principais desafios

que os professores enfrentam no ensino de Biologia e Química e as principais estratégias utilizadas pelos docentes para o enfrentamento das dificuldades de modo especial no período remoto.

O primeiro passo consistiu na revisão de pesquisas correlatas e definição do referencial teórico. Em seguida um questionário online foi aplicado, através do SurveyMonkey, a todos os docentes, a fim de obter as informações que permitiram identificar os desafios enfrentados e estratégias adotadas pelos professores de biologia e química das escolas de nível médio da zona urbana do Município de Itacoatiara-AM.

3. Resultados e Discussão

A pesquisa contou com a participação de 104 professores, porém desses foram selecionados 91 por atuarem no sistema educacional do município de Itacoatiara – AM, na rede pública e privada. Desse total, 29 compõem o grupo de interesse, isto é, professores de escolas públicas, que lecionam Química e/ou Biologia no ensino médio. Dentre esses, 20 lecionam a disciplina de Química e 9 atuam no ensino de Biologia.

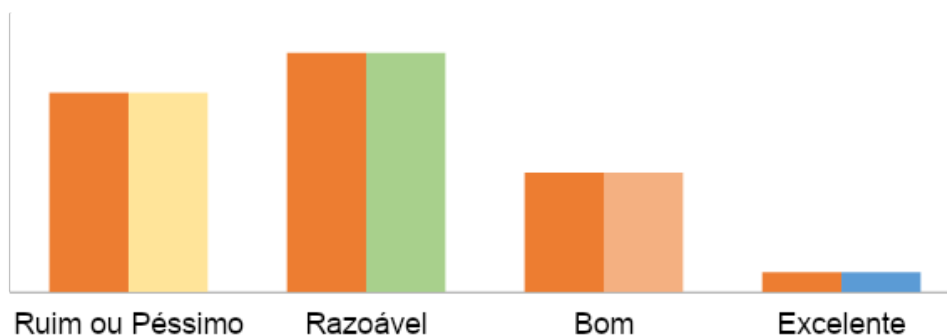
Ao analisar os dados identificamos que todos os professores possuem graduação, 52% são do sexo masculino e 48% do feminino, a maioria são jovens, com idades entre 26 a 40 anos, e estão na fase inicial da carreira. Além disso, foi possível identificar que 69% docentes das áreas de Biologia e Química possuem pós-graduação, sendo 45% Lato sensu e 55% Stricto sensu, em nível de mestrado 72,7% e doutorado 27,3%. Verificou-se ainda que somente 35% dos professores atuam em um único nível de ensino (nível médio), os demais profissionais atuam em diversos níveis simultaneamente, principalmente, os 20% que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), provavelmente em função da EJA ocorrer no período noturno.

A fim de identificar os desafios enfrentados e estratégias utilizadas pelos professores frente a realidade educacional no ano de 2020, em razão da expansão do COVID 2019, foram realizadas as seguintes perguntas: Como você avalia a experiência de trabalhar com ensino remoto (à distância)? Como você avalia o suporte recebido pela rede de ensino/escola para trabalhar com ensino remoto (à distância)? Como você avalia a adesão dos seus alunos ao ensino remoto (à distância)? Durante a suspensão das aulas presenciais, em consequência da Pandemia do Novo Coronavírus, quais recursos e estratégias você utilizou no ensino remoto (à distância) e com qual frequência? Na sua opinião, quais os maiores desafios do ensino remoto (à distância)?

Diferente da Educação à Distância, onde a experiência educacional é planejada desde o início, o ERE (Ensino Remoto Emergencial) usa de meios virtuais para recriar um ambiente educacional eficaz, mas temporário (HODGES et al. 2020), com isso pesquisas

apontam que somente 32% dos professores avaliam como positiva a experiência de trabalho no ensino remoto (NOVA ESCOLA, 2020). Na avaliação local, observa-se na figura 1, que maioria dos docentes entrevistados avaliou como razoável, ruim ou péssimo a experiência com o ERE.

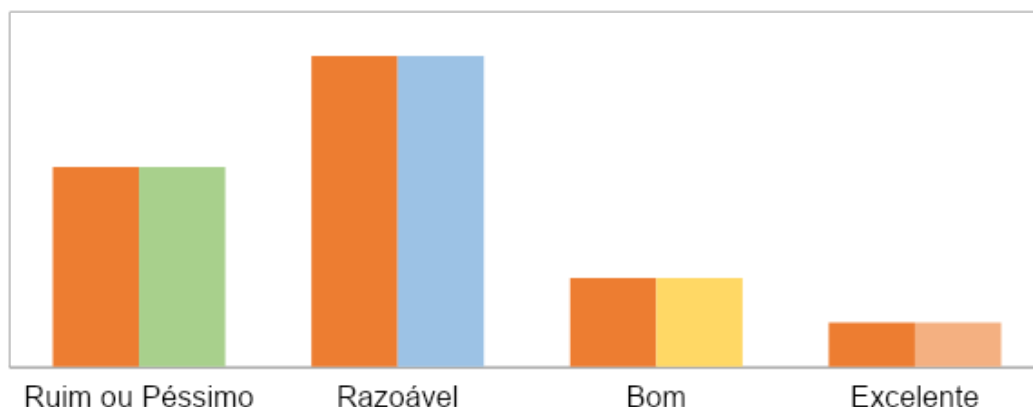
Figura 1 - Percentual da avaliação da experiência com o ERE



O resultado da avaliação razoável, ruim ou péssimo, pode estar associado aos dados mostrado nas figuras 2, 3 e 4.

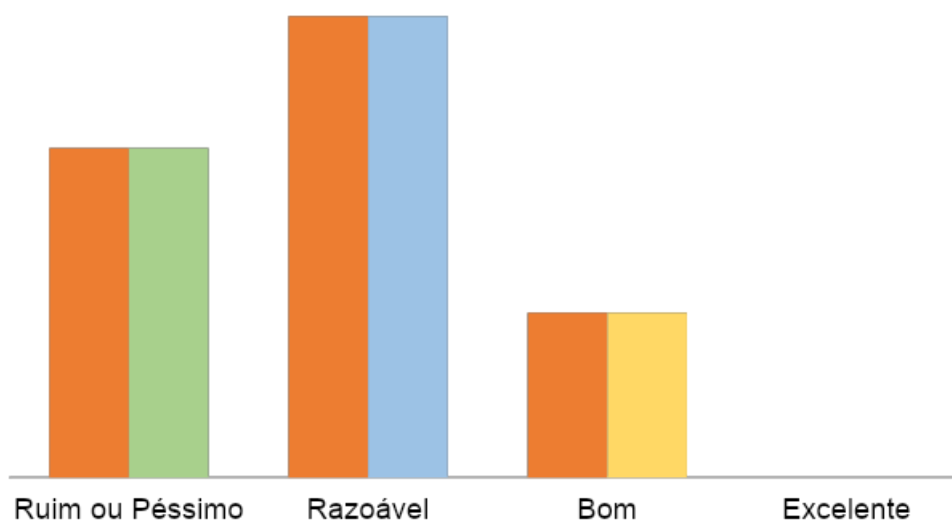
Na figura 2, são mostrados os dados obtidos a partir da pergunta: “Como você avalia o suporte recebido pela rede de ensino/escola para trabalhar com ensino remoto (à distância)?”. Observa-se que a maioria avaliou como razoável ruim ou péssimo o suporte escolar recebido. Essa realidade, também foi observada nos resultados apresentados na pesquisa desenvolvida pela Nova Escola (2020), onde 51,1% dos professores entrevistados relataram não ter recebido formação de suas redes ou mantenedores para trabalhar em formato remoto. Por exemplo, muitos professores não estavam preparados para o uso de plataformas digitais, apesar de essas possibilitarem com maior facilidade a exploração de figuras, áudios e animações, meios que auxiliam no processo de aprendizagem. No entanto, conforme avaliado por Lima et al. (2021), a estruturação e a não adaptação ao ERE resulta em professores e alunos estressados, desanimados e desmotivados. Complementa ainda que, o distanciamento da relação professor-aluno, provocado durante a quarentena, prejudica o ensino, resultando na baixa compreensão dos conteúdos e no aumento do índice de defasagem escolar.

Figura 1 - Avaliação do professor quanto ao suporte escolar recebido pela escola durante ERE



No ERE a carga horária de trabalho dos professores tornou-se invasiva e ainda mais exaustiva, porém a participação dos alunos é resumida a interação daqueles que já interagiam em sala de aula física (SANTOS; SANTOS, 2021). Diante disso, o resultado apresentado na figura 3 é um reflexo do resultado observado na literatura, isto é, apenas 17% dos professores considerou como boa a adesão do aluno ao ERE e nenhum avaliou como excelente, refletindo na avaliação observada na figura 1, em ruim, bom ou péssimo a experiência de trabalho no ERE.

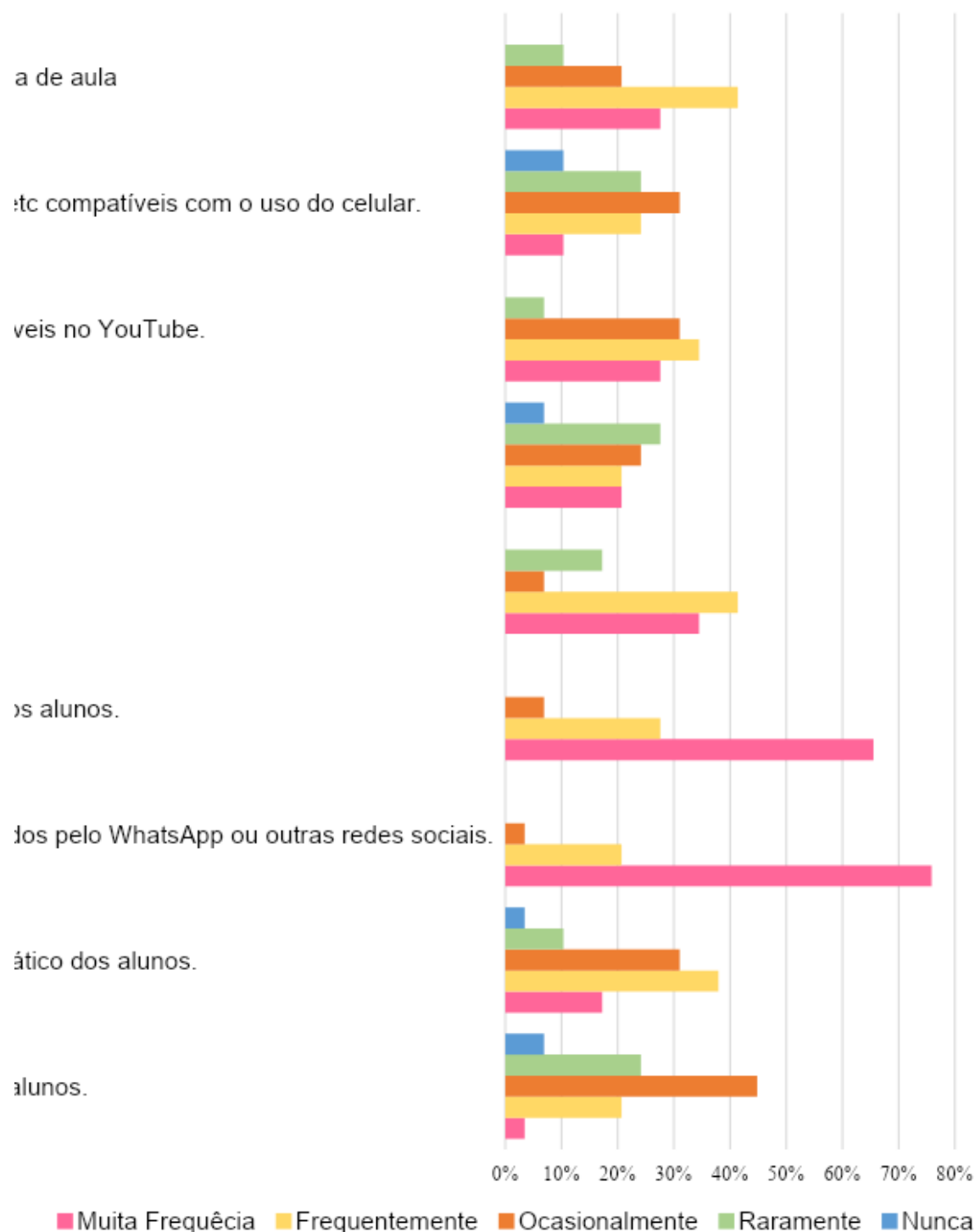
Figura 2 - Avaliação dos professores quanto a adesão dos seus alunos ao ensino remoto



Na figura 4, observamos que os professores usaram TICs (Tecnologias da informação e comunicação) como: WhatsApp, Google Classroom, Google formulários e Youtube para suas aulas assíncronas. Tendo em vista, a necessidade de manter contato com os alunos, bem como disponibilizar material de fácil acesso, o WhatsApp se tornou a ferramenta “oficial” do ERE, por apresentar características como economia (não consumir

pacote de dados), rapidez no envio de material didático (áudios, textos e exercícios, links de acesso a vídeos no Youtube) e recebimento de mensagens, além de ser um aplicativo popular entre os brasileiros (SANTOS; SANTOS, 2021).

Figura 3 - Estratégias e recursos utilizados pelos professores no ensino remoto



Quanto aos desafios encontrados no ensino remoto, dos 29 professores participantes, as respostas mais frequentes estão associadas a dificuldades de acesso à

internet e recursos tecnológicos como celulares, notebook ou tablets tanto professores como alunos. A seguir apresenta-se a fala de três entrevistados.

Professor 1: “O estudo remoto é exclusivo, nossos alunos têm internet limitada, o que o deixa de fora do processo de ensino-aprendizagem.”

Professor 2: “O maior desafio é engajar uma porcentagem significativa de alunos. Devido à falta de recursos, muitos não conseguem acompanhar e isso desmotiva totalmente.”

Professor 3: “São muitos os desafios para o ensino remoto: Em uma turma de 40 alunos somente 10 alunos possuem celular. Muitos precisam usar o celular dos pais; muitos alunos esperam os pais voltarem do trabalho para responder ou ter acesso aos materiais; outros usam o celular de parentes, colegas ou vizinhos para se comunicar com a escola. Na turma que a maioria possui celular, muitos não têm condições financeiras de pôr uma recarga de celular para assistir as aulas. Muitos conseguem fazer a recarga, porém não é suficiente para atender o mês todo, ressaltando que são várias disciplinas. Além disso, o material disponibilizado para os alunos como: o caderno de estudo mensal, exercícios, vídeos, são em Pdf e muitos não conseguem abrir o material. Muitos celulares não possuem memória suficiente ou software eficiente para navegar na Internet ou baixar arquivos. Podemos dizer que toda essa dificuldade de acesso as aulas pelos alunos estão relacionadas a questões financeiras, por se tratar de uma escola que atende alunos de baixa renda. Por outro lado, temos os alunos que tem celular e pagam planos, mas muitos deles não conseguem assistir as aulas com frequência, e passam a entregar suas atividades com atrasos ou após intervenção da equipe gestora com os pais.”

Esses relatos fornecidos pelos professores de Itacoatiara – AM retratam que a realidade local não é divergente da encontrada em diversas partes do país. Esses dados são corroborados com aqueles obtidos na Pesquisa TIC Kids Online Brasil (CETIC.BR, 2020), onde consta que cerca 4,8 milhões de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos não têm acesso à internet em casa e 1,4 milhões nunca acessaram à internet, além disso, a exclusão digital é ainda mais agravante nas regiões norte e nordeste do país onde somente 79% dos jovens tem acesso à internet. Quanto a disponibilidade de dispositivos tecnológicos por domicílio, somente 66% conta com notebook, 41% computador de mesa e 33% tablet, sendo que 58% da população brasileira acessa à internet exclusivamente pelo celular (CETIC.BR, 2020).

E ainda, como afirma Luísa Guedes, professora e também diretora do Sindscope (Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro), o ERE feito às pressas no Brasil, esbarra na falta de acesso à internet e na disponibilidade de dispositivos tecnológicos, isso por parte dos professores e alunos, aumentando o desafio dos

professores em planejar aulas que fujam do modelo de ensino tradicional (STEVANIM, 2020).

Assim, aliado a falta de internet de boa qualidade tem-se o pouco preparo e habilidade para usar novas tecnologias e ausência familiar nas etapas educacionais dos alunos, mesmo no contexto social que vivenciamos. A falta de tempo e disponibilidade foi o obstáculo mais relatado entre os familiares como justificativa para pouca e ineficiente comunicação com a escola, seguida por problemas relacionados à internet, tais considerações foram semelhantes as obtidas por Borges (2021). Todos esses desafios fortaleceram ainda mais a insatisfação do professor, que se sente sobrecarregado.

4. Conclusões

Diante dos resultados, pode-se concluir que as mudanças provocadas no ensino em função da pandemia geraram novos desafios e as dificuldades já existentes foram acentuadas. E evidenciou-se a ausência políticas públicas capazes de incluir os alunos de baixa renda, além de investimento em formação adequada para os profissionais da educação básica para lidarem com o novo cenário educacional.

Outrossim, a falta de apoio da comunidade escolar tornou o trabalho desenvolvido pelos professores cada vez mais solitário e exaustivo, gerando desânimo e estresse em muitos profissionais. Diante dessa realidade, se faz mais do que necessário investimento na educação para que assim possamos vislumbrar melhorias significativas

5. Referências

APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G. D.; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H. S.; BRAGANÇA, J. F. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, 2020.

BORGES, L.; CIA, F.; SILVA, A. M.. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. *Olhares & Trilhas*, v. 23, n. 2, p. 773-794, 2021.

CARDOSO, C. A. ; FERREIRA, V. A. ; BARBOSA, F. C. G. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das

alternativas de ensino remoto. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. TIC Kids Online Brasil 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informações e comunicação nos domicílios brasileiros. TIC Domicílios 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

CONSED. Ensino Remoto. Brasília, 2020. Disponível em:
<https://consed.info/category/amazonas/>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

GARCIA, T. C. M.; MORAIS, I. R. D.; ZAROS, L. G.; RÊGO, M. C. F. D. Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. Cadernos de ensino mediado por TIC. SEDIS/UFRN, 2020.

GÓES, Camila Bahia; CASSIANO, Glauber. O uso das Plataformas Digitais pelas IES no contexto de afastamento social pela Covid-19. Folha de Rosto, v. 6, n. 2, p. 107-118, 2020.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; BOND, A. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. Revista da escola, professor, educação e tecnologia, v. 2, 2020.

LIMA, A. D., MACANHA, F. L., DA SILVA, M. M., & ZUCOLOTO, K. A.. Reflexão sobre desenvolvimento e aprendizagem em situações de ensino remoto ao longo da pandemia da Covid-19. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 5, p. 52516-52521, 2021.

MALAFAIA, G.; BÁRBARA, V. F.; DE LIMA, A. S. R. Análise das concepções e opiniões de discentes sobre o ensino da biologia. Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 2, p. 165-182, 2010.

MARCONDES, M. E. R.; DO CARMO, M. P.; SUART, R. C.; DA SILVA, E. L.; SOUZA, F. L.; SANTOS JR, J. B.; AKAHOSHI, L. H. Materiais instrucionais numa perspectiva CTSA:

uma análise de unidades didáticas produzidas por professores de química em formação continuada. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 14, n. 2, p. 281-298, 2009.

MEINHARD, T. S.; LIMA, R A. L. O estágio supervisionado no ensino de ciências, biologia e química em escolas públicas no sul do Amazonas, Brasil. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, v. 22, n. 1,, p. 192-205, 2019.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, p. 351-364, 2020.

NOVA ESCOLA A situação dos professores no Brasil durante a pandemia. Nova escola. 2020. Disponível em:
<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>. Acesso em: 4 agosto de 2020.

RAJAB, Mohammad H.; GAZAL, Abdalla M.; ALKATTAN, Khaled. Challenges to online medical education during the COVID-19 pandemic. *Cureus*, v. 12, n. 7, 2020.

SANTOS, E. C.; SANTOS, R. F. F.. WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de aulas remotas: uso e suas implicações. *Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC*, n. 10, 2021.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. 2020.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em:
<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 1 Agost. 2021.

DIFICULDADES ENCONTRADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM UMA MICRORREGIÃO DO INTERIOR PAULISTA

Evelin Louise Pavan Ribeiro TEBALDI, UNESP – Campus de Araraquara
Sebastião de Souza Lemes, UNESP – Campus de Araraquara
Eixo temático 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
Agência Financiadora - CAPES
evelin.tebaldi@unesp.br

1. Introdução

O presente estudo apresenta um extrato de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, que tem como objetivo compreender como o Ensino Remoto Emergencial (ERE), empreendido durante a crise da Covid-19, em 2020, foi planejado e implementado em uma microrregião do interior paulista, localizada na macrorregião de Campinas.

O extrato aqui apresentado é fruto de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-exploratório, que objetiva levantar as dificuldades encontradas na implementação do ERE nos quatro municípios pertencentes a essa microrregião. Para tal, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na educação e uma pesquisa de campo para levantamento de dados.

A partir da pesquisa bibliográfica, produzimos uma fundamentação teórica sobre o tema integração das TDIC à educação, a qual está de acordo com a nossa hipótese de que, por elas não estarem integradas às práticas pedagógicas até o momento anterior à pandemia, a falta de recursos e de experiência com essas tecnologias poderia se manifestar como um fator dificultador na implementação do ensino remoto.

Para a pesquisa de campo, realizamos entrevistas com os agentes públicos incumbidos do planejamento e da implementação do ERE em seus municípios e analisamos suas manifestações, procurando identificar as dificuldades mais recorrentes encontradas no processo de implementação do ERE.

Nossa conclusão preliminar confirma nossa hipótese de que a tecnologia foi um fator dificultador na implementação do ERE já que está relacionada a pelo menos quatro das cinco dificuldades encontradas: falta de acesso à tecnologia, falta de fluência digital, inconstância da participação e entrega de atividades e gerenciamento do ERE. A dificuldade medo é a única não relacionada com a tecnologia. Essas dificuldades encontradas se converteram em nossas categorias de análise nesse estudo.

2. Tecnologias digitais da informação e da comunicação na educação

Vivemos em um mundo digital, onde as TDIC estão presentes em toda parte, influenciando a cultura da sociedade. Essa cultura digital se caracteriza por um novo modo de “vivenciar, codificar, organizar e regular [nossa] conduta [...] em relação aos outros” (HALL, 1997) e ao mundo. Esse novo mundo veicula informações rapidamente e estabelece comunicação instantânea através de um novo espaço social, o ciberespaço.

Os alunos da educação básica da atualidade nasceram imersos na cultura digital e são frequentadores assíduos do ciberespaço. Segundo a pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2019 (CETIC, 2020, p. 23-24), “89% da população entre 9 e 17 anos era usuária de Internet no Brasil. [...] Considerando o total de usuários [...], 83% assistiram a vídeos, programas, filmes ou séries na Internet; 76% pesquisaram na Internet para trabalhos escolares; e 68% utilizaram redes sociais.” Esse acesso difundido entre crianças e adolescentes confirma o que Lévy (1999) proclama acerca desse novo contingente de alunos que emerge nas escolas: que eles não estão, mas são sujeitos conectados.

Nessa mesma perspectiva, Prensky (2001) caracteriza essa nova geração de alunos como Nativos Digitais, ou seja, aqueles que aprendem usando, produzindo e interagindo com a tecnologia, tornando-se, ao longo de seu processo de desenvolvimento, fluentes na linguagem digital. Os Nativos Digitais são ávidos consumidores das novas tecnologias, as quais integram sua rotina de vida.

Mesmo havendo grande desigualdade na distribuição dessas tecnologias entre a população, resultado da desigualdade socioeconômica estrutural da sociedade brasileira (SACAVINO, CANDAU, 2020), a redução dos custos para o acesso à *internet* móvel, principalmente por meio do aparelho celular, tornou os recursos tecnológicos para o entretenimento, a pesquisa e a interação mais acessíveis às populações desfavorecidas.

Durante a pandemia, “o telefone celular seguiu predominante como o dispositivo de acesso à rede, dado que foi utilizado por quase a totalidade das crianças e dos adolescentes conectados (95%)” (CETIC, 2020, p. 23). O que tem diferenciado o uso das tecnologias pelas classes sociais é a intensidade e a variedade de acesso à *internet* e a recursos tecnológicos, sendo que as populações desfavorecidas têm menos acesso domiciliar à *internet* e utilizam mais celulares do que computadores, *tablets* ou *notebooks*.

A respeito do uso predominante dos celulares para as atividades do ERE, Cunha, Silva e Silva (2020) advertem que o computador é o instrumento mais adequado para o ensino *online*, pesquisas e atividades educacionais e acadêmicas, visto que os celulares não apresentam todas as funcionalidades que aquele. Assim, além da menor qualidade e

quantidade de acesso à *internet*, essa é uma diferença desfavorável para os alunos das populações mais vulneráveis ou que utilizaram exclusivamente o celular para o ERE.

No contexto da cultura digital, as demandas educacionais se alteram, apesar da relutância da escola em se adaptar a elas. A esse respeito, Moran (2015) argumenta que a cultura escolar, por seu caráter tradicional, resiste às mudanças, o que aumenta o descompasso entre a vida social e do mundo do trabalho e a escola. Como causa/fator motivador desse descompasso, temos o pouco investimento em estruturação, aparelhamento e manutenção de recursos tecnológicos nas escolas, embora tenha havido um esforço público nesse sentido, a precária e descontínua formação dos professores em tecnologias para a educação e poucos estudos que reflitam sobre a adequação do currículo e dos programas de ensino tradicionais às demandas dos alunos.

Para impulsionar a integração das TDIC à educação, apontamos algumas possibilidades de ação pública. A primeira está relacionada à extensão do acesso à *internet* e aos recursos tecnológicos como um direito à educação, isto é, a efetivação da inclusão digital. A esse respeito, a universalização do acesso à *internet* tem sido defendida como uma ação que pode trazer equidade de oportunidades educacionais, profissionais e sociais (ONU, 2016; SACAVINO, CANDAU, 2020). Ações importantes nesse caminho são a distribuição de pontos de acesso *wi-fi* gratuitos em espaços abertos nos municípios, principalmente em localidades de populações vulneráveis, e a disponibilização de *internet* de longo alcance e velocidade rápida nas escolas.

A criação de pólos computacionais, locais em que se possa utilizar tecnologias com fins educacionais e profissionais, gratuitamente ou subsidiados, através de recursos mais adequados, como computadores de mesa ou *notebooks* e impressoras, por exemplo, também podem promover mais equidade social. Nesse sentido, é importante entender que a extensão do acesso à *internet* e às TDIC tem que ser pensada por meio de políticas públicas de inclusão digital dentro e fora da escola, com medidas que beneficiem não apenas os alunos e os profissionais da educação, como a comunidade.

A segunda ação pública sugerida por nós é referente à estruturação escolar e à formação docente para a utilização de recursos tecnológicos como ferramentas potencializadoras das práticas pedagógicas. A estruturação escolar é importante por fornecer os recursos necessários para o uso da tecnologia nas práticas pedagógicas, tanto para preparação de aulas como para a mediação com os alunos. Também é preciso prover ações para equipar os professores com recursos tecnológicos a fim de que estes possam ter mais autonomia em suas práticas pedagógicas, pois a precarização do trabalho docente também tem uma dimensão instrumental. A utilização de recursos tecnológicos próprios para realização do trabalho docente é apontado por Barbosa (2018)

como um fator que pode agravar a precarização do seu trabalho. Políticas públicas de aparelhamento docente para a tecnologia se mostram importantes por proporcionar equidade de condições de trabalho docente.

A formação docente, nesse caso, está associada ao letramento digital. No entanto, ela não pode ocorrer apenas em situações emergenciais e de maneira descontínua, mas deve fazer parte de uma política de formação constante, a qual não apenas oferece capacitação instrumental, como crítica, criativa e atualizada, permitindo ao professor ser produtor ativo de conteúdos pedagógicos inovadores (SACAVINO, CANDAU, 2020). Insistimos na formação contínua devido à velocidade com que essas tecnologias evoluem, sendo necessária constante adaptação a elas. Essa formação também tem que ser prevista dentro da carga horária do professor ou como carga suplementar remunerada, caso contrário, como ocorreu ao longo da implementação do ERE, pode incorrer na sobrecarga e na precarização do trabalho docente.

Vale dizer que essa formação se mostra importante por potencializar a confiança dos professores em sua capacidade de utilizar as TDIC como recursos pedagógicos, visto que estes têm a percepção de que os alunos, enquanto Nativos Digitais, têm mais habilidades com os recursos tecnológicos do que eles próprios, conforme nos apontam as pesquisas de Heinsfeld e Pischetola (2017) e Grossi, Minoda e Fonseca (2020).

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar sério. (PRENSKY, 2001, p. 2, grifo do autor).

No geral, os professores Imigrantes Digitais têm dificuldades em articular as práticas pedagógicas à tecnologia (PRENSKY, 2001) e isso porque: 1) a maior parte dos professores não é fluente na linguagem digital e nas TDIC e, 2), aprenderam a usar a tecnologia de maneira instrumental e não autoral, por isso a formação específica se mostra tão significativa, já que os habilita a pensar estratégias de ensino não convencionais por meio das TDIC.

Grossi, Minoda e Fonseca (2020), no entanto, alertam que os alunos não sabem tudo no âmbito das TDIC e estão em processo de desenvolvimento. É necessário entender que o uso da tecnologia com fins de entretenimento e interação não os habilita ao trabalho crítico, produtivo e criativo com essas ferramentas. É preciso uma educação voltada para esse fim, mediada por profissionais capacitados, que trabalhem não apenas a dimensão instrumental, pedagógica, produtiva, de segurança, como ética, entre outras. Esse deve ser um trabalho da escola de uma sociedade inserida na cultura digital.

A terceira ação requer uma mudança na construção dos currículos e dos planos de ensino a fim de atualizar as concepções de ensino e aprendizagem tradicionais para propostas mais ativas e atuais, buscando, inclusive, a integração das TDIC à educação para esse fim (MORÁN, 2015). A renovação do currículo deve considerar o perfil de aprendizado do Nativo Digital, bem como suas demandas e as da sociedade digital.

Todas essas transformações precisam ser planejadas de modo a ser implantadas com segurança, trazendo eficiência, eficácia e efetividade aos processos de ensino e aprendizagem. É preciso compreender também que a tecnologia não é uma panaceia (LEMES, GOMES, 2014) para a educação, ela tem limites e benefícios, os quais têm que ser (re)conhecidos para não se sucumbir ao rompante de utilizá-la com fim em si mesma.

O simples acesso às tecnologias no ambiente escolar não é capaz de produzir [...] contribuições para o desenvolvimento dos sujeitos. Faz-se necessário que a inserção das tecnologias no âmbito educacional esteja baseada em um currículo contextualizado e que propicie a atuação crítica dos alunos [...].” (BARBOSA, 2018, p. 27).

Corroborando essa ideia, Vidal e Neto (2016, p. 258), esclarecem que “sem uma estratégia para guiar o uso da tecnologia na educação de um país, as políticas de TIC são apenas operacionais, ou seja, se resumem em compras de equipamentos ou a formação de professores, sem proporcionar um propósito educacional”.

3. Procedimentos metodológicos

Para a realização desse trabalho, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-exploratório, partimos de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa de campo.

A pesquisa bibliográfica abordou o tema TDIC na educação, visto que a implementação do ERE, na maior parte dos casos, envolveu o uso de algum tipo de tecnologia. Apesar desse tema estar em evidência na última década (2010-2020), o uso da tecnologia na educação pública enquanto ferramenta pedagógica, até então, ainda estava longe de se concretizar.

A pesquisa de campo foi efetuada nos municípios da microrregião estudada, por meio de entrevistas às equipes pedagógicas responsáveis pelo planejamento e implementação do ERE em 2020. Todos os entrevistados eram agentes públicos em seus municípios, trabalhando nas Secretarias Municipais de Educação, nas Diretorias Municipais de Educação e/ou nas escolas de ensino fundamental e educação infantil em cargos de gestão escolar, embora dois destes estivessem em cargos de indicação.

Para a aplicação da entrevista, produzimos um roteiro semi-estruturado, identificamos voluntários a serem entrevistados, os quais assentiram em participar por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas *online*, através da ferramenta *Google Meet*, em horário pré-agendado, gravadas e transcritas para posterior descrição e análise.

Para a análise de dados das entrevistas realizadas com as equipes pedagógicas dos municípios, organizamos a pesquisa conforme a proposta da Análise de Conteúdo de Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise, realizamos a leitura flutuante e, depois, atenta das entrevistas, levantamos os excertos mais representativos para identificarmos as dificuldades encontradas durante o ERE e formulamos nossa hipótese quanto a essas dificuldades.

Na fase de exploração do material, selecionamos as dificuldades de acordo com o critério de representatividade, enumerando-as e categorizando-as para a descrição e análise e coletando os excertos das entrevistas que iriam retratar cada dificuldade.

Na fase de tratamento dos resultados obtidos, efetuamos o trabalho de análise das manifestações dos entrevistados para cada categoria/dificuldade, analisando as relações que caracterizam cada dificuldade e as relações observadas entre elas.

4. Descrição e análise de dados

Com os resultados obtidos na pesquisa de campo, realizada através de entrevistas com os agentes públicos encarregados do planejamento e da implementação do ERE na microrregião estudada, descrevemos, a seguir, por ordem de recorrência, as principais dificuldades identificadas nas manifestações desses participantes.

a) a falta de acesso de alunos e professores aos recursos tecnológicos

A falta de acesso às TDIC por alunos e professores durante a implementação do ERE foi a dificuldade mais recorrente identificada nas manifestações dos entrevistados. Essa preocupação influenciou a proposição das estratégias de ensino utilizadas no ensino remoto. A exemplo, os dois municípios de grande porte da microrregião estudada adotaram plataformas de ensino *online*, enquanto os de pequeno porte optaram: um, por aulas via *WhatsApp* e o outro, por distribuição de materiais impressos com apoio do *WhatsApp* para comunicação escola-família. Um dos municípios de grande porte também adotou o *WhatsApp Business* para a intervenção professor-aluno. Os principais recursos tecnológicos utilizados no ERE foram a *internet* móvel e o celular.

Quanto aos professores, a maior parte deles utilizou recursos próprios, embora as instituições de ensino tenham oferecido os recursos da escola, *in loco*, para o planejamento e a mediação pedagógica com os alunos. Dois municípios manifestaram ter oferecido *notebooks/chromebooks* emprestados aos professores (que não possuíam) para trabalho em *home office*. Alguns entrevistados apontaram que vários professores se queixaram de ter que utilizar seus próprios recursos tecnológicos, como *internet*, memória de celulares, etc., para a realização do ERE. Segundo Barbosa (2018), essa já era uma prática corrente antes da pandemia, a qual acentua a precarização do trabalho docente.

Esta dificuldade está diretamente relacionada à falta de extensão desses recursos a parte da população, assim como à falta de políticas públicas voltadas para a inclusão digital e tecnológica, o que já apontamos na fundamentação teórica deste estudo. Entre os recursos tecnológicos mais utilizados, o que apresentou mais problemas de acesso foi a *internet*, já que parte dos alunos não possuíam acesso de qualidade e permanente para se conectar às ferramentas digitais utilizadas pelas redes de ensino para a veiculação do ERE. Em um sistema de ensino remoto, que disponibiliza o processo de escolarização dentro de um ambiente virtual, como os que utilizam plataformas de ensino *online*, *WhatsApp*, redes sociais, etc., a *internet* é uma ferramenta indispensável. Nesse sentido, a defesa da *internet* como um direito à educação, apresentada por Sacavino e Candau (2020), revela-se uma discussão importante no contexto educacional do mundo digital.

Essa discussão já foi proposta pela ONU (2016) no Relatório especial para a promoção e proteção do direito à liberdade de opinião e expressão (Frank La Rue), o qual defende a democratização do acesso à *internet* para a equidade do processo de obtenção e divulgação de informações e conhecimentos, para a promoção da participação democrática no debate público e para a extensão do alcance de ferramentas educacionais capazes de promover uma educação de qualidade para todos, entre outros.

Na mesma direção da universalização do acesso à *internet*, defendemos a necessidade de programas de democratização de acesso ao computador ou similar, ferramenta mais adequada ao processo de escolarização, tanto para alunos como para professores. Cunha, Silva e Silva (2020) alertam para o fato de que o uso de recursos apropriados para o ensino *online* é muito importante, posto que o ensino remoto por celular (meio mais utilizado pelos alunos (CETIC, 2020)) não tem a mesma qualidade que o realizado com apoio de um computador ou similar, pois os celulares não têm o mesmo suporte para as ferramentas que este último disponibiliza.

A democratização de acesso aos recursos tecnológicos necessários a uma educação de mais qualidade é uma poderosa ação para a equidade educacional e cultural, o que pode levar a redução da desigualdade socioeconômica.

b) a falta de fluência digital por parte de alunos, famílias e professores

A falta de fluência digital pelas famílias/alunos e principalmente pelos professores, nossa segunda categoria de análise, foi o segundo indicador de dificuldade e também foi apontada por entrevistados de todos os municípios. Essa dificuldade está diretamente relacionada ao letramento digital e tecnológico dos docentes e discentes.

No geral, os entrevistados de todos os municípios apontaram não ter um processo de formação contínua em TDIC, nem como usuários, nem como produtores de conteúdos, seja enquanto cursista ou professor. Mesmo os cursos de capacitação docente realizados pelos municípios são majoritariamente presenciais. Apenas entrevistados de um município apontaram já ter havido, pela Diretoria Municipal de Educação, um curso de capacitação docente, mas para o qual não foi dada continuidade.

No geral, grande parte dos professores não estava familiarizada com recursos tecnológicos, como plataformas de ensino *online*, aplicativos para gravação de aulas, áudios, *podcasts*, aplicativos de aulas *online*, etc. Como ponto positivo desse processo, essa dificuldade gerou demanda por formação docente, atendida pelos municípios de maneira formal e/ou informal. O ponto negativo foi o aumento na carga de trabalho do professor, já que a necessidade por formação, de maneira urgente, ocasionou mais horas trabalhadas. A sobrecarga de trabalho docente durante o ERE, aumentou a sua precarização, assim como problemas relacionados à saúde física e mental.

A mesma falta de formação para TDIC que ocorre com os professores sucede com o alunado. Não há nos municípios estudados programas de letramento e/ou inclusão digital para os alunos. Apenas dois municípios citaram ter havido cursos de informática para os alunos, no entanto, sem muita sistematização, estrutura e continuidade.

Outro aspecto importante no que tange essa categoria é a veiculação do consenso de que os alunos possam ter mais fluência com a tecnologia do que os professores, o que também é apontado na pesquisa de Heinsfeld e Pischetola (2017). Entretanto, Grossi, Minoda e Fonseca (2020) alertam para o fato de que essa familiaridade com a tecnologia reflete o uso desses recursos para satisfação da interação e do entretenimento, mas não enquanto recursos de aprendizagem, o que exige o desenvolvimento da autonomia para organização e prática de rotinas de estudo. Além disso, para o processo educativo, apenas a experiência com aplicativos variados não se mostra suficiente, é preciso desenvolver a criticidade, a criatividade, o protagonismo e a ética para uma educação que propicie a formação de cidadãos que possam contribuir para a construção de mundo mais justo, solidário e empático. Essas são competências a serem desenvolvidas nos alunos e nos próprios professores.

c) a inconstância na participação e na entrega das atividades pelos alunos

A inconstância na participação e na entrega das atividades pelos alunos é a terceira categoria de análise apontada nas entrevistas por ordem de recorrência. Essa inconstância foi caracterizada pela flutuação nas entregas das atividades realizadas pelos alunos e pelo ritmo decrescente da participação ao longo do ERE no ano letivo de 2020.

No geral, essa inconstância foi sentida pelos profissionais do ensino fundamental e da educação infantil, mas, na percepção dos entrevistados, caracterizou-se de maneira mais acentuada nesta última. Nas manifestações dos entrevistados que trabalhavam com a educação infantil, o não engajamento por grande parte das famílias ocorreu, em parte, devido à falta de valorização dos processos de ensino desse nível de ensino. O entendimento comum de que a educação infantil é lugar de brincar e de cuidar, mais do que de educar no sentido institucionalizado de ensino, pode ter influenciado as taxas mais baixas de participação em comparação com os anos iniciais do ensino fundamental.

Para remediar essa dificuldade, foram empreendidas duas ações: busca ativa e entrega de materiais no domicílio. Essas ações foram executadas, muitas vezes, em parceria com outras instituições, como o Conselho Tutelar, a Assistência Social, etc.

A falta de acesso aos recursos tecnológicos também pode ter acarretado essa dificuldade por dois motivos: a) quanto menos interação entre família e escola houve, mas desmotivador o ensino remoto se apresentou, b) a falta de recursos para poder realizar as atividades, mesmo tendo sido disponibilizado material impresso.

d) o medo sentido pelas famílias, alunos e profissionais da educação

Nas manifestações sobre os problemas e as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação durante o processo de implementação do ERE, o medo apareceu em diversos depoimentos. Ele se manifestou no medo do contágio pela Covid-19, no medo da perda de pessoas queridas, no medo do desconhecido, no medo de começar um processo de ensino novo sem experiência prévia, entre outros.

Grossi, Minoda e Fonseca (2020, p. 163) investigaram os sentimentos dos alunos no período de pandemia com base nos relatos de seus responsáveis. Segundo sua pesquisa, os sentimentos negativos apontados foram ansiedade, tristeza, desânimo, nervosismo, confusão e medo. Contudo, também foram levantados sentimentos positivos como a alegria, por estar em casa e com os pais mais presentes, e a tranquilidade, no caso de alunos que sofriam com algum problema escolar, como *bullying*.

No que diz respeito aos professores, Gonçalves e Guimarães (2020) investigaram os sentimentos mais comuns manifestados durante a pandemia no ano de 2020, entre

eles, por ordem de recorrência: o medo e a angústia, contabilizados junto, a insegurança, a apreensão, a solidão e a tranquilidade.

Essa dificuldade gerou uma preocupação das escolas, das instituições e da própria sociedade para com a saúde psíquica e emocional dos alunos, professores e comunidade, sendo considerada pelos entrevistados de todos os municípios uma demanda para os planos de retorno às aulas presenciais.

e) o gerenciamento do ERE

Essa categoria de análise foi criada para incorporar diferentes dificuldades manifestas que interferiram no gerenciamento desse sistema de ensino. Nem todas as dificuldades que constituem essa categoria foram abordadas por entrevistados dos quatro municípios, mas consideramos sua discussão relevante.

A primeira dificuldade que compõe essa categoria é a inexistência de experiências dessa modalidade de educação para a faixa etária que abrange a infância e a pré-adolescência, que pudesse trazer exemplos que apoiassem o planejamento do ERE nesses municípios. Em razão disso, as equipes pedagógicas precisaram buscar soluções, em caráter de urgência, para um problema que, pelo menos no Brasil, em larga escala, nunca havia ocorrido. Essa dificuldade gerou insegurança no planejamento de atividades e na avaliação desse sistema de ensino e da aprendizagem dos alunos.

Para remediar esse problema, as equipes pedagógicas recorreram a redes de apoio de orientação, de informação e de troca de experiências, como as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, aos sistemas de ensino conveniados, às redes de ensino de municípios vizinhos ou parceiros, etc. Outra ação para sanar essa dificuldade foi a formação de grupos de estudos para planejar o ERE e posterior formação dos professores para a implementação das ações.

Outra dificuldade inserida nessa categoria é a de logística de reprodução e distribuição de materiais. No que tange à reprodução de materiais, a questão da fotocópia foi a mais evidenciada, principalmente nos municípios de grande porte, cujo número de alunos é maior. Sobre a logística de distribuição de materiais impressos, no geral, os municípios tiveram a necessidade de pensar sobre os cuidados sanitários no ambiente da escola e no deslocamento para os domicílios dos alunos.

No ambiente da escola, as principais ações realizadas foram a implantação de protocolos de distanciamento, como demarcação de espaço, e sanitários, como disponibilização de álcool em gel e/ou máscaras. Quanto à entrega de materiais impressos no domicílio dos alunos, além do atendimento dos protocolos de distanciamento e sanitário, houve a parceria de diferentes departamentos municipais,

como de transporte e da Assistência social, já que os municípios disponibilizaram, na maior parte dos casos, veículos oficiais ou escolares para o deslocamento de pessoal autorizado para esse serviço, muitas vezes, funcionários da escola ou gestores.

Questões jurídicas também influenciaram o gerenciamento do ERE nos municípios. Os entrevistados de um dos municípios alegaram terem sido intimados pelo Tribunal de Contas a prestar esclarecimentos a fim de comprovar o trabalho dos professores nesse período. Essa prestação de contas gerou uma série de documentos e planilhas que influenciaram a maneira como a rede passou a organizar seus registros.

5. Considerações finais

Confirmando nossa hipótese apresentada na introdução deste estudo, três dificuldades identificadas na implementação do ERE durante a pandemia estão diretamente relacionadas à tecnologia: a falta de acesso e de fluência às tecnologias utilizadas e a inconstância da participação e da entrega de atividades por parte dos alunos. A falta de interação virtual entre professores e alunos e entre pares de alunos também pode ter sido um fator dificultador da participação dos alunos no ERE, visto que esse distanciamento pode acarretar desmotivação no ensino remoto, sendo um dos fatores mais discutidos nas propostas de ensino da EAD. Entre as dificuldades enquadradas na categoria do gerenciamento do ERE podemos concluir que duas têm vínculo com a tecnologia: a inexistência de experiências com ensino remoto para a faixa etária em questão e a logística de reprodução e distribuição de materiais, sendo que esta última estratégia foi adotada em razão da falta de acesso às TDIC por parte dos alunos.

Nesse estudo, concluímos que parte das dificuldades identificadas durante a implementação do ERE se apresenta como fruto da falta de uma política pública de planejamento da integração das tecnologias à educação, anterior à pandemia. A nosso ver, essa política precisa prever ações de: democratização do acesso à internet e a recursos tecnológicos; estruturação, aparelhamento, atualização e manutenção constante de TDIC nas escolas; formação contínua de professores nessas tecnologias; revisão e a atualização dos currículos e das propostas de ensino para uma educação que desenvolva competências para as TDIC, suas possibilidades e problemáticas.

Em um sistema de ensino que já dispusesse dessa integração, as possibilidades de sucesso na implementação do ERE poderiam ser maiores. No caso dos sistemas de ensino da microrregião estuda, como na grande parte dos sistemas de ensino brasileiros, a falta de instrumentalização, letramento e acesso às tecnologias gerou um fator dificultador durante o ERE.

A esperança que resta é que, com a experiência do ERE, o projeto de integração das TDIC à educação seja enfim colocado com muita seriedade na agenda política, já que a tecnologia, por si só, não tem poder milagroso, mas, se bem utilizada, pode impulsionar uma educação mais moderna e condizente com as demandas atuais.

6. Principais referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70/Martins Fontes, 1979. (2016).

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids online Brasil 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. de M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n. 30, p. 772-787, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1203>.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. de S.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n.3, p. 150-170, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017.

LEMES, S. de S.; SOUZA, C. B. G. Tecnologia e escolarização em contexto de democratização do sistema educacional: relações possíveis e discussões necessárias. In: BIZELLI, J. L. (org.). **Faces da Escola em Ibero-América**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. pp.23-30.

MORAN, J. M. **A integração das tecnologias na educação**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266075198_A_integracao_das_tecnologias_na_educacao. Acesso em: 10 nov. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. (2016) Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression. Disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, October (2001).

SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, 2020. DOI: 10.5016/ridh.v8i2.20.

VIDA, K. D. B.; NETO, I. R. Políticas educacionais orientadas à inovação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 257-270, 2016.

EDUCAÇÃO REMOTA: CONTRIBUIÇÃO FREIREANA EM TEMPOS DE COVID- 19 PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.

Azure FLORA, Universidade Júlio de Mesquita Filho/Campus Unesp Ourinhos
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena/ Universidade de São Paulo
Eixo 07
Floraif@hotmail.com

1. Introdução

O desnível de acesso às tecnologias digitais tem sido o centro de vários debates durante a pandemia Covid-19, visto a quantidade de barreiras que a rede pública teve de enfrentar para se reformular durante a crise. Muitas são as queixas daqueles que fazem parte do sistema educacional durante esse período: falta de suporte técnico, capacitação, a não-democratização dos acessos, entre várias outras. A autonomia não exercida pelos estudantes durante o período presencial veio a ser considerada enquanto critério para a realização das atividades de sua vida escolar, entretanto, como não estimulada antes, essa ausência se tornou um dispositivo potencial para as demais desigualdades já estabelecidas.

Eventos como a pandemia trazem para a discussão as fontes e as origens das desigualdades, cuja atenuação requer o desenvolvimento de políticas educacionais intensivas que visem a democratização dos acessos a todos(as). Visto isto, este trabalho objetiva contribuir na construção de políticas educacionais afirmativas que visem a autonomia dos sujeitos discentes, como forma de combate às desigualdades educacionais, potencializadas devido a pandemia.

O presente projeto de pesquisa, de natureza qualitativa, propõe a discorrer sobre os impactos do ensino remoto no interior paulista a partir do estudo de caso em uma escola pública do estado de São Paulo a partir da ótica vista por educadores. Para tal, será utilizado como referencial bibliográfico e reflexivo o trabalho “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire complementada pelo estudo das obras: “Por uma Pedagogia da Pergunta”,

“Pedagogia da Esperança” além de autores que as analisaram, refletindo sobre a democratização do acesso às tecnologias digitais na rede pública de ensino.

2. O Ensino Remoto e Suas Limitações

Esses acontecimentos, aliados à história do ensino a distância, temática narrada por C. Coscarelli no artigo: “Educação a distância: mitos e verdades” (2002), que fala acerca da estrutura da educação digital brasileira, o que antes já era muito mal fornecido aos educadores públicos do país, acabaria nesse momento de crise deixando ainda mais a desejar (SANTOS, ZABOROSKI, 2020. p. 44). As consequências foram das mais diversas possíveis, desde o professor que em meio a pandemia se vê em uma situação mais precarizada, faltando-lhe suporte técnico e qualificação profissional para o ensino remoto, até o aumento de demandas de tarefas, desdobramento da carga horária de trabalho, o que acabou por provocar um desânimo no próprio educador, que culmina em desestimular qualquer progresso que o estudante possa vir a ter de ser participativo na construção de seu próprio conhecimento (RABELLO, 2020, p.6).

No ambiente escolar, nota-se que os recursos digitais, se utilizados de maneira pedagógica, podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Sendo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ferramentas importantes para a mediação da formação do sujeito (PINTO, 2005, p.1).

Estudos que comparam ensino presencial e ensino a distância (principalmente ensino online) mostraram grande heterogeneidade em seu acesso (BERNARD et al., 2004; CAVANAUGH et al., 2004; MEANS et al., 2009; MORGAN, 2015). Essa diferença se dá devido a qualidade da implementação dos cursos, assiduidade do aluno, problema de monitoramento do tempo online (MORGAN, 2015; QUEEN; LEWIS, 2011), e do grau de preocupação com os métodos tradicionais (CAVANAUGH, 2004). Se a organização e a estrutura são razoáveis, um ambiente que combina ensino presencial com orientação online parece produzir os melhores resultados (MEANS et al., 2009; O'DWYER; CAREI; KLEIMAN, 2007; SUN; LIN; YU, 2008). Muitas evidências são oportunas, pois não são apenas os equipamentos

importantes para o acesso à Internet, mas a forma como a tecnologia é inserida nas escolas.

Entretanto, muitos são os relatos daqueles que estão passando por todo esse cenário atípico. De acordo com pesquisas feitas por um jornal virtual, as queixas realizadas por estudantes, professores e responsáveis vão desde: falta de acesso ao conteúdo remoto; (des)continuidade dos assuntos; estrutura pedagógica precária; preparo dos professores e preparo dos alunos faltante neste quesito. Outros problemas destacados também foram: as desigualdades sociais extremamente afloradas; preparação para o Enem comprometida; baixa adesão ao ensino remoto; ausência de apoio familiar; incerteza sobre a retomada das aulas presenciais; conteúdo perdido e readaptação (PORTAL G1, 2020).

Estima-se que no Brasil existem mais de 70 milhões de brasileiros sem acesso à internet, e entre estes que nunca acessaram a Internet, a maior parte está na zona rural - 41% da população (10,3 milhões de pessoas) em nenhum momento acessou a internet (FOLHA, 2020). Segundo dados do IBGE, 72% dos 5 milhões dos estudantes de instituições rurais do país não efetuaram o acesso nas plataformas digitais (PORTAL G1, 2020). Evidentemente que todos esses fatores interferem no acesso às plataformas educacionais, potencializando ainda esses desníveis sociais. No Estado de São Paulo apenas 1,6 milhão dos 3,6 milhões de estudantes da rede estadual acessaram a plataforma de conteúdo e no Paraná, professores estimam que apenas 30% dos estudantes estão assistindo às videoaulas e entregando as atividades propostas pelo aplicativo (PORTAL G1, 2020).

De acordo com os dados da pesquisa realizada pelo CETIC (2019), 29% dos domicílios brasileiros (cerca de 19,7 milhões de domicílios) não possuem Internet. Entre o grande número de pessoas desconectadas, 59% afirmaram que não alugaram por achar o serviço muito caro ou 25% porque não havia Internet no local. Vale destacar também que 41% dos entrevistados afirmaram não possuir computador e 49% não sabiam usar a Internet. Dessa forma, os alunos incluídos nessas estatísticas não se enquadram no âmbito das estratégias de EAD mediada pela tecnologia digital. Segundo Kenski (2012), se utilizado de forma adequada, o processo de formação pode ser promovido ou

potencializado por meio de oportunidades de se construir o conhecimento, o que parece ser difícil de ser alcançado nesse processo excludente que está sendo descrito.

Destaca-se também como desafio da aprendizagem dinâmica o espaço ao qual o sujeito está inserido que muitas das vezes é insuficiente ou escasso, como poucos quartos, muitos membros ou atividades e ruído excessivo. Deve-se enfatizar que muitos alunos terão seus pais/familiares como professores, porém certas técnicas utilizadas por esses educadores improvisados ou a forma como desenvolvem o processo de aprendizagem, não alcançam verdadeiramente os estudantes, pois esses sujeitos não detêm a formação apropriada para atingir tal objetivo (CUNHA, 2020, p. 4).

Em alguns lugares, por não ser possível o acesso pela Internet, em algumas das redes disponibilizaram conteúdo educacional por meio de canais de TV. Embora essas iniciativas incluam os temas de cursos da secretaria estadual de educação, elas não seguem necessariamente a ordem cronológica das referências dos cursos, acarretando a redução ou o esvaziamento do currículo produzido por esse novo formato escolar. O inquérito habitacional das TCIs mostra que 98% dos agregados familiares possuem televisores e, em termos de acesso, dado o elevado número de agregados familiares, este é sem dúvida o método mais acessível (CETIC, 2019a). No entanto, é importante destacar que o ensino utilizando essas tecnologias como meio de acesso possui muitas barreiras, principalmente aquelas relacionadas ao processo de interação ou comunicação social, que facilitam muito o aprendizado (CUNHA, 2020 p. 5).

Ao lidar com as limitações do espaço de desenvolvimento das atividades escolares, não podemos esquecer a relação entre o espaço (familiar) e a desigualdade de gênero. Alguns dados sobre os desafios enfrentados pelos professores na pandemia foram publicados em uma reportagem da revista Nova Escola em julho de 2020. De acordo com estatísticas de gênero do Instituto de Economia Aplicada (IPEA, 2017), a revista expõe a desigualdade de homens e mulheres de todas as idades acima de 10 anos no trabalho doméstico.

Em média, as mulheres produzem 7,5 horas a mais do que os homens, considerando idade e etnia. Obviamente, é fácil estabelecer que as chamadas home office para professores com corpos femininos não tem sido realizadas com facilidade, pois para além dessas existem muitas outras tarefas. O trabalho manual e a sobreposição de tarefas afetam definitivamente a qualidade de suas atividades docentes, que nestas circunstâncias acabam por rivalizar as demandas domésticas e familiares com as atividades docentes (SALAS, 2020).

Em relação ao direito à educação, o documento da LDB "Normas Nacionais de Educação e Lei Fundamental" (Brasil, 2015, pág. 09) Artigo 1º, parágrafo 2º estipula:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Portanto, além da pontuação do parágrafo 2 do artigo anterior, a educação também deve estabelecer conexões com os problemas encontrados pelos alunos na prática (CASSATTI, 2020, p.12). Nesse sentido, as TCIs, devem se fortalecer enquanto prática social, auxiliando no processo de ensino, atribuindo aos professores a tarefa de analisar o impacto das diversas tecnologias ao seu redor e utilizá-las como um dispositivo para apoiar os alunos em uma aprendizagem efetiva e satisfatória. Sobretudo, de acordo com as dificuldades que ocorrem em países periféricos como o Brasil, a possibilidade de mudança está no nível da escolha sociopolítica, no sentido de possibilitar às pessoas a obtenção de meios tecnológicos através de participação popular, com o fim de democratizar e reduzir esses desnivelamentos sociais.

Todas essas constantes condicionam questionamentos de como deve-se administrar essas ferramentas tecnológicas de uma forma que não se gere uma dependência total desses recursos que potencializam ainda mais as desigualdades de acessos presentes na sociedade (UNESCO, 2020). Portanto,

faz-se necessária a realização de novas pesquisas sobre o tema para melhor compreender a relação entre alunos e professores acerca do acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), bem como as peculiaridades relacionadas à educação a distância. Seja em uma situação de emergência (como a situação em que vivemos), ou como forma de ensino de estratégias no futuro.

3. Contribuição Freireana acerca da democratização do acesso a tecnologias digitais.

A antiga LDB nº 9394 de Normas Nacionais de Educação e Lei Básica de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu o princípio da gestão democrática da educação pública na forma de lei e da legislação do sistema educacional (artigos 3º e 8º) (LDB, 1996). A mesma acabou por fortalecer os princípios da igualdade de condições, acesso às oportunidades escolares e permanência na escola (ROMÃO, 2010 p.37). E como já destacado, mesmo em circunstâncias normais, torna-se evidente a disparidade na sociedade brasileira. Sendo que para muitos estudantes, ir à escola é um desafio antes mesmo de se aprender.

Em um dos livros de Freire: “Pedagogia da Autonomia”, o autor em 1996 (ed. 58º) o lança a partir da sintetização de todas suas outras publicações. O mesmo não a entende em específico como uma transcrição de todas as suas obras anteriores, mas sim como continuidade (FREIRE, 1996, p.34,), uma vez que o próprio colocava em discussão que todo conhecimento é inacabado, no sentido que se desenvolve ininterrompidamente, incorporando novos elementos onde “jamais deve-se parar de se questionar, sobre tudo a si mesmo” (Idem, p.37-39). Isto tem a ver com a corrente de pensamento do autor, ao qual parte do advento que o próprio ser humano é um projeto inconclusivo (LANE, 1997, p.177). Esta perspectiva de Paulo Freire tem alicerces no aspecto participativo do sujeito enquanto seu lugar no mundo, onde através da nossa inteligência e sensibilidade, relacionando a conexão de conhecimento e suas várias possibilidades, considerando todas as óticas culturais, sociais e políticas, pode-se então alavancar o desenvolvimento da humanização do indivíduo (Idem, 1996, p.52).

O livro está dividido em três capítulos: “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. A obra aponta para vários “pontos cardeais” da educação, onde entre eles podemos citar a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a ética/estética, a corporificação por meio de exemplos, a rejeição a qualquer forma de discriminação, o reconhecimento da identidade cultural, o querer bem aos educandos, o ter alegria/esperança, o ter liberdade/autoridade, a curiosidade e sobretudo a consciência do inacabado (RIBEIRO, 2008, p. 6). De acordo com a obra, a escola pública que busca uma gestão mais democrática não deve apenas considerar exclusivamente a teoria como uma possibilidade, a mesma deve buscar uma prática educativa que faça jus a tendência pública, o que deve ser feito fortalecendo o caráter coletivo da escola, o que inevitavelmente significa aprofundamento da autonomia, pois: “A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico (p.34)”. Por definição, uma escola se torna mais autônoma a partir de seu grau de autogoverno, que sempre estará em desenvolvimento, consequência da democratização do governo escolar, do processo de desenvolvimento rumo à autonomia e da democratização das práticas educacionais e pedagógicas envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis, sendo possível se comprometer com a educação autônoma discente (FREIRE, 1996, p. 47). Parece distante debater sobre humanização do ensino, que é uma das qualidades mais importantes de toda essa produção feita por Freire, em um momento em que a prática social deveria ser o isolamento, quando o mesmo diz que a aprendizagem só acontece através das trocas dos sujeitos (FREIRE, 1996, p.56, ed. 58ª), pois:

Por mais iluminada que seja a descoberta de uma verdade ou por mais consistente e oportuna que seja uma tomada de decisão individual, se não socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implementada na prática. (FREIRE, 1996, p.07).

Entende-se a partir de outra obra de Freire “Por uma pedagogia da pergunta” (FREIRE, 1985, p.63, ed.8ª) que o não diálogo social e educacional acarreta no silenciamento das vozes da população. O livro enfatiza “modos de resistência aos processos de negação da vida que os oprimidos sofrem” (SILVIA, p.7, 2021). Assim sendo, o que já parecia ser um desafio enquanto as

coisas funcionavam a partir do contato físico/presente, no que cabe o conhecimento da trajetória do estudante, agora, em que tudo está longe, as barreiras se multiplicaram, e todas essas telas que ainda permanecem quadradas, assim como as salas de aula, acabam por deixar tudo mais árduo no processo de construção do conhecimento (CASATTI, p. 14, 2020).

A prática desse tipo de método de educação, baseado na racionalidade da comunicação, tem alicerces em condições estritamente autônomas, e não pedagógicas, pois sem autonomia não há espaço para diálogo. Portanto, isso representa uma utopia pedagógica ou uma posição de redução dos métodos de ensino, insistindo que por meio de intervenções mínimas, como a mudança de salas de aula e métodos inovadores, a autonomia pode ser alcançada, e a educação nas escolas pode ser democrática com ênfase na humanização das instituições. Semelhanças com essa tendência produziram muitas novas sugestões educacionais, que de fato são afirmadas na prática cotidiana do ensino democrático (LIMA 1999).

Todos esses processos de assimilação das diversidades culturais, científicas e democráticas, do ponto de vista pedagógico, se tornaram ainda mais difíceis de serem alcançados com o ensino remoto. Com poucos acessos, investimentos e capacitação durante o Covid-19 as escolas pararam de exercer um dos papéis primordiais nas realidades desses estudantes (RABELLO, 2020, p. 9), que é ser a ponte de fluxo de trocas tão importante para a construção social-política dos sujeitos. A racionalização e a modernização da educação costumam usar a burocracia escolar como bode expiatório para enfatizarem os interesses da economia e dos empresários e, eventualmente, tornarem-se um meio poderoso de dispersar o conteúdo que lhes é conveniente no currículo, reduzindo assim a autonomia dos estudantes no acesso a determinados conteúdos que visem sua automação. Este modelo de educação empresarial é frutífero pois ignora os indivíduos enquanto humanos e tenta rebaixá-los a um simples homem econômico (GADOTTI, 2008 p.23).

A educação bancária que rejeita o diálogo é um dos apontamentos mais promissores do autor, pois nessa metodologia poucas coisas podem ser ditas na prática docente, pois “o educador fala uma palavra; os alunos, aqueles que a entendem; são os disciplinados” (FREIRE, 1996, p. 58). Dessa maneira

vemos que o desobediente nunca será o educador, mas sim o aluno, que precisa ser ensinado a não violar as regras prescritas.

Sendo assim, os professores "depositam" (daí a ideia de "bancária") em suas mentes como se fossem um espaço vazio. A educação bancária não é a libertação, mas como antítese a ela revela-se enquanto opressiva, pois busca a dominação dos estudantes sendo uma relação vertical e autoritária, visando os interesses da classe hegemônica que se beneficia desses privilégios e desigualdades. Freire (1996) destacou que embora a educação bancária vise realizar:

A distinção entre quem sabe e quem não sabe, e entre "oprimido e opressor, ela nega o diálogo o que torna a educação um problema", sendo que é precisamente no diálogo e na relação dialética entre educador e educando que ambos aprendem juntos (FREIRE, 1996, p.69).

A libertação ocorre por meio da educação evolutiva, consciente e humana dos estudantes e educadores possibilitando a superação da opressão, e da adaptação.

Através de outras contribuições do autor como em "Pedagogia da Esperança", destaca-se, que a funcionalidade do professor não deveria ser resumida à simples transmissão "asséptica" do conhecimento neutro, porém se esse fosse o caso o professor não precisaria se preocupar com dignidade e questões éticas, mas somente com a preparação do conteúdo e com sua instrução (FREIRE, p. 28, 1992).

Em relação ao uso da tecnologia em sala de aula, o documento (BRASIL, 2017) prevê sua importância de uma das dez habilidades gerais no uso dos meios digitais no processo de aprendizagem e afirma:

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas é essencial. (BRASIL, 2017, p. 06).

Nesse caso, "educação a distância" deixou de ser apenas mais uma forma de educação, e passou a ser sinônimo de novidade muito lucrativa na participação do mercado, na indústria de comunicações e no setor privado de educação (BELLONI, 2009, p.27). Encarar a educação a distância como solução para as necessidades educacionais e/ou rejeitar a educação a distância por ser

insuficiente em sua qualidade é um grave problema, pois esconde um obstáculo mais importante na compreensão do fenômeno: que são as características econômicas, que determinam muitas práticas e suas características técnicas, o que mostra a “convergência de paradigmas”, ou seja, essa cobertura da mídia técnica do processo educativo que acaba sendo o resultado do sistema econômico e seus interesses.

Além das questões acima e das condições técnicas para viabilizá-la ou inviabilizá-la, outras questões relacionadas à educação a distância também devem ser consideradas. Para Freire (1996), a educação é um processo que pressupõe o encontro. Para ele, não há ensinar sem discurso, ensinar é para aprender, pois ensinar não é um trabalho à parte, mas uma ação que se estabelece conjuntamente entre os sujeitos participantes do processo, especialmente a comunicação social presente, proporcionada por meio de encontros.

No “modelo de ensino a distância”, os tópicos interagem com os materiais e os estudantes aprendem por meio desses intermediários. O aluno não experimenta a aprendizagem colaborativa. A interação social é um a um quando ocorre, ou seja, “professor / aluno-aluno / professor” (SANTOS, 2020, p.54). Para os alunos, a repentina falta de colegas, principalmente professores, afetaria seriamente o processo de seu desempenho. Também para os professores, precisa-se ocorrer uma adaptação, na linguagem, nos métodos e nas relações que precisam ser redesenhadas ao passo da duração do distanciamento social, o que quando não ocorre, fica dependente da participação dos pais ou responsáveis na supervisão/ orientação/ mediação das atividades escolares. Pois, como a escola pública é um local de encontro de todas as classes sociais, sabemos que alguns desses alunos.

4. Procedimentos metodológicos

O presente projeto se estrutura a partir de referencial bibliográfico e reflexivo da obra: “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire e outras como: Por uma Pedagogia da Pergunta, Pedagogia da Esperança, e de autores que as analisaram. A natureza do trabalho é compreendida enquanto básica, pois consiste na realização de trabalhos teóricos ou experimentais. Sua finalidade

principal é a aquisição de novos conhecimentos sobre os fundamentos de fenômenos e fatos que são observáveis através deles próprios (PIRES, 1987, p.34).

Seus procedimentos técnicos envolverão a análise bibliográfica baseada em autores como Freire (1985, 1992, 1996); Belloni (2009); Cunha (2020); Kenski (2012); Gadotti (2008); Rabello (2020). Assim, esse estudo dissertará a respeito de pontos importantes para a compreensão dos fenômenos: o breve contexto histórico das Tecnologias da Informação e da Comunicação; a situação das tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula; e a relação entre ensino, aprendizagem e autonomia. Logo após essa etapa, será realizado um levantamento de dados através de uma pesquisa de campo, feita em uma escola Estadual da Rede, a partir de entrevistas semiestruturadas, que terão como enredo a compreensão empírica dos educadores da rede a respeito do impacto do ensino remoto na educação e em suas práticas docentes.

A investigação da transcrição da narrativa será feita através a partir dos escritos de Bardin (2011) que caracteriza em três etapas a Análise de Conteúdo: pré-análise; exploração do material; e, tratamento e inferência dos dados.

Na pré-análise será feita a organização inicial da narrativa da coleta feita nas entrevistas, através da compreensão flutuante, tomando conhecimento geral do material. Após isso ocorrerá o processo de codificação que tratará por recortar as unidades de registros (unidade de significação) que serão trechos da narrativa coletada por meio de códigos onde após isso passarão pela caracterização do material que trata-se do agrupamento categórico, criadas *a posteriori*, a partir das congruências com os capítulos da bibliografia central da pesquisa.

5. Forma de análise dos resultados

O trabalho ainda está em fase inicial e sua forma de análise dos resultados será empregada a partir do material documental que terá como subsídio teórico as contribuições de Freire (1985, 1992, 1996). A análise da literatura pode determinar a autenticidade, a precisão e o valor da determinação, o significado e escopo do texto analisado. Quanto à análise dos resultados das entrevistas que se constituem enquanto parte qualitativa da pesquisa, conforme descrito na metodologia, a pesquisa será conduzida usando este método de análise de

conteúdo. Primeiro, será realizada a leitura flutuante e, em seguida, serão explorados os materiais da entrevista, com a intenção de identificar as categorias existentes no discurso dos indivíduos, atentando-se sempre para o referencial teórico como já destacado na metodologia deste trabalho. Considerando também que indivíduos e organizações, ao entrarem em contato, trocam uma série de expectativas e emitem sinais, estabelecendo, desta forma, contratos psicológicos explícitos e implícitos, possibilitando uma película mais abrangente no desenvolvimento deste estudo.

6. Principais referências

- AVILA-PIRES, Fernando Dias. **Por que é básica a pesquisa básica**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 505-506, Dec. 1987.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FAUSTO, R. **Dialética Marxista, Dialética Hegeliana. A produção capitalista como produção simples**. Coleção Oficina de Filosofia. Ed Brasiliense, 2007.
- FOLHA DE SÃO PAULO: **70 Milhões de brasileiros têm acesso precário à internet**. Folha de S. Paulo, 2020 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/cerca-de70milhoesnobrasiltemacessoprecarioainternetnapandemia.shtml#:~:text=No%20momento%20em%20que%20o,ou%20n%C3%A3o%20t%C3%A3o%20nenhum%20acesso.>> Acesso em: 15 jan. 2021.
- BELLONI, ML. **O que é mídia educação**. Campinas. Autores associados 2001a. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 78, 2009).
- BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 10 fev. 2021.
- CUNHA L, SILVA A, SILVA A. **O ensino remoto na pandemia e os diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo. Brasília, volume 7, 22, p. 27-37. agosto, 2020.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1985].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, 245 p.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MANZINI, E. **Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros**. Programa de Pós Graduação em Educação, Unesp, Marília.
- RABELLO, Maria Eduarda. **Lições do coronavírus: os desafios de avaliar a aprendizagem remota**. Desafios da Educação. [S. l.], 4 de maio de 2020.

Disponível

em:<<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/avaliacao-a-distancia-coronavirus/>
> Acesso em: 15 nov, 2020

SCHMIDT, B. et al. **“Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)”**. Estudos de Psicologia, vol. 37, maio, 2020.

EFEITOS DA PANDEMIA SOB O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Elidia Messias dos SANTOS, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus Bauru

Olga Maria Piazzentin Rolim RODRIGUES, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus Bauru

Nilson Rogério da SILVA, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus Marília

Vera Lucia Messias Fialho CAPELLINI Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus Bauru

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional Agência Financiadora - FAPESP
kmila_messias@hotmail.com

1. Introdução

Desde março de 2020, com a declaração da pandemia acometida pela propagação de SARS-CoV-2, medidas para o enfrentamento da doença foram tomadas no mundo todo como forma de redução de contágio, afetando vários setores, dentre eles a educação, que teve as aulas presenciais suspensas em diversos momentos. Como alternativa mundial, a realização de atividades escolares passou a se dar de forma virtual (SÃO PAULO, 2020). O fator socioeconômico foi considerado o principal problema enfrentado na maior parte das escolas públicas, revelando um cenário crítico em vários sentidos, pois a limitação imposta pela falta de ferramentas digitais prejudicou o acesso igualitário no ensino remoto de milhares de alunos (RIBEIRO; LIMA, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; TORRES; BORGES, 2020).

Desse modo, a organização do trabalho do professor teve que acompanhar as mudanças econômicas, sociais e tecnológicas vividas pela sociedade (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013; MOREIRA; RODRIGUES, 2018). No último ano, o ensino remoto emergencial embora realizado de diferentes maneiras em contexto domiciliar, fomentaram atribuições e responsabilidade aos professores com a interação com os pais em meio virtual, preparação de aulas nas plataformas digitais, entre outros, impulsionando a sobrecarga profissional.

Segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) os professores precisaram inventar estratégias para transferir o funcionamento da escola para dentro da casa do aluno e dele próprio, com impacto na sua vida pessoal, como tem sido, também, para a vida dos pais. Os autores alertaram que “... nem escolas, nem redes de ensino,

conseguiram, em um primeiro momento, desenvolver planejamentos abrangentes e produzir orientações claras sobre como os docentes deveriam proceder” (p. 17).

Os resultados dessa calamidade têm sido destacados por diferentes estudos. Souza et al. (2021), ao desenvolverem uma pesquisa com 733 professores que lecionavam em diferentes níveis de ensino, verificaram que 92% dos professores reportaram como maiores dificuldades a transformação do ensino presencial para o remoto, a realização de didática adequada para o espaço virtual e as dificuldades de acesso dos alunos aos conteúdos. Além disso, foram destacadas dificuldade por terem um conhecimento limitado sobre programas e manuseio das plataformas digitais, escassez de internet e computador de qualidade para o seu trabalho, dificuldades de relacionamento com os pais de alunos e coordenadores e da realização das tarefas em casa pelos alunos.

A revista Nova Escola (2020), desenvolveu um estudo com 9.557 professores sendo que 85,7% eram professores de Educação Básica e, deles, 75% eram da rede pública, com o objetivo compreender a diversidade de cenários vivenciados pelos professores durante a pandemia. Os professores responderam um questionário *online* que continha quatro eixos: situação do professor, situação da rede, participação dos alunos e famílias nas atividades e perspectivas para o retorno das atividades presenciais. Os resultados evidenciaram desafios básicos, como a falta de retorno dos alunos sobre as tarefas passadas pelo professor, a dificuldade de gestão de tempo para conciliar atividades profissionais e domésticas, além de revelar que parte significativa dos professores não estava em dia com a programação curricular do segundo bimestre letivo.

Desse modo, tendo em conta que os professores são os principais responsáveis pelo processo de escolarização, torna-se importante investigar como eles avaliam os efeitos da pandemia na sua atuação profissional para que ações governamentais possam ser organizadas a fim de dar continuidade ao atendimento das populações sob sua responsabilidade. Sendo assim, o objetivo geral desse estudo foi descrever como os professores do Ensino Fundamental perceberam os efeitos da pandemia no seu dia a dia considerando os contextos escolar, da sala de aula e individual.

Aspectos éticos

A presente pesquisa faz parte de um macroprojeto subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2019/05068-9), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, da Faculdade de Ciências, da UNESP, campus de Bauru/SP, com o

protocolo CAEE: 21890919.2.0000.5398, sob o número do parecer 3.634.519 e pela Secretaria Municipal da Educação (SME) da cidade onde se obteve a aprovação. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012).

2. Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo com o objetivo de levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população, a partir de utilização de técnicas padronizadas para a coleta de dados (GIL, 2010).

Participantes

Participaram desta pesquisa 40 professores do Sistema Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade de médio porte do interior paulista. Dentre os participantes, 95% (n=38) eram do sexo feminino e 5% (n=2) do sexo masculino. A média de idade dos professores foi de 45 anos e 3 meses, com idade mínima de 25 anos e máxima de 70 anos. Em relação ao tempo de trabalho, 77,5% (n=31) deles atuam acima de dez anos na Educação, 20% (n=8) entre cinco e dez anos e 2,5% (n=1) a menos de cinco anos.

Sobre a formação acadêmica, 92,5% (n=37) dos professores relataram possuir pelo menos uma especialização *stricto sensu*, sendo as temáticas de maior interesse a educação especial/inclusiva, gestão escolar/administração escolar e psicopedagogia. Desses, 20% (n=8) possuem mestrado e, 5% (n=2), doutorado.

Foram critério de inclusão professores atuantes no Sistema Municipal de Ensino Fundamental da cidade da pesquisa e, como critério de exclusão, aqueles em licença médica ou que estavam afastados das suas funções em sala de aula durante a coleta de dados, como, por exemplo, em cargos de gestão ou fora do sistema educacional.

Material

Para a coleta utilizou-se de um Questionário de dados sociodemográficos e laborais, que contém informações sobre dados pessoais (idade e sexo) e profissionais (formação profissional e tempo de experiência).

Para a coleta sobre as vivências positivas e negativas da pandemia na vida profissional e pessoal dos professores foi elaborado, para esse estudo, o instrumento “Minha profissão na pandemia”. Trata-se de um instrumento com 34 afirmativas, que abarcam três domínios: escolar, sala de aula e condições individuais, com escala de

resposta de tipo *likert*, com cinco pontos, sendo: (1) discordo plenamente; (2) discordo em parte; (3) nem concordo nem discordo; (4) concordo em parte e (5) concordo plenamente. Nove questões são de cunho positivo (5, 6, 8, 16, 23, 25, 27, 30 e 31), e 25 de cunho negativo (1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 32, 33 e 34). As questões negativas foram invertidas (recodificadas), assim, entre um e dois indica atitudes desfavoráveis face à inclusão, três representam os indecisos e entre quatro e cinco revela atitudes favoráveis face à inclusão.

Procedimento de coleta de dados

Toda a coleta de dados foi realizada de modo online. Os instrumentos foram organizados em um formulário eletrônico do *Google Forms* e compartilhados por meio do endereço virtual (*e-mail*) das escolas do Sistema Municipal de Ensino Fundamental da cidade, com o convite para participação e divulgação da pesquisa com os professores de cada escola.

Ao acessarem o *link*, os professores tiveram acesso a leitura do TCLE, com o objetivo e a justificativa da pesquisa, bem como as garantias do anonimato dos participantes e da consolidação dos resultados. Para prosseguir com o questionário, os participantes deveriam clicar antes na opção “Sim, aceito participar da pesquisa”. Somente após concordarem com a participação, o Questionário de dados sociodemográficos e laborais e o instrumento “Minha profissão na pandemia” era disponibilizado. O tempo previsto para o autopreenchimento dos instrumentos era de 15 minutos. Após o preenchimento dos instrumentos as respostas de cada participante eram salvas automaticamente na nuvem. O formulário eletrônico ficou aberto para o recebimento de respostas 45 dias, durante os meses de julho a setembro de 2021, com frequentes divulgações para recrutar participantes semanalmente.

Procedimento de análise dos dados

Os dados do questionário sociodemográfico foram contabilizados e transformados em frequência relativa. As respostas ao instrumento “Minha profissão na pandemia” foram contabilizados para cada uma das afirmativas e separados nas grandes categorias: contexto escolar, sala de aula e individual. Quanto maiores as pontuações as obtidas, maior a concordância com a afirmativa.

3. Resultados e discussão

Para a descrição dos resultados, optou-se por organizar os dados conforme avaliação realizada pelos professores para cada uma das alternativas dos contextos avaliados, sendo eles: contexto individual, contexto de sala de aula e contexto escolar.

O quadro de pontuação varia de acordo com cada contexto. No contexto individual e contexto de sala as pontuações variam até 15 pontos, de 16 a 30 pontos, 31 a 45 pontos e de 46 a 60 pontos. A Tabela 1 apresenta a frequência absoluta e relativa de professores com relação ao contexto individual. Os resultados apontaram que 87,5% dos professores concordaram mais do que discordaram das afirmativas, o que significa um efeito mais negativo da pandemia no seu contexto individual.

Tabela 1. Descrição da frequência e de porcentagem de professores com relação ao contexto individual.

CONTEXTO INDIVIDUAL (n=40)		
Pontuação	n	%
Até 15 pontos	0	0
De 16 a 30 pontos	5	12,5
De 31 a 45 pontos	26	65
De 46 a 60 pontos	9	22,5

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

A Tabela 2 apresenta a frequência absoluta e relativa de professores quanto ao contexto de sala de aula. Deles, 90% apresentaram pontuações altas o que significa uma visão negativa sobre os efeitos da pandemia no contexto de sala de aula.

Tabela 2. Descrição da frequência e de porcentagem de professores quanto ao contexto de sala de aula.

CONTEXTO DE SALA DE AULA (n=40)		
Pontuação	n	%
Até 15 pontos	0	0
De 16 a 30 pontos	4	10
De 31 a 45 pontos	20	50
De 46 a 60 pontos	16	40

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

A Tabela 3 apresenta a frequência absoluta e relativa de professores acerca do contexto escolar. Deles, 85% consideraram negativos os efeitos da pandemia sobre o contexto escolar e as relações interpessoais.

Tabela 3. Descrição da frequência e de porcentagem de professores acerca do contexto escolar

CONTEXTO ESCOLAR (n=40)		
Pontuação	n	%
Até 12 pontos	0	0
De 13 a 23 pontos	6	15
De 24 a 33 pontos	27	67,5
De 34 a 45 pontos	7	17,5

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Para a análise qualitativa considerou-se pontuações acima de 150 como aquelas que os professores mais concordavam com a afirmativa. No Contexto Individual, observou-se que a pontuação excedeu 150 pontos para quatro das 12 afirmativas: Sendo elas, 9 (Ao realizar as tarefas profissionais em casa, sempre acabo dispendendo mais tempo aos afazeres profissionais), 6 (Como estou desenvolvendo as tarefas profissionais no meu ambiente doméstico, tenho tido menos demanda de trabalho), 16 (Durante a pandemia tenho mais tranquilidade para realizar minhas atividades particulares) e, 1 (Mesmo vacinada tenho medo de contrair a covid no contato com meus alunos), como demonstra a Tabela 4.

Tabela 4. Pontuação a cada questão da categoria Contexto Individual (pontuação Máxima 200)

Questões	Pontuação
1.Mesmo vacinada tenho medo de contrair a covid no contato com meus alunos.	167
4.Tenho dificuldades para conciliar tarefas profissionais com tarefas domiciliares ao mesmo tempo.	132
6.Como estou desenvolvendo as tarefas profissionais no meu ambiente doméstico, tenho tido menos demanda de trabalho.	170
9.Ao realizar as tarefas profissionais em casa, sempre acabo dispendendo mais tempo a eles	178
13.Não tenho tempo disponível para realização de atividades com a minha família	123
16.Durante a pandemia tenho mais tranquilidade para realizar minhas atividades particulares.	170
18.Fico muito nervosa quando tenho que ir à escola com medo de adquirir a Covid.	115
21.Me estresso muito de pensar que posso passar covid para meus alunos em aulas presenciais.	121
24.Não acredito que a vacina seja segura e que não vou contaminar meus alunos.	87
27.Durante a realização do trabalho em casa, tenho recebido suporte do meu esposo(a) e filhos para desenvolver as minhas atividades.	109
32.Em aulas presenciais tenho receio que não consiga controlar os alunos e eles se infectarem com a Covid.	121
34.Mesmo realizando as atividades escolares em casa, não tenho recebido suporte nenhum da minha família.	72

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Os resultados das avaliações realizadas no contexto individual demonstraram alto grau de concordância e pontuação próximos em relação a alternativa 9 (Ao realizar as tarefas profissionais em casa, sempre acabo dispendendo mais tempo aos afazeres

profissionais) e a alternativa 6 (Como estou desenvolvendo as tarefas profissionais no meu ambiente doméstico, tenho tido menos demanda de trabalho) No entanto, elas se contrapõem, uma vez que a afirmativa 9 possui cunho negativo e a alternativa 6 cunho positivo, sendo assim, a maior pontuação na alternativa 9 tende a apresentar uma leve tendência da visão negativa dos professores sobre esse aspecto.

Desse modo, o estudo reitera os achados da pesquisa da Nova Escola (2020) que também apontaram as dificuldades dos professores em conciliar atividades profissionais e domésticas que, conseqüentemente, culminaram em atrasos com a programação curricular do segundo bimestre letivo.

Considerando o contexto da sala de aula, observou-se que a pontuação excedeu 150 pontos para oito das 12 afirmativas, conforme mostra a Tabela 5. São elas, a 26 (Nas atividades desenvolvidas durante a pandemia, a participação dos alunos está abaixo do esperado), 14 (A falta de equipamentos tecnológicos (como: notebook, tablets, celulares e internet) por parte das famílias têm sido o maior desafio para aprendizagem dos alunos), 33 (Apesar de não estarmos tendo aulas normalmente, tenho tido pouco tempo para adaptação das atividades), 3 (Desde o início da pandemia sinto-me perdido(a) sem ter certeza de que meus alunos estão aprendendo), 19 (O tempo gasto respondendo dúvidas e orientando pais têm sido maior do que realizando atividades com os alunos), 20 (Apesar do contato diário com as famílias dos alunos, o resultado de delegar tarefas escolares aos pais e responsáveis, não tem sido bom), 23 (Com os recursos utilizados durante a pandemia, as aulas estão cada vez mais interessantes), 30 (Em virtude da continuidade da pandemia, a participação dos alunos tem aumentado substancialmente). Observa-se que as seis primeiras mais pontuadas se referem a questões referentes a pouca participação dos alunos, falta de equipamento dos alunos, dificuldades do professor em preparar as atividades e atender os pais, mas também reconhecem que podem preparar aulas mais interessantes e que os alunos estão começando a aderir às atividades.

Tabela 5. Pontuação dos dois grupos a cada questão da categoria Contexto de sala de aula (pontuação Máxima 200)

Questões	Pontuação
3.Desde o início da pandemia sinto-me perdido(a) sem ter certeza de que meus alunos estão aprendendo.	162
5.Tenho certeza que tentamos de tudo para atender nossos alunos na pandemia.	62
8.Tenho certeza de que meus alunos estão aprendendo ainda que não no mesmo ritmo do ensino presencial.	120
10.Estou desolada com o que está acontecendo com meus alunos.	140
12.Poderíamos ter tentado outras formas para atender nossos alunos durante a pandemia para que não ficassem prejudicados.	140

14.A falta de equipamentos tecnológicos (como: notebook, tablets, celulares e internet) por parte das famílias têm sido o maior desafio para aprendizagem dos alunos.	170
17.Não sei o que fazer com alunos que estão com o desempenho muito aquém do ano escolar em que se encontram.	147
19.O tempo gasto respondendo dúvidas e orientando pais têm sido maior do que realizando atividades com os alunos.	158
20.Apesar do contato diário com as famílias dos alunos, o resultado de delegar tarefas escolares aos pais e responsáveis, não tem sido bom.	158
23.Com os recursos utilizados durante a pandemia, as aulas estão cada vez mais interessantes.	155
26.Nas atividades desenvolvidas durante a pandemia, a participação dos alunos está abaixo do esperado.	175
30.Em virtude da continuidade da pandemia, a participação dos alunos tem aumentado substancialmente.	150
33.Apesar de não estarmos tendo aulas normalmente, tenho tido pouco tempo para adaptação das atividades.	163

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

A alta pontuação na afirmativa 26 (Nas atividades desenvolvidas durante a pandemia, a participação dos alunos está abaixo do esperado) evidencia a grande concordância entre os professores sobre a baixa participação dos alunos nas atividades durante a pandemia. A literatura tem justificado essa dificuldade em virtude de vários fatores, sendo um dos principais a falta de ferramentas digitais como o acesso à internet e computadores que dificultam o seu acesso às possibilidades de educação oferecida pelas escolas, principalmente dos estudantes de escolas públicas (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; SCHUH; ALVES, 2020; TORRES; BORGES, 2020), como é o caso dos estudantes para qual esses professores lecionam.

Outro aspecto a ser levado em conta pode ser o identificado por Souza et al. (2021) em sua pesquisa. Os autores encontraram que a maioria, 92% dos professores participaram tinham dificuldades de transformar o ensino presencial para o remoto e de realizar didática adequada para o espaço virtual e com isso possibilitar o acesso dos alunos aos conteúdos.

Tais dados se complementam ainda com a afirmativa 14 (A falta de equipamentos tecnológicos (como: notebook, tablets, celulares e internet) por parte das famílias têm sido o maior desafio para aprendizagem dos alunos), o que evidencia essa situação como um dos maiores entraves durante esse período.

No contexto escolar, observou-se que as pontuações foram mais elevadas para quatro das nove afirmativas, sendo elas: as questões 7 (Durante a pandemia, as demandas de trabalho aumentaram e exigiram respostas cada vez mais imediatas), 2 (Considerando o contexto pandêmico, a minha escola não está equipada tecnologicamente para garantir o ensino dos nossos alunos), 28 (Tenho recebido ajuda de colegas para elaborar materiais, acessar plataformas digitais e desenvolver conteúdos aos alunos) e 11 (Tenho sido cobrado por tarefas que não dependem só de mim).

Todavia, observou-se ajuda entre os professores para a resolução de problemas (Questão 28), conforme segue a Tabela 6.

Tabela 6. Pontuação dos professores a cada questão da categoria Contexto Escolar (pontuação Máxima 200)

Questões	Pontuação
2.Considerando o contexto pandêmico, a minha escola não está equipada tecnologicamente para garantir o ensino dos nossos alunos.	161
7.Durante a pandemia, as demandas de trabalho aumentaram e exigiram respostas cada vez mais imediatas	184
11.Tenho sido cobrado por tarefas que não dependem só de mim.	151
15.A escola tem exigido que eu esteja à inteira disposição.	125
22.A falta de recursos básicos dentro da escola têm sido um agravante ainda maior durante a pandemia.	135
25.Sempre que necessário, recebo ajuda de outros professores ou da gestão escolar para resolução das dificuldades encontradas.	80
28.Tenho recebido ajuda de colegas para elaborar materiais, acessar plataformas digitais e desenvolver conteúdos aos alunos.	154
29.Apesar dos meus esforços, quase nenhum apoio é ofertado pelos colegas de trabalho.	80
31.Com o aumento de dificuldades, as soluções têm sido realizadas por todos da escola.	108

Fonte: Elaborada pelos autores, 2021.

Em relação a esse contexto, a afirmativa 7 (Durante a pandemia, as demandas de trabalho aumentaram e exigiram respostas cada vez mais imediatas), teve a maior concordância entre os professores do instrumento inteiro, deixando evidente que com a pandemia houve aumento da carga de trabalho e a necessidade de interação rápida.

Sobre isso, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) ressaltam que os professores precisaram passar a inventar estratégias para transferir o funcionamento da escola tanto para suas casas como a de alunos. Tais responsabilização dos professores para as saídas para a problemática da educação de seus alunos acaba por exacerbar o trabalho e aumentar a exaustão docente.

Além disso, a afirmativa 2 (Considerando o contexto pandêmico, a minha escola não está equipada tecnologicamente para garantir o ensino dos nossos alunos) reforça a questão da falta de equipamentos nas escolas também como necessária para garantir o aprendizado dos alunos. Todavia, segundo o Centro regional de estudos para o desenvolvimento da sociedade da informação (2019) cerca de 40% dos alunos de escolas públicas brasileiras não têm computador ou tablet em suas residências.

4. Conclusões

O presente estudo visou descrever como professores do Ensino Fundamental de um sistema municipal de ensino têm percebido os efeitos da pandemia no seu dia a dia considerando os contextos escolar, de sala de aula e individual. A partir da comparação das pontuações das afirmativas de cada contexto do estudo foi possível mais efeitos negativos do que positivos da pandemia nos três contextos analisados.

Das afirmativas mais frequentes destaca-se que os professores relataram mais afirmativas relacionadas à baixa participação e a falta de equipamentos tecnológicos (como: notebook, tablets, celulares e internet) tanto por parte das famílias como da escola para que o se observasse sucesso na continuidade das atividades online. No contexto individual, por outro lado, as afirmativas mais frequentes se relacionam ao aumento de tempo dispendido às atividades profissionais em detrimento das atividades particulares.

Entre as limitações do estudo está a baixa adesão dos professores em responder ao questionário, uma vez que a amostra estudada se refere a pouco mais de 15% dos professores da rede municipal de ensino que receberam o instrumento. Considerando isso, os dados obtidos podem não refletir a realidade dos professores desse sistema de ensino.

Para futuros estudos sugere-se outras possibilidades de coleta de dados pois essa pode ter sido prejudicada por falta de acesso dos professores à internet. O material utilizado possibilitou análises interessantes e o seu uso com populações maiores poderão referendar os dados obtidos no presente estudo.

5. Referências

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-alunos/B6/>. Acesso em: 12 out. 2021.

CONEP. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 38, n. 2, p. 507-522, 2013. <http://dx.doi.org/10.5902/198464448998>.

MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 236-247, 2018. <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20180023>

NOVA ESCOLA. **A situação dos professores no brasil durante a pandemia.**

Disponível em:

<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/junho/ne-pesquisa-professor-final-1.pdf>.

Acesso em: 20 out. 2021.

RIBEIRO, G.; LIMA, K. Relatos de experiências de professores do ensino fundamental em tempos de pandemia: dificuldades enfrentadas em escolas públicas no município de João Pessoa. **H2D - Revista de Humanidades Digitais**, v. 2, n. 2, 2020.

<https://doi.org/10.21814/h2d.2882>

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. DOS S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, v.10, n. 1, p. 41-57, Número Temático, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Seduc**, de 18 de março de 2020. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a deliberação CEE 177/2020, 2020b. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f19%2fpag_0018_0a82bd5d0fbe115a6a01b37f3c32f5cc.pdf&pagina=18&data=19/03/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordeacao=100018. Acesso em: 02 nov. 2021.

SCHUH, A. B.; ALVES, A. P. F. Enfrentando a pandemia da COVID-19: uma reflexão a partir da perspectiva de institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Ministério da Educação, **Universidade Federal de Santa Maria**, Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020. Disponível em <

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/10/Textos-para-Discussao-19-Reflexao-da-Pandemia-em-IFs.pdf>>. Acesso em 03 nov. 2021.

SOUZA, J. M.; DELL'AGLI, B. A. V.; COSTA, R. Q. F. DA; CAETANO, L. M. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria E Prática Da Educação**, v. 24, n. 2, p.142-159, 2021. <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i2.59047>

TORRES, J. P.; BORGES, A. A. P. Educação especial e a COVID-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 824-841, 2020. <https://doi.org/10.22420/rde.v14i301205>

ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DENTRO DE UMA MESMA DISCIPLINA ABORDADA MEIO A MEIO: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

Newton Goulart MADEIRA, UNESP, Instituto Biociências, Botucatu SP
Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

1. Introdução

O objetivo deste trabalho foi investigar o impacto provocado pelo ensino remoto em relação ao presencial adotado durante o período de reclusão devido a epidemia, o estudo foi delineado sob o ponto de vista da comparação do desempenho acadêmico em analogia ao ensino presencial.

Com a epidemia do vírus corona (Covid-19), responsável pela síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2) fez com as aulas presenciais se tornassem remotas. O desafio para estudantes e professores foi imenso para que a continuação das disciplinas ocorresse; várias adaptações e o desenvolvimento de novas abordagens foram pensadas e realizadas em novo ambiente e com uma tecnologia estranha para a maioria dos atores. O presente artigo compara o desenvolvimento da disciplina de Parasitologia oferecida ao segundo ano do curso de Enfermagem da UNESP que teve 50% do seu desenrolar em ambiente presencial e metade em ambiente remoto. O desafio de continuar as atividades foi ainda maior nos cursos onde o serviço a comunidade é uma parte de formação dos alunos nos cursos de saúde, as adaptações obtidas nesta modalidade foram bem relatadas por MEDEIROS; PAVÃO (2020). Há um vácuo de como as técnicas pedagógicas são concretizadas e os fatores associados ao sucesso do ensino a distância (COSTA; MORGADO, 2014), este artigo procura explicar as técnicas utilizadas na migração para o ensino virtual e confrontar com o ensino presencial por meio do emprego de medidas quantitativas na tentativa de excluir opiniões preconcebidas a respeito de ambos os métodos.

A fundamentação teórica teve que ser repensada e o primeiro desafio foi responder se a nova abordagem de interação professor aluno seria de modo simultâneo (sincrônico) ou não simultâneo (assincrônico), o modo síncrono implicaria que todos tivessem uma conexão robusta e a adesão de todos ao mesmo tempo, a ausência de um dos fatores ou ambos para alguns dos participantes implicou na escolha do modo

assíncrono. O problema com o uso do modo não simultâneo levou a primeira mudança drástica no desenvolvimento da disciplina, como fazer que houvesse a participação semanal dos alunos para que não fosse perdida a capacidade de ter aulas em um momento determinado e não procrastinar? A procrastinação é um dos fatores que leva ao processamento superficial das informações e atuação acadêmica abaixo do esperado (SAMPAIO *et al.*, 2012). Estudos mostram existir uma conexão entre a capacidade da auto regulação pelo aluno e o grau de procrastinação; a auto regulação inicia com o planejamento da tarefa a ser desenvolvida pelo aluno (KLASSEN; KUZUCU, 2009). O discente não pode ser apenas um receptor passivo, ele deve ser motivado a desenvolver habilidades cognitivas novas. Hipotetizamos que quando é provida aos alunos as condições de se auto regularem por meio de atividades frequentes e planejadas, é esperado que a procrastinação seja mais difícil de ocorrer.

Outro fator importante era manter o nível de interação com os alunos em proporção semelhante a obtida nas aulas presenciais, visto que as atividades presenciais é a forma mais frequente de propiciar esse intercâmbio, também considerada como a mais rápida e eficiente (WUENSCH *et al.*, 2008). Nas atividades não presenciais um dos estudos concluiu que quando os alunos apresentam nível de interação com os instrutores alto, eles também percebem que seu nível de aprendizagem é alto (FREDERICKSEN *et al.*, 2000). No ensino não síncrono um fator que se deve levar em consideração é não transpor para o ambiente não presencial o mesmo tipo de ensino utilizado na forma presencial, mas tentar usar o meio virtual de forma a facilitar o aprendizado já era proposto desde o final do século passado (SHARPE *et al.*, 1998). No ambiente virtual não se deve gravar e reproduzir o mesmo tipo de aula presencial, mas deve haver uma ressignificação do papel do professor para que o ensino ocorra de forma efetiva no novo ambiente e não reproduzir o mesmo conteúdo das aulas presenciais (LEEDER, 2000; FREIRE; OLIVEIRA, 2020).

2. Desenvolvimento

Esse estudo usou a comparação de um grupo homogêneo de 30 alunos de uma mesma disciplina e o mesmo docente em duas situações: a primeira situação constituiu de uma turma que recebeu atividades presenciais em 50% do tempo e os outros 50% de forma remota.

Para a comparação dos dois momentos foi utilizado um teste estatístico. O teste de t pareado, caso houvesse a homogeneidade e normalidade da amostra, caso não ocorresse estes pressupostos se usaria um teste não paramétrico. A comparação foi

concretizada por meio das notas obtidas em dois exames realizados por meio e teste de múltipla escolha, tendo o mesmo percentual de pontos cada um deles. O nível de significância utilizado foi de $p \leq 0.05$.

Obtenção dos dados - Os testes foram realizados no ambiente Moodle, contendo questões de múltipla escolha com apenas uma alternativa correta entre cinco opções. O tempo de resposta as questões foram de 60 minutos. O comportamento da questão foi optado por “Misturar entre as questões”, na qual o Moodle faz aleatorização da ordem das questões de modo que seja diferente para cada aluno. As notas obtidas em cada um dos testes e somadas as atividades semanais foram comparadas no programa IBM SPSS statistics.

Desenvolvimento das aulas – 1) Presencial: tempo semanal de quatro horas divididos em aula teórica expositiva com explanação pelo docente utilizando quadro negro, diapositivo, filmes, discussão de pontos do tema lecionado, estudo de caso clínico e aula prática em laboratório com exercícios de fixação. 2) Ambiente remoto: Foi utilizado o programa Moodle para as aulas remotas de forma que houvesse a participação semanal dos alunos. As aulas consistiram de uma apresentação de slides gravada, cuja duração não excedia 30 minutos. Elaboração de um Guia de Aprendizagem sobre o tema da aula da semana, o guia era constituído de partes com pequenos texto e figuras desenvolvendo explicação da aula e questões que deveriam ser resolvidas utilizando a aula gravada. O guia indicava leitura selecionada de tópicos do livro texto, assistir vídeos e visita a local determinado na internet para complementação do assunto abordado. A atividade era individual, semanal, com prazo de 72 horas para ser realizada e encaminhada ao Moodle; esta foi a forma adotada para manter o vínculo de toda semana ter atividades da disciplina, procurando não dispersar os estudantes e manter de modo semelhante ao programado para as aulas presenciais e como uma forma de oferecer aprendizagem comparáveis em qualidade ao curso presencial tradicional. Após a entrega da atividade semanal realizada pelos alunos, o docente lia cada atividade, anotava os equívocos encontrados em cada uma delas e as devolvia ao aluno com a informação correta. Caso alguma das partes da atividade não ficou bem compreendida por vários alunos, estes recebiam uma explicação conjunta sobre o assunto. Todas as atividades tinham respostas em um período máximo de três dias após o prazo da entrega. As atividades foram consideradas como parte da avaliação da disciplina. Os alunos tinham canais de contato com o professor por meio do Moodle, do sistema de graduação da universidade ou por e-mail. Não houve reunião síncrona utilizando a rede devido alguns terem problema na conexão ou agenda de horário.

Resultados

A participação dos alunos quanto a forma não presencial foi alta até o fim do curso, tendo apenas um não participante (1/30). O retorno das atividades postadas no Moodle teve ampla aceitação, dificilmente houve entrega atrasada, e esta quando ocorria era por problemas alheios ao curso.

A comparação do ensino tradicional em relação ao remoto utilizando o teste dos postos de Wilcoxon indicou que os alunos tiveram melhores notas no curso presencial (posto médio = 16,52) sendo classificados de forma mais favorável do que quando o curso foi não presencial (posto médio = 9,17), $Z = -3,514$, $p = 0,001$. $r = 0,786$.

3. Conclusão

O melhor desempenho na parte do curso presencial não deve ser tomada como se esta etapa tenha sido muito superior a fase remota, alguns fatores devem ser levados em consideração: A) A maioria dos alunos e o docente que administrou o curso não tinha experiência com esta forma de ensino; B) Houve uma grande resistência de adesão por parte dos alunos em relação a fase não presencial, isto atrasou a retomada das atividades por mais de 90 dias; C) O início das atividades não presenciais foi marcada por diversos contratempos dos alunos e do docente em vista da falta de familiaridade com a nova ferramenta; D) A primeira avaliação só foi possível ser realizada no fim da etapa remota, devido as aulas presenciais terem sido interrompidas no dia em que a avaliação seria realizada e os alunos não se sentiam seguros em realizá-la após os 90 dias de interrupção; E) Possivelmente uma análise qualitativa do desenrolar de todas as etapas do curso poderá indicar as perdas e ganhos da passagem da forma presencial para remota.

Características pedagógicas adotadas na fase não presencial

O uso de um instrumento de ensino que permitisse a manutenção do ritmo semanal semelhante ao utilizado nas aulas presenciais, visto que a perda do ritmo da atividade de ensino aumenta o nível de procrastinação e compromete a aquisição do conhecimento pelo aluno (SAMPAIO *et al.*, 2012). Interação professor aluno pode ser facilmente perdida com o ensino remoto e a capacidade de ter contato semanal com a disciplina pode ser esquecido caso não se obtenha uma forma de mantê-la, também não se deve transpor para o ambiente não presencial o mesmo tipo de ensino utilizado na forma presencial. Um dos pontos adotados no ensino foi que os alunos tivessem uma atividade didática programada e assistida e passassem de uma fase dependente para uma fase mais

independente em relação ao professor, de forma que permitisse ocorrer auto aprendizagem, aprendizagem por fontes múltiplas, interativas e colaborativa. Pensamos que esta concepção é de grande relevância, principalmente tendo em vista a necessidade de todo profissional se atualizar constantemente e um ensino voltado a auto aprendizagem contribui para que desenvolva esta competência. O ambiente do ensino remoto foi capaz de promover esta integração, permitindo que o aluno encontre o que necessita e não se perca entre um emaranhado de informações sem nexos e evidências científicas.

A utilização da plataforma Moodle se mostrou viável no desenvolvimento das atividades, foi possível associar aula gravada em vídeo com: apresentação de vídeos, figuras, textos e atividades de fixação da aula. A ampla oportunidade oferecida pela plataforma só pode ser explorada devido a existência de professores e demais pessoas capazes de resolver ou dar soluções as dúvidas dos usuários discentes e docentes do sistema. Sem um apoio aos usuários da plataforma, dificilmente um curso montado com urgência para sanar a falta das aulas presenciais, não teria chegado a rivalizar com a forma presencial. Existe uma ampla gama de atividades remotas que podem e devem ser aproveitadas nas aulas presenciais e só foram constatadas por muitos docentes e alunos devido a pandemia, mostrando que ela pode ser utilizada durante as aulas presenciais, não como forma de substituí-la, mas aperfeiçoá-la, esta conclusão foi semelhante ao estudo quantitativo onde aulas remotas são um bom complemento das aulas presenciais e não como substituto (WILLIAMS *et al.*, 2012). Também a plataforma parece ser uma alternativa a solução de alunos que estão momentaneamente impossibilitados de assistirem aulas por um determinado tempo, por problemas médicos ou outros. A flexibilidade do Moodle e a capacidade de ser acessado por diferentes plataformas o torna um meio robusto e capaz de melhorar e dinamizar a atividade didática.

O problema encontrado em relação substituição das aulas práticas presenciais, onde atividades práticas realizadas com microscópios para estudo das formas dos diferentes parasitas encontrados em humanos, não pode ser inteiramente suprida pelas atividades remotas. Apenas a visão de figuras, representativas das formas morfológicas ou mesmo vídeos mostrando a procura destas formas, não nos pareceu ideal para a familiarização com as estruturas. Possivelmente o desenvolvimento da realidade virtual possa suprir esta deficiência e estudos nesta abordagem nos parece uma área a ser explorada.

Provavelmente a incorporação de ferramentas autorreguladoras, integrando atividades para o aluno, suporte ao aluno como forma de suprir a falta de interação social estreita, a qual permite ao docente acompanhar de forma presencial o envolvimento e o

desenvolvimento do aluno e evitar a procrastinação permitiram que se obtivesse boa resposta dos estudantes. A prática sistemática da avaliação das atividades propostas no Guia de Aprendizagem funcionou como avaliação formativa, esse tipo melhora e torna mais completa a aprendizagem (FERNANDES, 2015). No ensino remoto medidas que favoreçam e promovam a autorregulação foi observado ser ela uma configuração importante e facilita o desenvolvimento da disciplina de forma integral (MCMAHON; OLIVER, 2001); a configuração de ensino aqui adotada procurou manter o tempo semanal do ensino presencial e esta forma possivelmente conservou a participação dos alunos na disciplina. Apesar de ter sido possível manter o ensino remoto com alta participação é necessário verificar se o desafio de preparar os alunos para a tomada de decisões na vida profissional em relação a finalidade da disciplina ministrada foi atingido.

REFERÊNCIAS

COSTA, A; MORGADO, L. Cenários de futuro na Educação a Distância e Elearning no ensino superior em Portugal. estudo exploratório. **Indagatio Didactica**, v. 6, n.1, p. 60-79, 2014.

FERNANDES, D. Pesquisa de percepções e práticas de avaliação no ensino universitário português. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.26, n, 63, p. 596-629, 2015.

FREDERICKSEN, E; PICKETT, A.; SHEA, P; PELZ, W.; SWAN, K. Student Satisfaction and Perceived Learning with On-line Courses: Principles and Examples from the **SUNY Learning Network**."2019. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f3c0/bc2b1c6f099f8d55a13a4e2da12726fda5ac.pdf> Acesso em: 17/09/2021.

FREIRE, T; de OLIVEIRA, G.F.B. Uma reflexão sobre o papel do professor na perspectiva do ensino híbrido. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 20-34. 2020.

KLASSEN, R.; KUZUCU, E. Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. **Educational Psychology**, v. 29, n. 1, p.69-81. 2009.

LEEDER, D. From linear lecture to interactive multimedia module: A developer's perspective. **Educational Media International**, v. 37, n.4, p, 219-224. 2000.

MCMAHON, M; OLIVER, R. Promoting self-regulated learning in an on-line environment. P. 1299 – 1305. In: C. Montgomerie & J. Viteli (Eds.) **ED-Media 2001 World Conference on Educational. Multimedia, Hypermedia & Telecommunications**. Proceedings. 13th, Tampere, Finland, June 25-30, 2001.

MEDEIROS, A. V.; PAVÃO, M.C.S. Ensino e serviço na atenção primária à saúde durante a pandemia covid-19: panorama de um distrito docente-assistencial de Porto Alegre. **Saberes Plurais Educ. Saúde**, v. 4, n. 2, p. 11-24. 2020.

SAMPAIO, R.; NOBRE, K.; POLYDORO, S.A.J.; ROSÁRIO, P. S.L.F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação**, v.42, p.119-142. 2012.

SHARPE, T; HARPER, W.; BROWN, S. In Response: Further Reflections on Technology, Science, and Culture. **Quest**, v.50, n.4, p. 332-343. 1988.

WILLIAMS, A.; BIRCH, E.; HANCOCK, P. The impact of online lecture recordings on student performance. **Australasian Journal of Educational Technology**, 2012, v,28, p. 199-213. 2012.

WUENSCH, K.; AZIZ, S; OZAN, E; KISHORE, M.; TABRIZI, N. Pedagogical Characteristics of Online and Face-to-face Classes, **International Journal on E-Learning**, n.7, p. 523-532. 2008.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DO QUARTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

Hellen Souza PRADO, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Isabel Cristina de Jesus BRANDÃO, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Eixo temático: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
(hellen23p@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Considerando o cenário pandêmico decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), devido à Covid-19, e tendo em vista a importância da continuidade das aulas para o Ensino Fundamental, este trabalho está centrado na seguinte questão: como os alunos da turma de quarto ano da rede pública municipal de Vitória da Conquista-Bahia têm enfrentado os desafios propostos pelo ensino remoto? Nesse sentido, a pesquisa tem por objetivo analisar como as crianças do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Vitória da Conquista vivenciam o ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19, a fim de compreender como, quando e de que forma esse ensino tem acontecido e quais as consequências para os alunos que dele fazem parte. Trazemos como objetivos específicos identificar quais os desafios enfrentados pelos alunos no ensino remoto; analisar como tem ocorrido o processo de ensino remoto para os alunos pesquisados; verificar como tem acontecido o acesso às tecnologias que possibilitam o ensino remoto.

A crise enunciada pela Covid-19 trouxe a necessidade de implantar um ensino que seja feito remotamente, mas muitas são as dificuldades enfrentadas para que esse ensino seja efetivo. As discussões a respeito da temática ainda estão em fase de produção, pois o momento de ensino remoto é uma realidade em todo o Brasil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação a distância já era respaldada em lei para todos os segmentos de ensino. O Decreto Federal nº 9.057, de maio de 2017, em seu Capítulo I no Artigo primeiro, expressa que:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 32, o ensino fundamental deve promover a “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade[...].” (BRASIL, 1996). Podemos destacar que o uso de tecnologias se tornou fundamental para o ensino remoto emergencial, o caminho traçado pelas secretarias de educação para auxiliar as escolas foi o uso de Plataformas de Ensino, que criam ambientes virtuais de aprendizado, acessados por professores, pais e alunos. Além disso, essa nova forma de se fazer educação permite que as aulas possam ser feitas remotamente.

Num primeiro momento, o ensino remoto surge como atividades domiciliares para depois se configurar em ensino remoto emergencial. As escolas privadas foram as que primeiro utilizaram as aulas a distância, como forma de garantir as mensalidades pagas. Posteriormente, os poderes públicos responsáveis pela educação tornaram esse ensino obrigatório para todas as instâncias educacionais, mesmo existindo um consenso entre os especialistas em educação de que “o ensino remoto não substitui o presencial” (SARAIVA *et. al.*, 2020, p. 6); no entanto, foi a única opção encontrada para que a continuidade no processo educativo fosse mantida. Para os professores da educação básica, muitos outros debates foram abertos, e as secretarias iniciaram uma caminhada em busca de cursos de aperfeiçoamento principalmente nas áreas de tecnologias.

Na *live* “A cruel Pedagogia do vírus: uma conversa com Boaventura de Sousa Santos – conversas Impertinentes”, realizada em 27 de abril de 2020, Boaventura (2020) diz temer que as aulas *on-line*, como acontece com o ensino remoto, sejam padronizadas. Uma escola pública para funcionar necessita de um enorme investimento, que para certa parcela da população pode ser visto como um gasto. Um prédio com todo o espaço adequado, principalmente para receber as crianças, os professores, coordenadores, diretores, equipe de apoio (faxineiros, merendeiros, porteiros, monitor de pátio, entre outros), secretários, além da alimentação para merenda e outros materiais necessários. Com o ensino remoto se convertendo em um novo modelo de educação, mais da metade desses trabalhadores escolares estariam sem emprego, sem falar na

possibilidade das aulas serem gravadas, o que levaria a uma redução considerável no número de professores por turmas.

Em contrapartida com esses pensamentos de efetivar um ensino remoto mais barato, Boaventura (2020) afirma que a aprendizagem presencial, que conta com o toque, abraços, contato, olho no olho, cantar junto, dançar, é de uma riqueza sem limites. “A presença é fundamental na educação, a educação é convivencialidade, socialização é estar junto em comunidade” (BOAVENTURA, LIVE 27 de abril 2020). Para Narodowski, a pedagogia seria justamente esse momento de estar junto:

A pedagogia, portanto, é o oposto do isolamento. Suas ferramentas são baseadas no encontro entre educadores e alunos em um ambiente escolar que transforma esse vínculo em um fato único e intransferível. Um encontro articulado em torno do conhecimento. Uma profunda experiência no intelectual, no emocional e no corpo. Um compartilhamento que, embora às vezes deixe traços lamentáveis e hostis, aparece como uma singularidade insubstituível (NARODOWSKI, 2020, s.p.).

Entendemos que o ensino remoto emergencial é diferente de educação a distância como conhecemos atualmente. Quando tratamos do ensino remoto em casa, podemos entendê-lo como adaptação das atividades presenciais que eram realizadas na escola, “nesse foco, a atenção estaria sobre os enunciados que tratam de uma certa reinvenção da escola em tempos de pandemia, e as desigualdades que essa reinvenção expõe e amplifica” (SARAIVA *et al.*, 2020 p. 5). Os pais ou responsáveis passam a fazer parte desse movimento e acompanhar seus filhos, a escola invade a sala de casa e os professores ficam mais visíveis aos olhares de quem tem auxiliado o ensino das crianças.

Os estudos feitos por Saraiva *et al.* (2020) mostram que houve um crescimento nas desigualdades. Os alunos da rede pública de ensino se encontram em vulnerabilidade social e muitos não possuem acesso à internet. Na *live* “Ensino remoto: quando o emergencial supera o essencial”, elaborada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a professora Vera Jacob, da Universidade Federal do Pará (LIVE 14 de setembro, 2020), assinala que o aprofundamento da exclusão trazida pelo ensino remoto atinge principalmente os pobres, os negros, os indígenas, o jovem, as crianças que vivem na periferia e também as que vivem na zona rural: “[...] essas pessoas não têm como acompanhar esse tipo de ensino, elas não possuem meios tecnológicos, elas não possuem computadores, quando têm é no máximo um para uso de toda família, o acesso à internet se dá majoritariamente por meio dos celulares [...]”.

Grande é a desvantagem entre o ensino público e o privado. Esses autores lembram que as políticas públicas de inclusão digital não deram certo e que agora percebemos quão importante é o acesso à internet em casa. Grandes são os desafios a serem enfrentados, e como aponta Boaventura (LIVE 27 abril 2020), “as pandemias

agravam as vulnerabilidades dos povos, ela não é democrática no sentido de atingir a todos de igual forma, apenas reafirma as carências e problemas, quando não os acentua ainda mais”.

Muitas escolas se organizaram por meio de grupos de WhatsApp, Facebook, usando e-mails, para se comunicarem com as famílias das crianças. Aos alunos que não possuem acesso à internet foi proposta a entrega de atividades impressas nas escolas em que estudam, respeitando todas as normas para prevenção do contágio da Covid-19. Como reafirma Martins (2020), cabe ao poder público melhor investir em inclusão digital e artefatos tecnológicos, essa seria uma oportunidade perfeita para que as instâncias governamentais disponibilizassem internet e meios digitais para as famílias mais carentes.

Ainda, há uma celebração desse momento como uma oportunidade de inovação nos modelos de ensino e um afastamento daqueles denominados de tradicionais. Entretanto, nossas análises constataram ainda que a migração das atividades escolares vem manter ou até aprofundar os processos de exclusão, seja de acesso à rede, seja de condição de realização das atividades nas casas dos estudantes e até de sobrevivência, como alimentação (SARAIVA *et al.*, 2020, p. 18).

Vera Jacob (2020) lembra que esse modelo de ensino chegou e vai continuar, existe uma tendência de que se efetive como ensino híbrido ou que a condição de ensino remoto fique permanentemente, “[...] e isso já foi confirmado pelo Conselho Nacional de Educação que já aprovou a validade do ensino remoto até dezembro de 2021, e o Ministério da Educação já aprovou também essa proposta do Conselho Nacional de Educação” (JACOB, LIVE 14 de setembro, 2020).

Martins (2020) afirma que a tecnologia não é a protagonista no processo de mediação com o aluno, e sim o professor, a interação professor-aluno para ele é insubstituível. Contudo, as mídias digitais puderam, então, oferecer condições para que os processos educacionais acontecessem. Alguns professores podem ter dificuldades em usar as tecnologias, mas precisam buscar as competência e habilidades necessárias para trabalhar com esses instrumentos em sua escola, juntamente com sua rede de ensino.

O ensino remoto emergencial é um momento que nos permite repensar nossas práticas, e as questões que a cercam são urgentes e não se encerram tão facilmente. O trabalho dos gestores e coordenadores também se intensifica, pois muitos são os obstáculos a serem vencidos, mas também existem alternativas que podem ser usadas para vivenciarmos o ensino remoto emergencial.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos pela pesquisa qualitativa, pois entendemos que essa abordagem está centrada na exploração e na investigação. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, extraídos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes por um viés sociológico.

Devido aos percalços envolvendo a pandemia da Covid-19, foi inviável o contato direto com os sujeitos da pesquisa, tanto para aplicação do questionário, como para realizar observações *in loco*. Com isso, elaboramos um questionário *on-line*, utilizando o recurso do *Google Forms*. Esse questionário foi enviado através do e-mail e demais aplicativos de mensagens que os responsáveis pelos alunos disponibilizaram.

Buscamos com este questionário levar os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Vitória da Conquista a relatarem um pouco da sua experiência com o ensino remoto, permitindo que eles respondessem às questões propostas abertamente e deixando um espaço para que dialogassem sobre algum ponto que não foi abrangido com as perguntas propostas. Para a aplicação dos questionários, entramos em contato com a direção da escola, que cordialmente nos acolheu, oferecendo todos os dados necessários, além de intermediar nosso contato com a professora e os alunos. Os questionários foram aplicados no período de 25 de fevereiro a 4 de março de 2021, para 19 alunos pertencentes à turma de quarto ano, e tivemos um retorno de 14 questionários.

Segundo a professora, nem todos os discentes possuem acesso à internet e devido à instabilidade do cenário pandêmico foi impossível o contato de outra natureza com esses alunos que não puderam responder ao formulário.

Os dados primeiros do questionário somam um total de onze perguntas a respeito dos nomes, idades, sexo, cor, renda, quantas pessoas moram na casa, quantos adultos, quantas crianças, quantos idosos, quantos adolescentes e quantos jovens. Para preservar a identidade das crianças, optamos por chamá-las de Aluno seguido do número correspondente à ordem com a qual foram respondendo ao questionário.

RESULTADOS OBTIDOS

Podemos notar que são crianças de 10 e 11 anos, metade delas do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino. Quanto à cor da pele, 4 alunos se julgaram de cor parda, o Aluno 13 se afirmou como moreno, outros 6 alunos se descreveram como brancos e 3 alunos se autodeclararam negros. A questão da renda familiar trouxe os seguintes resultados: os Alunos 10 e 14 não responderam a essa pergunta, no entanto, percebemos que a renda máxima dos alunos não ultrapassou os dois salários mínimos, o

que demonstra que são pessoas com renda mensal baixa, levando em consideração a quantidade de pessoas por família, que em média chega a quatro integrantes. Outra questão que apontamos é que apenas o Aluno 2 reside com pessoas idosas e a metade dos alunos entrevistados reside com outras crianças.

Quando perguntados sobre o que é o ensino remoto, obtivemos múltiplas respostas. Através da resposta do Aluno 1, já notamos que o ensino remoto emergencial tem causado dificuldades para os alunos, e podemos somar a essa questão a resposta do Aluno 4, que é a favor da educação de ensino presencial, e em suas palavras, “[...] é mais difícil agora”. Um pouco mais adiante, encontraremos os diversos motivos que tornam o ensino remoto complicado para essas crianças. O Aluno 2 definiu o ensino remoto como “estudo *on-line*”, já o Aluno 3 se referiu a “uma forma de aprendizagem usando a internet”. O Aluno 9 deixa evidente que é um “ensino a distância”, semelhantemente ao Aluno 14. Para o Aluno 12, é o ato de “estudar em casa”, e o Aluno 5 melhor traduziu esse momento novo na educação afirmando ser “uma maneira de não ficarmos sem ter aulas”. Os outros alunos não souberam responder e/ou não quiseram.

Quando perguntamos sobre o acesso à internet na residência, todos os participantes da pesquisa responderam que sim, possuem acesso à internet. Nesse sentido, é importante destacar que, como nos mostra Oliveira O. (2020, s.p.), “Não basta somente ter acesso aos meios materiais, mas é necessário, também, que haja um ambiente propício para os estudos em casa”. É essencial que esses alunos tenham acompanhamento de um responsável que lhes auxilie, além de um espaço e equipamentos adequados para assistir às aulas *on-line* juntamente com todo o material necessário, mas, como veremos a seguir, nem todos os alunos possuem esses pré-requisitos.

Não devemos nos esquecer de que, segundo relatos da professora dessa turma e da direção escolar, esta pesquisa não foi realizada com todos os alunos pelo fato de alguns alunos não possuírem acesso à internet, com isso, fica a cargo dos poderes públicos estabelecer diálogo com essas famílias e garantir o acesso a uma educação de qualidade.

Em relação ao aparelho utilizado para acesso à plataforma de ensino, a maioria dos alunos respondeu que é o celular. Entendemos que esse é o aparelho tecnológico que mais tem contribuído para a aprendizagem dos alunos de escolas públicas. Apenas o Aluno 6 usa o tablet para realizar seus estudos e os Alunos 1 e 5 não quiseram ou não souberam responder.

Por meio da resposta da questão anterior, notamos que, apesar de não serem os aparelhos eletrônicos ideais para acompanhar diariamente o processo formativo das crianças, o celular é majoritariamente usado. Em primeiro lugar, lembramos que esse

aparelho pode tirar a concentração do estudante a partir do momento em que notificações de outros aplicativos ficam a todo instante aparecendo na tela do celular. Em segundo lugar, ressaltamos que os alunos precisam estar em ambiente adequado para que não lhe prejudique a saúde física e nem disperse sua atenção, a tela do celular não possui tamanho ideal para que o estudante aprecie uma boa aula ou vídeo e até mesmo faça as mais diversas leituras, além do mais, propicia que o aluno esteja vendo as aulas em posições desregulares. Eduardo Junqueira (2021) traz o seguinte ponto para reafirmar nossa discussão:

Note-se também que o telefone celular não foi feito para estudar e provoca muitas distrações. A tela pequena dificulta a leitura de textos complexos e o acesso à internet de boa parte dos brasileiros limita a visualização frequente de vídeos longos. Em casa, é fundamental ter um ambiente saudável e silencioso reservado ao estudo, o que é raro em nossas comunidades periféricas. É preciso, portanto, não incorrer no equívoco de acreditar que essas atividades remotas temporárias poderão substituir a aprendizagem na escola [...] (JUNQUEIRA, 2021, s.p.).

Por essas e outras questões, o aparelho celular, ao ser usado por essas crianças, deve ser a todo instante monitorado pelos responsáveis e quando possível, ser trocado por um computador ou eletrônico que possa conceder maior conforto ao usuário.

A décima quinta questão diz respeito ao auxílio de outra pessoa no momento de responder às atividades e até mesmo em usar as plataformas digitais e como essa ação é indispensável para essas crianças. Notamos que a maioria dos entrevistados conta com o apoio da mãe, um total de oito crianças; o Aluno 3 conta com o auxílio dos pais e da professora; o Aluno 4 é supervisionado pela mãe e o irmão; o Aluno 11 aponta unicamente sua tia como pessoa que o acompanha; o Aluno 12 diz não possuir ajuda e o Aluno 14 conta com o auxílio da professora.

Apontamos a atuação principal da mãe como a pessoa que auxilia na realização das atividades escolares, além de possuir todos os outros afazeres domésticos e algumas vezes trabalhar fora de casa. Em um documento criado pela organização Todos pela Educação intitulado “Ensino a Distância na Educação Básica frente à pandemia da covid-19”, publicado em abril de 2020, notamos que “O envolvimento das famílias é fundamental e, desde que orientado por um olhar realista e cuidadoso, deve ser ainda mais estimulado nesse momento” (p. 12). Por outro lado, esse mesmo documento salienta que

tal movimento só terá chances de sucesso se pautado pela lógica da coparticipação e parceria. Afinal, a delegação completa de funções escolares para famílias que, naturalmente, não possuem preparo e condições para tanto (em especial, considerando o cenário adverso), certamente levará a resultados indesejáveis – tanto para as crianças e os jovens quanto para os seus próprios familiares (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 12).

As condições educacionais que a pandemia trouxe não foram as mais desejadas, tanto para professores como para aqueles que estão mais próximos das crianças, entendemos que o momento é de cooperação e compreensão de ambas as partes para que o aluno não seja o maior prejudicado.

Quando questionados a respeito do horário reservado para realizar as atividades escolares, a maioria dos alunos, um total de oito crianças, prefere o turno vespertino para responder às atividades, cinco alunos ainda preferem o turno matutino, o Aluno 6 declara que realiza as atividades pela manhã ou tarde, já o Aluno 4 disse fazer os deveres escolares a qualquer hora do dia e o Aluno 5 disse que realiza as atividades no noturno.

Para oito alunos da turma, as explicações que acompanham as atividades que eles realizam são suficientes, e dentre os alunos que justificaram suas respostas, podemos notar que, além de conseguirem entender todo o assunto, possuem capacidade de “aprender facilmente” (Aluno 13) e a professora está disponível para sanar as dúvidas, conforme expressa o Aluno 14. Por outro lado, três alunos disseram que as explicações não são suficientes, “ainda possuem dificuldades” (Aluno 4) e “não são bem explicadas”, como afirma o Aluno 6. Dois alunos ainda se posicionaram pelo meio termo, o Aluno 3 diz que “nem sempre” considera as explicações suficientes, e para o Aluno 5, “às vezes é complicado”.

Com essa questão, refletimos sobre o papel do professor que deve estar sempre disposto a sanar as dúvidas dos alunos e também dos responsáveis. Podemos notar que “A comunicação afetiva [...] O clima de acolhimento, confiança, incentivo e colaboração é decisivo para uma aprendizagem significativa e transformadora” (BACICH *et al.*, 2015, p. 31). Somado a isso, um bom suporte técnico oferecido pela secretaria de educação, através da plataforma de ensino, estando sempre ao alcance do entendimento das crianças.

Cinco alunos apontaram Matemática como a disciplina mais difícil no ensino remoto. O Aluno 9 justificou sua resposta dizendo que ainda sente dificuldades nessa disciplina por já possuir dificuldades no ensino presencial, e completa dizendo que “com a distância piorou”. Quatro alunos disseram que Língua Portuguesa é a disciplina mais difícil de entender. O Aluno 5 apontou Geografia como a disciplina de maior dificuldade e o Aluno 11 disse ser Ciências a que mais lhe trouxe dificuldades, já o aluno 14 disse ser Ciências e Geografia as que são mais difíceis.

Entendemos que existem outros meios à disposição que podem ajudar a sanar as dúvidas. Sugerimos videoaulas de outros professores, aplicativos para celular, além de muita atenção às explicações cedidas pelo professor. Os professores também podem

adaptar sua prática à realidade da criança contando com objetos e espaços que existam na casa dos pequenos.

Quando perguntados se sentem falta do ensino presencial, a resposta dos alunos foi um unânime sim, sentem falta do ensino presencial, de estar na escola. Como vimos, a escola é um lócus de socialização e um espaço único de integração da criança na sociedade, quando esse movimento é interrompido, causa um enorme sentimento de saudades nessas crianças, como aponta o resultado dessa questão.

Um total de oito crianças apontaram que sentem falta de estar com os colegas, tanto em sala de aula como nas brincadeiras no horário do intervalo. Desses oito alunos, quatro mencionaram a presença do(a) professor(a) como um dos motivos que faziam falta no ensino remoto, além dos Alunos 13 e 14. “Sair de casa para frequentar a escola significa mais do que o deslocamento físico agora proibido pela quarentena: está indo do íntimo para o público; do diferenciado ao comum; do indivíduo para todos” (NARODOWIAKI, 2020, s.p.).

Os Alunos 3 e 4 deixaram claro que sentem mais falta da merenda que era servida na escola, apenas salientamos que a prefeitura não deixou de distribuir essa alimentação escolar, ela tem chegado aos alunos em forma de kits de merenda entregues aos responsáveis. Por fim, apontamos que os Alunos 5, 9 e 13 disseram que sentem falta da explicação dos professores em sala de aula, e para o Aluno 10 era muito mais fácil aprender com o ambiente da sala de aula presencial. Até os pequenos compreendem que estudar em casa não é a melhor alternativa.

Em relação às maiores dificuldades ao uso da plataforma educacional, os alunos trouxeram os seguintes pontos: os alunos 6, 12 e 14 não possuem dificuldades em usar a plataforma de ensino. Em contrapartida, os Alunos 5, 6 e 7 citaram a questão do tempo, que atrapalha no uso da plataforma, e para o Aluno 5, esse tempo se refere à disponibilidade da mãe para auxiliá-lo nas atividades da plataforma. Os Alunos 2 e 5 ainda citaram a falta de internet como empecilho, já o Aluno 4 não consegue ver os vídeos e o aluno 10 questiona a quantidade de textos para copiar.

O não contato com o professor ainda é um questionamento do Aluno 9, que reclama por não possuir alguém com a capacidade do professor para tirar suas dúvidas. Alguns professores têm produzido vídeos com explicação do conteúdo e das atividades, mas mesmo que a produção de vídeo não esteja ao alcance do professor, o estar disponível é imprescindível para que o ensino *on-line* aconteça, “aprender em casa não é um espelho do aprendizado na sala de aula. Nem mesmo um espelho quebrado. É outra experiência radicalmente diferente” (NARODOWSKI, 2020, s.p.).

Ainda perguntamos a respeito das facilidades em usar a plataforma de ensino. O Aluno 4 afirma ser uma facilidade fazer as provas pelo celular, enquanto os Alunos 2, 8 e

10 disseram não existir facilidade. O Aluno 7 considera tranquilo o uso da plataforma por não ter que ir à escola e o Aluno 13 diz que todas as atividades são fáceis, bem como o uso da plataforma.

Como maior desafio apontado pelos Alunos 1, 5 e 11 está o uso do celular, que, como mostra a questão 14, é usado pela maioria dos alunos entrevistados. O Aluno 5 reclama do tamanho da tela para poder visualizar os textos e atividades, e sobre isso Junqueira (2021) aponta que o celular não é apropriado para leitura e escrita de textos digitalmente.

Os Alunos 2, 3, 7 e 9 apontam as dúvidas existentes em relação às atividades que são propostas, muitas vezes não ficam explícitas para os alunos quanto a sua finalidade. O Aluno 4 deixa claro que sua dificuldade é não conseguir aprender da mesma forma como era antes do ensino remoto e o Aluno 13 diz que seu maior desafio é estar longe do ambiente escolar e dos professores.

A questão 25 refere-se à forma de comunicação que a professora estabelece com os alunos. Sabemos que a plataforma de ensino usada pela prefeitura municipal de educação de Vitória da Conquista não oferece suporte para conversas diretas entre o professor e o aluno, ela apenas disponibiliza as atividades e videoaulas para cada semana e na época das provas é apresentado em forma de questionário *on-line* com as questões referentes a cada ano.

Para os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental que foram entrevistados, a professora regente utiliza um grupo de WhatsApp para a comunicação em que registra a frequência e recebe as atividades prontas. Outros três alunos responderam que a professora usa o celular para se comunicar com a turma; o Aluno 5 ainda remete ao uso das apostilas que a professora produz e que são disponibilizadas pela escola principalmente para os alunos que não tem acesso à internet.

A direção escolar se comunica com os alunos de duas formas: a primeira é por meio do repasse de informações aos professores, que as entrega aos alunos como respondeu o Aluno 3, que no caso dessa turma acontece por meio do WhatsApp; a segunda forma é por meio de encontros presenciais agendados com os pais ou responsáveis para conversas e entregas de atividades impressas, como afirmam os Alunos 4 e 13.

CONCLUSÕES

Consideramos o Ensino Remoto Emergencial uma das mais bruscas mudanças que já ocorreu na educação brasileira, este fator se deve ao isolamento social imposto pela Covid-19. Entendemos que é um momento novo para todos e buscamos

compreender o que é esse ensino remoto e qual a ótica dos alunos de quarto ano frente aos desafios e incertezas do ensino remoto.

Com o atual estado da educação brasileira, reconhecemos a necessidade de políticas públicas que garantam acesso de qualidade à internet e aos recursos digitais para todos os cidadãos. Sabemos que a sociedade está apoiada nas tecnologias digitais de informação e sem o acesso a esses recursos o exercício da cidadania plena fica interrompido. Com o desenvolvimento da pesquisa, podemos entender que uma das maiores dificuldades das crianças está relacionada ao distanciamento do professor, por não poderem mais ouvir sua voz em uma conversa ao vivo para tirar dúvidas ou explicar algum assunto. Quando questionados a respeito do que sentiam mais falta no ensino presencial, uma das respostas que mais se repetiu foi a presença do professor, seguida pela falta dos colegas e amigos de turma. Ao longo do trabalho, percebemos que a escola tem se esforçado ao máximo para conceder assistência a todas as crianças, bem como às demandas dos professores. O contínuo oferecimento de formação aos professores para atuarem com as mídias digitais deve ser um dos objetivos primeiros da direção escolar. Contudo, mesmo tendo o dever de realizar um bom trabalho, o professor não deve tomar para si todos os problemas e empecilhos da educação em época de pandemia, pois a escola já enfrentava diversas dificuldades antes mesmo dos primeiros casos de Covid-19 serem notificados. Não será através dessa nova modalidade de ensino que eles serão superados.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS

APARÍCIO, Ana Silvia Moço *et al.* Políticas e Estratégias dos Sistemas Municipais de Ensino do ABC Paulista durante a pandemia do COVID-19. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/politicas-e-estrategias-dos-sistemas-municipais-de-ensino-do-abc-paulista-durante-pandemia-de>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BACICH, Lilian *et al.* **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAHIA. Secretaria da saúde. **Governo do estado determina suspensão das aulas por 30 dias e outras medidas**, 2020. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/2020/03/16/governo-do-estado-determina-suspensao-das-aulas-por-30-dias-e-outras-medidas/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BAHIA. **Decreto Nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2017.

BAHIA. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Governo sanciona lei que distribui alimentos adquiridos com recursos do PNAE.** Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão; Ministério das Comunicações; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.** Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.

BRASÍLIA. **Guia Anos Iniciais** – Orientações para Atividades de Ensino Remoto. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Guia-Anos-Iniciais-Orienta%C3%A7%C3%B5es-para-atividades-de-ensino-remoto.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRITO, Elaine Novais. **Relatório do estágio curricular em pedagogia I – educação infantil.** Vitória da Conquista, 2019.

DELBONI, Tania Mara; RAMOS, Andreia Teixeira. A invisibilidade do Professor em tempos de Pandemia: que vida grita? **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).** Disponível em: <https://anped.org.br/news/invisibilidade-do-professor-em-tempos-de-pandemia-que-vida-grita-colaboracao-de-texto-por-tania>. Acesso em: 26 nov. 2020.

JUNQUEIRA, Eduardo. Atividade escolar remota não é EaD. **O povo mais.** 23 de março de 2021. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/opinioao/2020/03/27/eduardo-junqueira--atividade-escolar-remota-nao-e-ead.html>. Acesso em: 11 abr. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. **Pensar a Educação.** Tradução de Tania Gi. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao/onze-teses-urgentes-para-uma-pedagogia-do-contra-isolamento/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

OLIVEIRA, Cilene Alves de. A (re)organização do ensino da rede pública municipal de Novo Progresso-Pará. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).** Disponível em: <https://anped.org.br/news/reorganizacao-do-ensino-da-rede-publica-municipal-de-novo-progresso-para-colaboracao-de-texto>. Acesso em: 27 nov. 2020.

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. O que pensar sobre o ensino remoto em tempos de pandemia? **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).** Disponível em: <https://anped.org.br/news/o-que-pensar-sobre-o-ensino-remoto-em-tempos-de-pandemia-colaboracao-de-texto-por-olivia-chaves>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: http://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

SARAIVA, Karla *et al.* Educação em Tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. 5º Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a Distância na Educação Básica frente à pandemia da covid-19**. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

ENSINO REMOTO NO PAQUISTÃO E NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Amna Gohar¹; Mike Ceriani de Oliveira Gomes²; Mariana Wagner de Toledo Piza³

¹ Mestra em Filosofia da Educação pela Peshawar University (Paquistão); Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Marília).

² Mestrando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Marília).

³ Doutora em Energia na Agricultura pela Faculdade de Ciências Agrônômicas da Universidade Estadual Paulista (UNESP, campus de Botucatu); Docente e coordenadora do curso de Administração do Instituto Toledo de Ensino (ITE, campus de Botucatu).

Eixo temático 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é realizar uma análise comparativa das adaptações dos alunos e das perspectivas dos professores de dois países: Paquistão e Brasil, no que se refere à reorganização das aulas para o formato remoto, de modo a garantir o distanciamento social necessário para conter, em ambiente escolar, o avanço da pandemia da Covid-19. Dessa maneira, a análise enfoca o ensino remoto no ensino médio público paquistanês e brasileiro. A comparação dos dois contextos e seus respectivos resultados está apoiada em procedimentos de revisão bibliográfica e documental, havendo predominância de artigos publicados por autores de nacionalidade predominantemente paquistanesa e brasileira, além de páginas na web e diálogos com autoridades do segmento de gestão educacional de ambos os países que, mesmo não relatadas neste texto, orientaram algumas consultas e análises de documentos. O trabalho é estruturado em descrições das situações paquistanesa e brasileira em termos de acessibilidade às tecnologias que possibilitam a realização de aulas no ensino remoto, onde foi possível observar diversas similaridades e poucas diferenças entre esses dois países no que se refere aos resultados do ensino remoto. A pandemia da Covid-19 potencializou as desigualdades de acesso à educação de qualidade no Paquistão e no Brasil, sendo as classes com acesso ao ensino privado as mais privilegiadas e as classes que dependiam do ensino público, ao menos até o ensino médio, mostrando resultados mais defasados, sobretudo pela dificuldade no acesso às tecnologias necessárias para o acesso às aulas. O estudo foi concluído com observações para futuras medidas gerenciais e pesquisas acadêmicas envolvendo a configuração educacional do Brasil e do Paquistão em tempos de pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: COVID-19; Sistema educacional; Paquistão e Brasil.

1. INTRODUÇÃO

A chegada de 2020 trouxe novidades em termos de normas de boa convivência social. Isso porque o mundo ficou surpreso com a disseminação de um vírus que é altamente contagioso; a mais nova cepa do coronavírus, Sars-CoV-2, COVID-19. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde classificou o surto de Covid-19 em todo o mundo como uma pandemia, induzindo vários países a adotarem mudanças nas atividades sociais e econômicas (SOUZA, 2020).

O setor educacional foi um dos afetados pela pandemia, uma vez que os procedimentos de higiene e distanciamento social nem sempre podem ser cumpridos integralmente no ambiente escolar. Nessas condições, é necessário utilizar os meios disponíveis para garantir, na medida do possível, a continuidade do processo educativo. Dentre as abordagens mais comuns, destacou-se o uso de material didático impresso com atividades cujo cumprimento obedeceu a determinado cronograma e, nas salas de aula, e nas escolas com maior investimento, ocorreram atividades síncronas por meio de reuniões em salas virtuais.

Em diversos aspectos e em diversos países, a visão dos investimentos em educação e modernização do processo educacional tem ganhado novos significados. Ficou claro também que o processo de adaptação ocorreu de forma diferenciada nas mais diversas instituições, o que, conseqüentemente, ampliou as noções de desigualdade social nas nações mais afetadas pela pandemia. Com isso em mente, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise comparativa das adaptações dos alunos e das perspectivas dos professores de dois países: Paquistão e Brasil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O ensino remoto no Paquistão

Após o fechamento da instalação educacional no Paquistão, a comissão de ensino superior (Higher Education Commission – HEC) aconselhou as universidades a serem equipadas com diversos sistemas *e-learning* avançado em nível universitário. Não havia um método adequado de ensino no nível secundário por meio de fontes on-line devido à falta de ferramentas de Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC e baixa acessibilidade à Internet. Em bloqueio, algumas das instituições de ensino adotaram as TIC e forneceram *e-learning* aos seus alunos de nível superior. No nível secundário não havia possibilidade de iniciar as aulas on-line. Além disso, a adoção de tecnologia

avançada não é possível devido à falta de fundos e planejamento em estudos superiores no Paquistão (ALI, 2020).

No início da emergência de Covid-19, o Paquistão respondeu rapidamente, envolvendo os alunos por meio da tecnologia para iniciar mecanismos de ensino em casa que ajudam e evitam perda educacional e de tempo. As escolas foram fechadas no Paquistão em 16 de março de 2020 e assim permaneceram até meados de setembro de 2020 (UNICEF, 2020). Decidiu-se iniciar o sistema de gestão on-line da aprendizagem e seus especialistas foram envolvidos neste processo. Não foram organizadas aulas on-line adequadamente, como nos países desenvolvidos, devido à falta de tecnologia e de experiência. Poucos institutos paquistaneses mudaram do ensino tradicional para o digital e começaram aulas on-line, (REHMAN *et al.*, 2020). Além disso, muitos outros estudantes paquistaneses estão fora de alcance para obter aulas on-line, devido à falta de smartphones adequados e de internet (MALIK *et al.*, 2020).

Naquela época de crise, ficou claro que as crianças correm o risco de abandonar as escolas e também de perder seu aprendizado significativamente. Em seguida, o governo federal e os governos provinciais no Paquistão agiram rapidamente para tomar decisões sobre o aprendizado on-line, a fim de evitar perdas. Eles tomaram a decisão de começar a transmitir conteúdo curricular para o ensino fundamental e médio por meio de canais de televisão no Paquistão em diferentes épocas. Essa foi a única estratégia a ser adotada para a educação em nível escolar evitando fatores de risco.

Mesmo assim, a maioria dos alunos enfrentaram problemas devido à falta acesso a televisão e a eletricidade no Paquistão. O canal da Tele School não era regular na publicação de educação de qualidade para todos. Especialistas em educação relataram que alguns programas são incompreensíveis e rápidos demais. Da mesma forma, o conteúdo de outras transmissões é muito melhor do que o conteúdo que as crianças recebem no sistema escolar do governo (GEORGE, 2020).

Frente as dificuldades de efetivação do ensino, o governo decidiu sugerir que o chefe da escola e os professores enviassem tarefa aos alunos através de mensagens, WhatsApp, e-mails, Google sala de aula para que os alunos tentassem acessar qualquer um deles. Essa também foi a tarefa muito difícil, que nunca foi alcançada devido a uma distribuição desigual dos recursos tecnológicos, mesmo nas regiões menos abastadas. Poucas escolas iniciaram a aprendizagem on-line em que uma pequena porcentagem de alunos teve acesso à internet e outras modalidades alternativas de aprendizagem (UNICEF, 2020). Poucos distritos tentam compartilhar a infraestrutura de internet a cabo nas áreas urbanas enquanto não havia chance de aulas e acesso nas áreas rurais. As

crianças que estão fora das cidades têm muito menos probabilidade de ter acesso a conteúdo instrucional enviado por smartphones e veiculado em canais a cabo.

Nesta era, o fortalecimento da tecnologia avançada no país tem sido uma das áreas-chave para o progresso do sistema educacional no Paquistão. O Paquistão tem um Sistema de Informação de Gestão (MIS) coleta dados sobre o funcionamento das escolas, por meio do MIS, o governo do Paquistão coleta dados relacionados à resposta da Covid-19. Além disso, ele fornece informações sobre crianças que estão em maior risco de abandono escolar, aquelas que não conseguem acessar medidas/tecnologia de educação em casa, que estão em famílias que passaram por choques de saúde e/ou econômicos durante esta emergência. Dada a proximidade entre escolas e residências, os professores e diretores estão em melhor posição para fornecer essas informações. A maioria dos institutos educacionais geralmente depende de professores para rastrear os movimentos de porta em porta para a inscrição do aluno na escola para melhorar a frequência no início do ano letivo. No entanto, colocar todo o fardo da tarefa nos professores e diretores de escolas reduz suas responsabilidades de ensino.

O Paquistão é um país em desenvolvimento com baixa tecnologia para alcançar o melhor da educação. Devido à baixa cobertura de tecnologia, baixa cobertura de eletricidade e falta de experiência, o sistema avançado não foi possível para todos acessarem. Portanto, no nível secundário não havia um arranjo adequado para cursos on-line. Para continuar o aprendizado dos alunos, o governo decidiu envolver os alunos atribuindo-lhes tarefas domésticas. Até mesmo o governo tomou medidas para transmitir cursos pela televisão que não trouxeram resultados eficazes. Os cursos disponibilizando conteúdo por meio do Google salas de aula e grupos de WhatsApp também não eram acessíveis a todos.

2.2. O ensino remoto no Brasil

Assim como no Paquistão, o Brasil foi surpreendido pelo novo Coronavírus, uma ameaça iminente aos povos sul-americanos no momento em que os países asiáticos da Europa Ocidental relatavam seus primeiros surtos. Em termos administrativos, diversas divergências entre o Governo Federal e Governos Estaduais no Brasil tiveram como desafio a divergência nas estratégias de combate ao vírus, sendo o Governo Federal mais permissivo em manter o cotidiano dos cidadãos, focando a continuidade das atividades econômicas; enquanto os estados, em sua maioria, visavam proteger os centros de saúde por meio de políticas de distanciamento social, que se intensificavam com o aumento do número de infecções e mortes no país (DOMINGUES, 2021). Apesar da necessidade de reforços preventivos para conter a propagação do vírus, a crise

política entre os Governos Federal e Estadual se intensificou a ponto de estabelecer uma cultura anticientífica por parte dos partidários do governo federal, a fim de fazer o combate ao vírus mais difícil, à medida que movimentos de negação como a “anti-vacina” ganham força, propondo, a partir dos interesses e lobbies do presidente da república junto às empresas farmacêuticas, tratamentos medicamentosos alternativos, sem comprovação científica (BIVAR *et al.*, 2021). Consequentemente, o setor educacional foi estritamente afetado pelas incertezas e aumento das taxas de contágio.

Por questões de saúde, logo no início da pandemia foi necessário retirar alunos e docentes de todos os níveis de ensino das atividades escolares, a primeira medida administrativa tomada para o segmento de aulas foi o modelo de ensino a distância, do qual muito variava de estado para estado, bem como de instituição para instituição. Dos primeiros anos ao ensino médio, por exemplo, ficou exposta a precariedade da escola pública em relação à privada. Enquanto as escolas públicas na maioria das vezes possuíam cartilhas pedagógicas e acesso à educação por meio de televisões estaduais para realização de atividades assíncronas, as escolas particulares, onde os alunos eram mais privilegiados com internet de melhor qualidade e bons aparelhos eletrônicos, ofereciam reuniões remotas síncronas, semelhantes ao ensino oferecido no ambiente de ensino tradicional, mas em ambiente virtual (ARRUDA, 2020).

A desigualdade também ampliou a inacessibilidade das classes sociais menos favorecidas ao ensino superior, uma vez que elas também não tinham condições de instrução nos processos seletivos, pré-requisito fundamental para o ingresso nas universidades. Essa desigualdade também ficou clara em suas dimensões geográficas, visto que os estados brasileiros com maior riqueza, portanto, tinham mais condições de oferecer a internet, apesar de as regiões brasileiras de maior poder econômico não atenderem a mais de três quartos da população. O Sudeste tinha 75% dos domicílios com acesso à internet, seguido por 73% no Sul, 72% no Norte, 70% no Centro-Oeste e 65% no Nordeste (BARBERIA *et al.*, 2021). Vale lembrar que, mesmo em residências de classes menos privilegiadas que ainda possuem aparelhos eletrônicos com acesso à internet, a qualidade da internet tende a ser muito menor do que o esperado para atividades síncronas, e muitas vezes o número de aparelhos eletrônicos não atender satisfatoriamente o número de habitantes de cada domicílio.

Outro problema enfrentado pelos poderes públicos e órgãos de gestão escolar diz respeito à saúde psicológica dos alunos mais afetados pela interrupção das atividades educativas em seu formato tradicional. Portanto, uma das alternativas discutidas para a redução das perdas foi desconsiderar formalmente o ano letivo e retornar às rotinas formais nos anos seguintes, e remarcar as atividades de ingresso nas universidades, bem

como a criação de um “quarto ano do ensino médio”, Ou seja, um ano a mais do que o que é oferecido no ensino médio tradicional (SANTOS, 2020). Com essa mesma discussão intercalada com a então flagrante crítica à desigualdade no acesso às TICs, os Governos Estadual e Federal também foram solicitados a investir em tecnologia para as classes populares e em pesquisas que envolvam o mapeamento e a criação de meios populares de distribuição dessas tecnologias. Além do déficit tecnológico expandido para as classes sociais com menor acesso à tecnologia, também se observa o despreparo dos professores para essa nova realidade (NASU, 2021).

Parte das perdas da educação brasileira em termos de gestão pública se deve ao desalinhamento do Governo Federal com os Governos Estaduais: Enquanto a União se limitava a distribuir recursos previstos no orçamento da educação para as 27 unidades federativas (Estados) brasileiras, o governo se posicionou contra as medidas de distanciamento social, exigindo a volta às aulas presenciais desde o início da pandemia. Por outro lado, estados e municípios trabalharam maciçamente nas políticas de distanciamento e manutenção do sistema de ensino à distância (CAMPOS & VIEIRA, 2021). A formação universitária teve os mesmos problemas, exceto pelo fato de depender mais de usuários com acesso à Internet e dispositivos eletrônicos, além de cursos que, por suas especificidades, exigiam aulas presenciais. Furlani e Tibério Cardoso (2021) complementam as observações das principais dificuldades para um cenário pós-pandêmico, onde espaços físicos educacionais e recursos tecnológicos devem necessariamente ser mais trabalhados e aprimorados, prevendo um novo modelo educacional de transição comportamental que deve perdurar.

Enquanto a educação enfrenta seus prejuízos diante das desigualdades sociais e dos novos desafios gerados pela pandemia COVID-19, outro tema colocado em debate é a preparação dos professores para lidar com os novos métodos de ensino. Em geral, o currículo de ensino no Brasil sempre foi muito pequeno, e isso em um contexto pandêmico ampliou o problema da educação a distância, uma vez que a preocupação do poder público não é apenas a capacidade dos alunos acessarem o ensino a distância, mas também a atuação dos professores na atuação nesse novo formato (IVENICKI, 2021). Assim, foi necessário ampliar o debate sobre a preparação dos professores para atuarem com esse novo modelo de ensino, e ir além, discutir suas condições materiais, visto que muitos professores também não possuem bons aparelhos eletrônicos e internet de boa qualidade para atuação no modo de ensino remoto (BREDA *et al.*, 2020).

2.3. Discussão

A pandemia de Covid-19 perturbou as atividades diárias de todos os indivíduos em todo o mundo, partindo das atividades econômicas, de maneira geral e transcorrendo às sociais. No Paquistão e no Brasil isso não foi diferente. A configuração da educação física mudou para o sistema on-line para todas as atividades educacionais. . Nos casos em que param e cancelam todos os voos no mundo, todos os restaurantes e hotéis ficam fechados e quarentena obrigatória para pessoas ou pessoas infectadas/suspeitas. Portanto, todas as instituições educacionais, incluindo escolas, colégios e universidades, adiaram temporariamente seu sistema físico para um modelo de educação on-line.

No Paquistão e no Brasil, a mesma estratégia para a educação foi adotada para converter os cursos físicos em aprendizagem on-line.

Segundo Basilaia & Kvavadze (2020), o ensino remoto torna-se uma alternativa, pois permite flexibilidade no ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos acessam facilmente seus cursos de qualquer lugar. Os recursos educacionais foram lançados para apoiar a aprendizagem de alunos e professores através de diferentes aplicativos, e plataformas, com o objetivo de facilitar o processo de estudo do ensino médio/universidade. Eles fornecem a oportunidade para alunos e professores de facilitar sua interação durante o fechamento de instituições de ensino (REIMERS *et al.*, 2020).

Para fins de saúde, como todos os países, o Paquistão também tomou medidas para encerrar a configuração educacional presencial e iniciar o ensino on-line em nível universitário. Sem tato, no nível secundário não havia possibilidade de adotar o método on-line de ensino, pois faltavam ferramentas TIC e não havia acesso à internet para todos os alunos. No Brasil, a primeira medida administrativa tomada para o segmento de classes foi o modelo de ensino a distância, que variava muito de estado para estado, bem como de instituição para instituição. Enquanto estão no Paquistão, eles capacitam professores para aprendizagem remota apenas em nível universitário, no qual treinam poucos professores diariamente. Algumas plataformas foram desenvolvidas por especialistas em TI, onde os professores costumavam carregar suas palestras gravadas diariamente.

A adaptação tecnológica foi difícil para o Paquistão porque não havia professor habilitado, falta de equipamentos, falta de fundos e planejamento (ALI, 2020). Além disso, na pandemia após o fechamento do sistema educacional das aulas regulares para o *e-learning*, o governo aprovou o aprendizado por meio de sistemas de gerenciamento on-line para administrar as sessões educacionais on-line. Muitas instituições educacionais são até mesmo obrigadas a anexar temporariamente suas aulas on-line devido à aprendizagem formal e à inacessibilidade dos sistemas de gestão. Portanto, a acessibilidade e o ensino on-line foram considerados difíceis para que nas escolas

públicas o governo do Paquistão anunciasse palestras na televisão e rádios nacionais em horários e disciplinas diferentes. Assim, novos cronogramas e conteúdos programáticos foram distribuídos em todo o país e que estavam acessíveis à maioria dos alunos. Por outro lado, o segundo passo foi dado para fazer um cronograma para as tarefas de casa para todos os alunos, de modo que eles façam suas tarefas de casa e submetam aos seus professores. No contexto brasileiro vão desde os primeiros anos até o ensino médio, por exemplo, ficou exposta a precariedade da escola pública em comparação com a privada. Já as escolas públicas, na maioria das vezes, possuíam cartilhas pedagógicas e acesso à educação por meio de televisões estaduais para realização de atividades assíncronas.

Além disso, como semelhante ao Brasil, as escolas particulares do Paquistão foram realizaram a transição para o ensino remoto de forma mais organizada e ativa, organizando seus próprios aplicativos para acessar seus alunos. As escolas particulares desempenham um grande papel para manter seu aprendizado educacional on-line. Assim como no Brasil, as escolas privadas, onde os alunos tinham acesso a internet de melhor qualidade e bons aparelhos eletrônicos, ofereciam reuniões remotas síncronas, semelhantes ao ensino oferecido no ambiente de ensino tradicional, mas em ambiente virtual. O processo de retorno gradativo quando experimentado também evidenciou a fragilidade das escolas públicas, com baixa capacidade de distanciamento social em seus espaços para atender um grande número de alunos.

Enquanto em ambos os países outro problema semelhante enfrentado pela administração escolar diz respeito à saúde psicológica dos alunos mais afetados pela interrupção das atividades educacionais em seu formato tradicional. Portanto, uma das alternativas discutidas para a redução das perdas foi desconsiderar formalmente o ano letivo e retornar às rotinas formais nos anos seguintes, e remarcar as atividades para ingresso nas universidades. A desigualdade de acessibilidade às ferramentas de TICs também foi fundada, onde em ambos os países o governo decidiu investir em tecnologia para as classes populares e em pesquisas envolvendo o mapeamento e criação de meios populares de distribuição dessas tecnologias. Como resultado, eles deixam de usar seu dinheiro para o aprimoramento da tecnologia. Além do déficit tecnológico expandido para as classes sociais com menor acesso à tecnologia, também se observa o despreparo dos professores para essa nova realidade (NASU, 2021).

Desde então, a preocupação do poder público não é apenas a possibilidade dos alunos acessarem o ensino a distância, mas também a atuação dos professores neste novo formato. Assim, foi necessário ampliar o debate sobre a preparação dos professores para trabalhar com esse novo modelo de ensino e ainda discutir suas condições

materiais, pois muitos professores também não possuem bons aparelhos eletrônicos e internet de boa qualidade para atuação com ensino a distância em ambos os países. A formação de professores deve ser adotada para treinar suas habilidades para poder trabalhar digitalmente com alta qualidade que é a demanda atual, essencial para garantir a continuidade do ensino no ambiente on-line (BUTNARU *et al.*, 2021).

O Paquistão é um país em periférico, com baixa tecnologia e baixo poder econômico para alcançar a educação de forma eficaz, enquanto o Brasil é um país melhor situado nesses aspectos, mas que teve suas perdas em função da falta de um bom planejamento. A situação mais crítica para instituições de ensino durante covid-19 tem de enfrentar desafios financeiros, físicos e mentais (VU *et al.*, 2020).

3. CONCLUSÕES

Na comparação entre Paquistão e Brasil quanto às adaptações dos alunos e das perspectivas dos professores o Brasil não conseguiu superar as diferenças de classes sociais no que diz respeito à acessibilidade, não permitindo dizer que, mesmo com poder econômico mais favorável e menos restrições, o Brasil se destacou em relação ao Paquistão. Observando as duas experiências, questiona-se enfaticamente a possibilidade de ter sido o contrário se o sistema educacional paquistanês tivesse as mesmas condições e a mesma infraestrutura com a qual o sistema educacional brasileiro pôde contar no enfrentamento à pandemia.

Com base nas análises, propõe-se pensar a gestão pública da educação a partir das principais demandas testemunhadas, considerando possíveis retornos ao sistema de ensino à distância por qualquer motivo: (a) formação de professores para a nova modalidade de ensino em regime de urgência, tendo como ponto de partida as condições materiais disponíveis para a preparação das aulas; e (b) planejamento estratégico para aplicação da educação a distância em regiões menos privilegiadas do ponto de vista socioeconômico, reduzindo a desigualdade no acesso à educação a distância. E, por fim, aos pesquisadores do tema, recomendamos investigações acadêmicas de natureza qualitativa e quantitativa que considerem o retorno ao sistema de educação remota emergencial, em vista das incertezas.

4. REFERÊNCIAS

ALI, I. A.; DANAEE, M.; MAQSOOD, H.; FIRDAUS, A. Women's social media needs and online social capital: Bonding and bridging social capital in Pakistan. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, v. 30, n. 8, p. 989-1012, 2020.

ARRUDA, E. P. EMERGENCY REMOTE EDUCATION: elements for public policies in Brazilian education in Covid-19 times. **Em rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARBERIA, L. G.; CANTARELLI, L. G. R.; SCHMALZ, P. H. S. **An Assessment of Brazilian States and State Capitals Remote Public Education Programs during the COVID-19 Pandemic**. SSRN Electron J [Internet]. Recuperado de: <https://papers.ssrn.com/abstract=3776366> Acesso em 16 jun. 2021.

BASILAI, G.; KVAVADZE, D. Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. **Pedagogical Research**, v. 5, n. 4, p. 1-9, 2020.

BIVAR, G. C. C.; AGUIAR, M. E. S. C.; SANTOS, R. V. C.; CARDOSO, P. R. G. Covid-19, the anti-vaccine movement and immunization challenges in Brazil: a review. **Scientia Medica**, v. 31, n. 1, p. 1-8, 2021.

BREDA, A.; FARSANI, D.; MIARKA, R. Political, technical and pedagogical effects of the COVID-19 Pandemic in Mathematics Education: an overview of Brazil, Chile and Spain. **Intermaths**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2020. DOI: 10.22481/intermaths.v1i1.7400

BUTNARU, G. I.; NIȚĂ, V.; ANICHITI, A.; BRÎNZĂ, G. The Effectiveness of Online Education during Covid 19 Pandemic – A Comparative Analysis between the Perceptions of Academic Students and High School Students from Romania. **Sustainability**, v. 13, n. 9, 2021.

CAMPOS, M. M.; VIEIRA, L. F. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 29, n. 1, p. 125-140, 2021. DOI: 10.1080/1350293X.2021.1872671

DOMINGUES, J. M. Brazil in the Face of COVID-19: Tragedy and Political Choices, Environment. **Science and Policy for Sustainable Development**, v. 63, n. 1, p. 4-14, 2021. DOI: 10.1080/00139157.2021.1842710

FURLANI, S.; CARDOSO, G. T. Rethinking post-Covid-19 school design in Brazil: adaptation strategies for public schools PEE-12 FNDE. **Strategic Design Research Journal**, v. 14, n. 1, p. 339-350, 2021. DOI: 10.4013/sdrj.2021.141.28

GEORGE, S. (2020). **In the world's fifth most-populous country, distance learning is a single television channel.** Recuperado de: https://www.washingtonpost.com/world/asia_pacific/pakistan-coronavirus-education-telescope/2020/05/18/9ee159a8-8eee-11ea-9322-a29e75effc93_story.html acesso em 19 mai. 2021.

IVENICKI, A. COVID-19 and multicultural education in Brazil. **Perspectives in Education**, v. 39 n. 1, p. 231-241, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.14>

MALIK, K.; MEKI, M.; MORDUCH, J.; OGDEN, T.; QUINN, S.; SAID, F. (2020). COVID-19 and the Future of Microfinance: Evidence and Insights from Pakistan. **Oxford Review of Economic Policy**, v. 36, n. 1, p. 138-168, 2020. Doi <https://doi.org/10.1093/oxrep/graa014>

NASU, V. H. Learning Under the COVID-19 Social Distancing: Reflections and a Netnography Study. **Journal of Information Systems and Technology Management**, v. 18, n. 1, p. 1-15, 2021.

REHMAN, A.; ASHRAF, F.; JAVED, Z.; HUSSAIN, M.; FAROOQ, T. H.; SHAKOOR, A.; SHAHZAD, S. M. The nexus between meteorological parameters and COVID-19 pandemic: case of Islamabad, Pakistan. **Environmental Sustainability**, p. 1-5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42398-020-00125-x>

REIMERS, F.; SCHLEICHER, A.; SAAVEDRA, J.; TUOMINEN, S. Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. **Oecd**, v. 1, n. 1, p. 1-38, 2020.

SANTOS, L. S. Moral dilemmas of the Brazilian public management in the face of the COVID-19 pandemic. **Brazilian Journal of Public Administration**, v. 54, n. 4, p. 909-922. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200219x>

SOUZA, D. O. The COVID-19 pandemic beyond Health Sciences: reflections on its social determination. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 2469-2477, 2020.

UNICEF. (2020). **For every child. Pakistan.** Recuperado de: <https://www.unicef.org/pakistan/stories/education-cannot-wait>. Acesso em 9 Jun. 2021.

VU, C. T. ; HOANG, A. D. ; THAN, V. Q. ; NGUYEN, M. T. ; DINH, V. H. ; LE, Q. A. T.; NGUYEN, Y. C. Dataset of Vietnamese teachers' perspectives and perceived support during the COVID-19 pandemic. **Data in brief**, v. 31, 2020.

FAZER DOCENTE E AFETIVIDADE NA EJA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Poliana da Silva Almeida Santos CAMARGO, Escola Pública Estadual;
UNESP-Bauru; GEPALE-UNICAMP
Eixo temático: 07 – Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto
educacional
E-mail: polianasantoscarmargo@gmail.com

1. Introdução

Na contemporaneidade, a construção dos processos de ensino e aprendizagem articulados com os processos afetivos relacionados a alunos/as e docentes têm se destacado, demonstrando que há necessidade, por parte de educadores e pesquisadores, de se conscientizarem e refletirem não somente sobre o ensino dos conteúdos escolares, mas também sobre a importância dos aspectos afetivos na vida escolar dos/as alunos/as jovens e adultos/as, como ocorre a construção do afeto nessa realidade e o quanto essa relação é importante para um ensino e aprendizagem de qualidade.

É fundamental conhecer alguns elementos que caracterizam os processos de formação inicial e continuada, considerando professores/as e alunos/as como seres constituídos de dimensões cognitiva, emocional/afetiva, social, política e histórica que se complementam e se influenciam.

Gatti (2011) e outros autores expoentes que pesquisam a formação inicial e continuada de professores também destacam que dimensões cognitivas e afetivas fazem parte dos processos de ensinar e aprender, demonstrando que

Os fundamentos da compreensão do ato de aprender e os do ato de ensinar repousam em princípios bastante diversos: é preciso começar por reconhecer isso para repensar a formação de professores. Compreender os processos de aprendizagem humana não conduz diretamente a traçar em paralelo uma trajetória para o ensinar. No ato de ensinar interferem todos os processos da comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado (p. 157-158).

Evidencia-se o quanto é essencial conhecer as dimensões do ser humano, como elas estão entrelaçadas e como se relacionam quando o foco é aprender e/ou ensinar. A afetividade (o afeto) torna-se elemento importante para a garantia do envolvimento do/a professor/a e dos/as alunos/as na tentativa de oportunizar ensinamentos e aprendizagens

eficientes, no desenvolvimento de um ambiente agradável em sala de aula, na aquisição/socialização de conhecimentos e elevação da autoestima.

Segundo Maturana (1995), o ser humano se constitui na articulação entre o emocional e o racional: “nuestros argumentos racionales [...] y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Pero el fundamento emocional de lo racional no es una limitación. Al contrario es su condición de posibilidad” (MATURANA, 1995, apud TASSONI, 2000, p. 8). Ele destaca ainda que, a partir da definição de que o homem é um animal racional, há uma extrema valorização da razão em detrimento das emoções.

Razão e emoção estão promovendo a constituição do ser humano em contínua articulação. “Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional” (MATURANA, 1995, apud TASSONI, 2000, p. 8).

No entanto, as dimensões racionais e afetivas do homem nem sempre foram consideradas como um conjunto mesmo, entrelaçadas e se influenciando mutuamente. Ao longo da história da humanidade, em diferentes épocas, a visão de homem que se tinha e os estudos sobre ele eram realizados sempre com base numa concepção dualista, ou seja, razão e emoção eram dissociáveis, valorizando-se muito a dimensão racional em detrimento da emocional.

O filósofo Baruch de Espinosa (1632-1677) foi o primeiro estudioso a questionar a separação dessas dimensões, dedicando-se ao estudo e à socialização de uma concepção monista de homem, ou seja, corpo e alma, razão e emoção têm uma única essência (LEITE, 2006; TASSONI, 2008). De acordo com Espinosa (2004), em seu texto “Ética” fica demarcada a grande mudança de paradigma na análise do homem:

Daí resulta que o homem consta de uma alma e de um corpo, e que o corpo humano existe exatamente como o sentimos. [...] Pelo que precede, compreendemos não somente que a alma humana está unida ao corpo, mas também o que deve entender-se por união da alma e do corpo. Na verdade, ninguém poderá fazer uma idéia adequada, ou seja, distinta dessa união, se, primeiramente, não conhece adequadamente a natureza do nosso corpo (p. 235).

Ao fazer afirmações como a citada acima e questionar a visão dualista de homem, Espinosa entrou em conflito com vários paradigmas daquela época e sociedade que, até então, não haviam sido questionados. A partir dos questionamentos de Espinosa, concebeu-se uma nova maneira de considerar o “ser” humano, com a apresentação de fundamentos que colocassem a dimensão afetiva no mesmo patamar de importância da dimensão cognitiva.

Numa perspectiva mais atual, a pesquisa de Tassoni (2008) apresenta elementos para compreender a evolução das relações afetivas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio e como elas vão se tornando mais complexas na passagem da infância para a adolescência. Ela constatou também como é importante a relação do professor com a sua área de atuação e como esse processo influencia a relação dos alunos com o professor e com a disciplina que ele leciona.

Os dados demonstraram que os sentimentos e emoções, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilitam a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. Da mesma forma, a maneira como cada professor manifesta a sua relação com o objeto de conhecimento, e com a própria docência, produziu sentimentos que aproximavam ou afastavam os alunos do objeto de conhecimento (TASSONI, 2008, p.207-208).

Espinosa (2004, p. 313 e 301) já fazia importantes considerações sobre o contágio: “homens diferentes podem ser diversamente afetados por um só e mesmo objeto; e um só e mesmo homem pode, em tempos diferentes, ser afetado diversamente por um só e mesmo objeto”. Isso aparece em diferentes momentos de seu texto *Ética*: “quando amamos uma coisa semelhante a nós, esforçamo-nos, tanto quanto podemos, por fazer com que, por sua vez, ela nos ame também”.

Almeida (2005, p. 108) destaca as diferenças da afetividade em crianças e adultos e a significância e o entrelaçamento entre cognição e afetividade, afirmando que

o desenvolvimento da inteligência implica necessariamente uma evolução da afetividade. Essa parceria na evolução é conseguida mediante a reciprocidade que existe entre ambas no início da vida. Assim, sobre movimentos pendulares as evoluções afetivas e intelectuais são fielmente comungadas. Desse modo, podemos perceber que, assim como a inteligência, a afetividade também evolui. Dantas (1992), ao tematizar as relações entre afetividade e inteligência, afirma: “ela [a afetividade] incorpora de fato as construções da inteligência, e, por conseguinte, tende a se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por essa razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis (p. 90) .

Conforme o ser humano vai se desenvolvendo, a afetividade e a inteligência tornam-se também mais complexas, no entanto, sempre estão relacionadas e se influenciando ao longo desse processo.

O ano de 2020 foi marcado pela Pandemia da COVID-19 que nos impossibilitou de viver como estávamos acostumados. Exigiu que descobríssemos uma nova maneira de executar afazeres corriqueiros e complexos em todos os âmbitos de nossas vidas. No contexto educacional, esta adaptação exigiu da escola, dos alunos e, principalmente, dos docentes, estratégias diferenciadas para continuar ensinando, remotamente, e manter contato.

Esta experiência se tornou ainda mais desafiadora na EJA, pois estes/as alunos/as já tinham muitas fragilidades para concluir os processos de aprendizagem, pois precisavam conciliar a escola com questões pessoais, familiares e profissionais.

Com a impossibilidade de contato presencial muitos/as alunos/as pensaram em desistir da formação, pois não queriam aulas remotas e sim aulas presenciais. Havia muitos elementos a serem superados e o risco de abandono era eminente. Novas estratégias foram planejadas para superar as dificuldades. A equipe escolar desenvolveu trabalho intenso de resgate para cada aluno/a.

2. Fundamentação Teórica

Segundo Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados. “O desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie” (REGO, 2001, p.71). O indivíduo se desenvolve porque aprende, ou seja, “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1997, p.57).

A escola é fundamental no processo de socialização dos conhecimentos acumulados e contribui significativamente para o desenvolvimento integral das potencialidades do indivíduo. Ao longo do processo de aprendizagem, ocorrem vários níveis de desenvolvimentos reais e potenciais. O/a professor/a deve incidir na zona de desenvolvimento proximal, contribuir para o processo de aprendizagem, promovendo desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p.112), atuando como mediador/a no processo de ensino-aprendizagem.

Molon (2011, p.102) explicita que mediação para Vygotsky é um “pressuposto norteador de todo o seu arcabouço teórico-metodológico. [...] A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem relação. É a própria relação”. É importante compreender essas relações e mediações em vários níveis de ensino e, principalmente, na EJA onde sentimentos, emoções e aprendizagens são mais complexos.

Na EJA, é necessário que os professores tenham sensibilidade para conhecer a história de mediação vivenciada pelo aluno, ao longo de sua trajetória pessoal, profissional, escolar, que, é marcada na maioria das vezes por várias situações de exclusão, preconceito, indiferença antes do ingresso na instituição escolar.

Paulo Freire também nos apresenta reflexões acerca de como nos constituímos seres humanos e de como as vivências ao longo da vida fazem parte dessa construção.

Preconiza também como é significativa a intersecção entre afetividade e cognição na atuação do/a professor/a.

Destaca o papel significativo que se constrói entre o homem e o mundo, nas relações de poder permeadas pelas condições entre ser opressor e/ou ser oprimido, diante das condições sociais/culturais, econômicas, históricas, educacionais as quais estão imersos ou emersos os seres humanos. “[...] Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente [...]” (FREIRE, 1987, p.15).

Por isso, Freire (1987) nos alerta para a necessidade da viabilização de processos de conscientização, hominização, dialogicidade e humanização para a libertação do ser humano. O professor, verdadeiramente comprometido com seus alunos, sua profissão e com uma educação crítica e amorosa, tem um significativo papel no processo de emancipação de mulheres e homens.

A emancipação humana pode ser promovida principalmente pelos processos de conscientização, constantes e precisam ser aprendidos, aperfeiçoados e ensinados a outros indivíduos. Se a formação do/a professor/a contemplou a “curiosidade epistemológica” e a emancipação, será mais fácil para ele disponibilizar estes conhecimentos aos seus alunos. Na concepção freireana, o processo de conhecimento contempla as dimensões cognitiva e afetiva do ser humano. Ele valoriza, nas mesmas proporções, tanto a consistência da conscientização como a sensibilidade da afetividade (FREIRE, 2013).

Segundo Freire (2013), a possibilidade de investigação e mudanças qualitativas constituem-se em cada sujeito, e é necessário conscientizar-se para promover a mudança, ou seja, estar aberto para identificar que somos seres condicionados, mas não determinados pelo contexto no qual estamos inseridos. A busca constante possibilita questionamentos e o encontro de caminhos na superação dos desafios, bem como a concretização de mudanças qualitativas.

No âmbito educacional, Freire (2013, p.64) postulou sempre sobre o papel significativo do professor consciente, crítico, libertador e progressista. O/a professor/a sempre deixa “marcas” em seus/suas alunos/as e por onde passa. Estas “marcas” podem ser positivas e negativas, dependendo da postura docente. “Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar aulas, de realizar sua tarefa docente”. O grande valor desse/a profissional da educação está explicitado ao longo de toda a teoria freireana.

Destaca a qualidade da mediação do professor em articular a afetividade e cognoscibilidade nos afazeres docentes. Ele nos alerta que é possível encontrar um equilíbrio entre afetividade, seriedade docente, cognoscibilidade e autoridade.

Segundo Freire (1987), a mediação do mundo e as experiências são essenciais no processo educacional, de modo que aprender e ensinar acontecem simultaneamente, estão implícitos aspectos positivos, cognitivos e emocionais que embasam a investigação, a descoberta, a conscientização durante o ato educativo, motivando-os/as. Na EJA, essas relações entre professor, aluno, objeto de conhecimento e conscientização tornam-se mais complexas, pois são elaborados e vivenciados por jovens, adultos/as e idosos/as.

3. Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho tem por objetivo explicar alguns conceitos teóricos de Freire e Vygotsky acerca da intersecção entre afetividade, processos de desenvolvimento, aprendizagem, ensino e como estes aspectos relacionados a uma prática docente consciência pode construir uma educação emancipatória. No contexto de uma escola da periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo as leituras realizadas dos fundamentos teóricos de Freire e Vygotsky embasaram as ações desenvolvidas pela equipe gestora e pelos/as docentes que ministravam aulas para os/as alunos/as trabalhadores/as que estavam matriculados/as nas classes da EJA, em especial na turma da 3ª.série-EJA.

4. Discussão e Resultados Obtidos

Por meio de uma atuação embasada nos conceitos fundamentados por Freire e Vygotsky foi possível constatar a materialização da consciência sobre elementos das teorias já citados acima, por parte dos/as docentes que ministravam aulas presenciais, em todos os componentes curriculares, para as turmas da EJA-EM, em 2020, contribuindo a superação dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 para estes/as alunos/as matriculados/as alcançassem a conclusão do ensino médio, com a possibilidade de continuidade dos estudos. Os/as alunos/as da EJA se caracterizam por serem trabalhadores/as, que para se dedicarem à escola, precisam driblar muitas dificuldades para conciliar compromissos relacionados ao trabalho, a família, a saúde, etc. Essa condição de ser trabalhador/a e aluno/a exige diariamente muita dedicação,

força de vontade e persistência para a conclusão dos estudos. Com a pandemia, os desafios já citados se potencializaram e muitos/as estudantes queriam desistir de sua formação acadêmica, pois estudar distante, presencialmente, do/a professor/a, virtualmente era inviável e dificultava a construção dos conhecimentos. No entanto, a atuação das equipes gestora e docente fundamentada nos elementos das teorias já citados, possibilitaram os processos de construção de desenvolvimento, de aprendizagem e de emancipação.

5. Conclusões

Evidenciou que por conta das ações intencionais, baseadas nas teorias de Freire e Vygotsky foi possível alcançar um número significativo de alunos/as que concluíram a 3ª.série – EM-EJA, possibilitando a conclusão do ensino médio, continuidade dos estudos universitários e, construindo ações para o desenvolvimento de uma educação pública emancipatória. Quando os/as docentes têm atuação fundamentada na intersecção entre domínio técnico científico e amorosidade no relacionamento com os alunos, o processo de desenvolvimento e aprendizagem se constrói positivamente.

Referências

ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

ESPINOSA, B. **Espinosa**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B.A.; GARCIA, W.E. **Bernadete Gatti - educadora e pesquisadora: textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEITE, S.A.S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educacion y politica**. Chile: Dólmén Ediciones, 1995.

MOLON, S.I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TASSONI, E.C.M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABILIDADES PREDITORAS DE LEITURA EM ESCOLARES DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CONTEXTO DE PANDEMIA.

Mariana Garrido SANTANA Faculdade de
Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho”
(FFC/UNESP – Marília/ SP)

Giseli Donadon GERMANO

Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de
Mesquita Filho” (FFC/UNESP – Marília/ SP)

giseliger@yahoo.com.br

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de
Covid-19 no contexto educacional

Mariana.garrido.p@hotmail.com

1. Introdução

Os estudos sobre identificação precoce para o risco de dificuldades de leitura no Brasil ainda são recentes (CAPELLINI et al., 2009; ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2011; FADINI; CAPELLINI, 2011) indicam a relação entre o processamento fonológico como preditoras da leitura e escrita. Estas habilidades por serem preditoras para o desenvolvimento da leitura, podem ser ensinadas de forma instrucional desde a fase pré-escolar passando pelos dois primeiros anos de alfabetização (CAPELLINI; CESAR; GERMANO, 2015). Assim, as habilidades supracitadas são tanto preditoras para os estágios iniciais da aprendizagem da leitura, quanto para caracterizar escolares com problemas de aprendizagem de leitura (HULME; SNOWLING, 2014).

Porém, em contexto de pandemia, covid-19, o ensino sistematizado de tais habilidades apresentou-se defasado como descrito por Oliveira, Gomes e Barcellos (2020).

2. Fundamentação Teórica

As habilidades metafonológicas, memória operacional fonológica e a nomeação automática rápida formam o Processamento Fonológico. Para TENÓRIO E ÁVILA (2012), o processamento fonológico une a capacidade de análise da estrutura sonora da fala e a memória operacional fonológica para o aprendizado da leitura e escrita. Tal relação se deve ao estabelecimento grafo-fonêmica necessária para a leitura em um

sistema alfabético. Neste sentido, torna-se primordial a realização de operações mentais referentes aos sons da fala e a retenção destas informações fonológicas para o processo de leitura (TORGESEN; WAGNER; RASHOTTE, 1994).

Sendo assim, entre as habilidades supracitadas, a primeira a ser verificada no desenvolvimento infantil é a habilidade metafonológica. Para RAMOS (2017) as habilidades metafonológicas podem ser definidas como a capacidade de identificar, analisar, manipular e segmentar de maneira intencional todas as unidades que compõem a fala. Tais conjuntos de habilidades apresentam uma evolução de identificação das unidades mais evidentes na fala – suprasegmentais – para as unidades com menor evidência – intrassilábicas e fonêmicas.

As habilidades intrassilábicas são descritas como habilidades de percepção de segmentos sonoros idênticos. Tais segmentos podem ser compartilhados por palavras diversas enquanto rima e aliteração. A identificação de rima ocorre quando o indivíduo consegue perceber a existência de segmentos sonoros idênticos no final das palavras, e a aliteração, quando estes segmentos se encontram no início das palavras. Desta forma, as provas iniciais das habilidades metafonológicas correspondem à verificação de identificação e produção de rima (BRADLEY; BRYANT, 1983).

Há controvérsias quanto a idade em que as crianças começam a apresentar tal habilidade. Pesquisadores como Bryant e Bradley (1983) referem que aos 2 anos a criança podem realizar a sua identificação. Já para Treiman e Zukowki (1996), essa habilidade se desenvolveria aos 3 e 4 anos.

Contudo, Stroiiek e Silva (2016) indicam a necessidade de durante a educação infantil as crianças serem apresentadas às atividades que estimulam a aquisição das habilidades metafonológicas quando participam de jogos, cantigas, poemas e outras atividades com rima e aliteração, auxiliando assim o desenvolvimento destas habilidades.

Teixeira e Azevedo (2021) apresentam que algumas capacidades do ser humano são inatas, como por exemplo falar e andar, porém a leitura é algo complexo e apresenta uma aprendizagem cumulativa e em progressão de dificuldades e por isso deve ser ensinada de maneira sistematizada. Deste modo, aos seis anos de idade, ou seja, no período de ingresso no ensino fundamental I, o escolar já demonstra competência oral em sua língua materna e esta seria a base para o desenvolvimento das competências de leitura (TEIXEIRA; AZEVEDO, 2021).

Assim, nesta faixa etária dos 6 anos, a criança deve conseguir se abster do significado da palavra, e focar nas partes de sua estrutura fonológica. Para Maluf e Barrera (1997), é durante o início da escolarização, ou seja, durante a pré-escola e os anos iniciais do Ensino Fundamental I, quando a criança aprende a ler e escrever, que

se desenvolve a capacidade de prestar atenção à fala. É neste momento que a criança passa a analisar a fala em seus segmentos diversos: palavras, sílabas e fonemas.

Para que este processo ocorra, considera-se que a habilidade metafonológica possua uma estrutura hierárquica e atue em estágios. Estes por sua vez iniciam com a atenção às unidades mais globais e evolui até chegar à atenção dos segmentos fonêmicos da fala. Segundo Salles (1999), a consciência intrassilábica e silábica antecede as habilidades fonêmicas sendo desenvolvida de forma progressiva de acordo com o aumento da idade e escolaridade.

Lundberg, Frost e Petersen (1988) elucidam existir três níveis nas habilidades metafonológicas: habilidade intrassilábica (habilidade com menor exigência cognitiva para identificação de semelhanças ou diferenças de sonoridade da fala- rima e aliteração), habilidades silábicas (identificação e discriminação de sílabas - unidades mais acessíveis da fala, por isso mais isoláveis onde não há a necessidade de ignorar a unidade natural da fala; conseqüentemente há a manipulação das mesmas) e habilidades fonêmicas (identificação e discriminação das unidades mínimas da fala (fonemas) – decomposição e/ou recomposição de palavras utilizando os fonemas que as constitui, por não estarem disponíveis espontaneamente há maior dificuldade de torná-los audíveis pois necessitam ser produzidos de forma isolada).

Para Capovilla, Gutschow e Capovilla (2004) as habilidades metafonológicas são capazes de prever dificuldades ulteriores na aprendizagem da leitura e escrita, pois tais dificuldades fonológicas aliadas às dificuldades de percepção e processamento automático da fala, poderiam criar uma demanda para o desenvolvimento da leitura e escrita. Os autores sugerem que os procedimentos de intervenção voltados ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas são capazes de produzir ganhos significativos em leitura e escrita.

As habilidades metafonológicas podem ser avaliadas por tarefas capazes de verificar os julgamentos em rima e aliteração; síntese, análise, identificação, contagem e manipulação dos segmentos da fala, tanto em níveis silábicos como fonêmicos em palavras ou pseudopalavras. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1998). Contudo, em contexto de pandemia, o ensino das habilidades preditoras mostra-se prejudicado. Como descrito por OLIVEIRA, GOMES e BARCELLOS (2020), a paralização do ensino presencial e o uso de tecnologias dificultou o desenvolvimento da aprendizagem. Os autores apontam a necessidade do ensino voltado às questões fonológicas como essenciais ao contexto de pandemia, devido a sua relação direta à leitura e escrita.

Neste contexto, este estudo parte da hipótese de que no período de pandemia, COVID-19, escolares de 1º e 2º ano apresentam prejuízos no desenvolvimento das habilidades preditoras de leitura. E apresenta como objetivo

caracterizar as habilidades preditoras de leitura nos escolares das séries iniciais do Ensino fundamental I durante a pandemia.

3. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa observacional de corte transversal, quantitativa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP), em Marília, SP, sob o protocolo de número 4.862.668. Todos os participantes apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram deste estudo 20 escolares na faixa etária de 6 a 7 anos de idade, de ambos os sexos, da rede municipal de Marília-SP. Os escolares foram divididos em dois grupos: Grupo I (GI) – composto por 11 escolares do primeiro ano do Ensino fundamental I, sendo 36% do sexo feminino e 64% do sexo masculino; Grupo II (GII) composto por 9 escolares do segundo ano do Ensino Fundamental I, sendo 22% do sexo feminino e 78% do sexo masculino.

Os escolares participantes deste estudo, foram selecionados pelos professores, com base em seu desempenho acadêmico durante a pandemia, sendo referidos como escolares com dificuldades de aprendizagem. Foram excluídos deste estudo escolares com deficiência intelectual, sensorial, alterações genéticas ou do neurodesenvolvimento, com registros em prontuário escolar.

Como procedimento, os escolares foram submetidos ao Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura – IPPL (CAPELLINI; CERQUEIRA; GERMANO; 2017), em uma sessão individual. O Protocolo é composto de 13 provas sendo: Prova de conhecimento do alfabeto; Provas das habilidades metafonológicas (Produção de rima; Identificação de rima; Segmentação silábica; Produção de palavras a partir do fonema dado; Síntese fonêmica; Análise fonêmica e Identificação de fonema inicial); Prova de memória Operacional fonológica; Prova de Leitura Silenciosa; Prova de Leitura de Palavras e Pseudopalavras; Prova de Compreensão Auditiva de Sentenças a Partir de figuras. A Prova de Nomeação Automática Rápida não foi incluída neste estudo, pois os escolares apresentaram erros em sua execução, tais como: nomeação das imagens realizada de forma aleatória, não respeitando a ordem sem que as imagens aparecem na prova e falhas na sequência da leitura das linhas de imagens, por vezes os escolares pularam uma linha a ser lida e não perceberam o fato ocorrido. Sendo assim, os escolares não conseguiram seguir as orientações dadas.

As provas foram realizadas na sequência em que aparecem no protocolo e devem ser interrompidas quando a crianças apresentar quatro erros consecutivos e

avança-se então para o teste subsequente. Os resultados em cada prova são classificados em “sob atenção” e “esperado” para cada ano escolar, conforme descrito no IPPL (CAPELLINI; CERQUEIRA; GERMANO, 2017).

A coleta foi realizada em dias distintos em espaço disponibilizado pela escola e cada sessão para aplicação dos instrumentos teve em média duração de 40 minutos. Todos os procedimentos adotados seguiram as diretrizes descritas na Instrução Normativa Prope nº 01(<https://www2.unesp.br/portal#!/covid19/reorganizacao-das-atividades/normativas/>) em relação à propagação do vírus Covid-19, conforme e as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). A coleta de dados foi realizada por contatos pessoais limitados por meio de escalonamento, sendo somente um indivíduo por vez, em uma sala adequadamente ventilada, ou ambiente externo, e distanciamento, com a disponibilidade de máscara cirúrgica e álcool 70 a todos os participantes. Além disso, todos os participantes tiveram sua temperatura aferida antes e após os procedimentos realizados em todas as sessões de coleta. Após as coletas realizou-se a desinfecção das superfícies de trabalho e equipamentos, antes e após o uso.

4. Discussão

Os escolares desse estudo apresentaram dificuldades tanto nas habilidades metafonológicas como nas habilidades de leitura. Podemos poderíamos supor que os escolares apresentariam dificuldades nas habilidades fonêmicas, por já demonstrarem não ter suas habilidades anteriores, como intrassilábicas e silábica, desenvolvidas. Bryant e Bradley (1985), propõem ser a rima e a aliteração, habilidades metafonológicas iniciais e indispensáveis para a aprendizagem de leitura, uma vez que para a criança conseguir trabalhar ao nível de fonemas, ela deverá ser capaz de manipular primeiramente rimas e aliteração, perpassando pelas questões silábicas para só então desenvolver sua consciência fonêmica. Porém, Bryant e Bradley (1983) investigaram sobre as tarefas de identificação de rima em crianças de 4 e 5 anos e como resultado perceberam que nesta faixa etária a criança já é capaz de realizar as atividades de rima e evidenciou sua melhora significativa após treino específico de manipulação de rimas e aliteração. Desta forma os escolares participantes deste estudo apresentaram dificuldades quanto a esta habilidade, sendo possível sugerir que eles não tiveram instruções explícitas e sistemáticas. Tais achados corroboram Bryant e Bradley (1983), que referiram déficits nessas habilidades podem acarretar prejuízos na aquisição de leitura.

Devido a prática e a falha na aquisição e uso de sílabas e fonemas, podemos inferir que os escolares deste estudo tiveram falhas no armazenamento e recuperação da informação fonológica na memória de longo prazo, acarretando sobrecarga da memória operacional fonológica, conforme descrito em estudo (CAPELLINI; CONRADO, 2009).

Além disso, neste estudo, não houve diferença significativa para esta habilidade entre os grupos, sugerindo que mesmo com o avanço da escolarização, não houve melhora de desempenho. Os achados deste estudo também corroboram com estudo (SALLES; et al 1999), o qual se discute o efeito da escolaridade no desenvolvimento das habilidades preditoras de leitura.

Com relação as provas de leitura, que necessitam do o acesso rápido e automático da correspondência grafo-fonêmica, sendo que a identificação dos sons e das letras é uma habilidade importante para a leitura, na presente amostra foi observado desempenho sob atenção, para as provas de leitura silenciosa e de leituras de palavras e não palavras.

Deste modo, concordando estudo de Stroiek e Borges (2016) , os pré-requisitos para aprender a ler e escrever, devem ser ensinados desde cedo, ainda em fase pré - escolar, mas que por muitas vezes esse ensino não acontece de forma adequada. Os autores ainda destacam a necessidade do treino explícito da consciência fonológica para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização.

5. Resultados Obtidos

Para a realização da análise estatística dos resultados, será utilizado o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) em sua versão 17.0, com nível de significância de 5% (0,050). Para este estudo foram utilizados testes estatísticos não paramétricos, na qual foram testadas a normalidade das variáveis quantitativas de desfecho principal através do teste de Shapiro Wilks ($N < 30$), concluindo a não existência de distribuição de normalidade assegurada. O Teste de Mann-Whitney foi utilizado para comparação de amostras independentes comparando duas-a-duas as variáveis. Foi utilizado ainda o Teste de Qui-Quadrado para verificar se duas variáveis e seus níveis possuem ou não uma dependência estatística. Neste estudo, foram apresentados somente os resultados significantes.

A tabela 1 apresenta a comparação qualitativa de desempenhos intragrupos para as provas do IPPL.

Tabela 1 Comparação intragrupo de GI e de GII para as provas do IPPL em relação a classificação de desempenho

	Grupo GI				Grupo GII	
	CL_PR	CL_SS	CL_LS	CL_LPPP	CL_PPF	CL_IFI
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Esperado	1(11,1)	1(11,1)	1(11,1)	1(11,1)	1(11,1)	1(11,1)
Sob atenção	8(88,9%)	8(88,9%)	8(88,9%)	8(88,9%)	8(88,9%)	8(88,9%)
valor de p	0,02*	0,02*	0,02*	0,02*	0,02*	0,02*

Legenda: CL_PR= Classificação de produção de rima; CL_SS= Classificação segmentação silábica; CL_LS= Classificação de leitura silenciosa; CL_LPPP= Classificação de leitura de palavras e não palavras; CL_PPF= Classificação de produção de palavras a partir do fonema dado; CL_IFI= Classificação de identificação do fonema inicial.

Os achados intragrupo do GI, apresentaram resultados significantes para as provas de Produção de rima, Segmentação silábica, Leitura silenciosa e Leitura de palavras e não palavras. Já o GII, apresenta resultados com significância para as provas de Produção de palavras a partir de fonemas dados e Identificação de fonema inicial.

A tabela 2 apresenta a comparação quantitativa entre os grupos para as provas do IPPL, a partir do Teste de Mann-Whitney em relação ao desempenho.

Tabela 2 Comparação entre GI e GII para as provas do IPPL

		Média	Soma dos	
Prova	Grupo	Ranqueada	Ranques	valor de p
PP	GI	5,83	52,50	0,002*
	GII	13,17	118,50	

Legenda. PP: Leitura de Pseudopalavras.

Teste de Mann-Whitney (*p<0.05)

Foi possível observar diferença significativa entre os grupos para a prova de Leitura de Pseudopalavras, sendo o desempenho de GII superior a GI, sugerindo falhas de decodificação grafema-fonema.

6. Conclusões

Os resultados deste estudo nos permitiram concluir os escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, apresentam dificuldades no desenvolvimento das habilidades preditoras de leitura. As principais defasagens no GI estão no desenvolvimento das habilidades metafonológicas de produção de rima e segmentação silábica e nas relacionadas a leitura encontram-se em leitura silenciosa e leitura de palavras e não palavras. Já para GII as dificuldades se encontram nas habilidades metafonológicas de produção de palavras a partir do fonema dado e identificação inicial de fonemas. E na comparação entre grupos a compreensão auditiva de sentenças a partir da figura dada é a habilidade prejudicada. Assim, o ensino de tais habilidades devem ser mais explícitos e sistematizados para haver melhor desenvolvimento das habilidades metafonológicas e de leitura, resultando em melhor desempenho por parte dos escolares. Conclui-se que a pandemia se tornou um agravante e dificultou o ensino de tais aprendizagens.

7. Principias Referências

ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia**. Revista psicopedagogia, p. 14-28, 2011.

BADDELEY, Alan D.; HITCH, Graham J. **Developments in the working memory**. Neuropsicologia , v. 8, n. 4, p. 485, 1994.

BRADLEY, L., BRYANT, P. **Categorizando sons e aprendendo a ler - uma conexão causal**. Nature, v. 301, p.419-421, 1983.

BRYANT, P. E.; BRADLEY, L. **Children's Reading problems**. Oxford, England: Blackwell's, 1985.

BRASIL, São Paulo. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". (6 de julho de 2020). **PROCEDIMENTO OPERACIONAL PADRÃO - ATIVIDADES DE LABORATÓRIO**.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CÉSAR, Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira; GERMANO, Gisele Donadon. **"Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura."** 1ª Edição. Ribeirão Preto, Sp: Booktoy, 2017.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CONRADO, Talita Laura Braz Capano. **Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita.** Revista Cefac, v. 11, p. 183-193, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série.** Temas sobre desenvolvimento, v. 7, n. 37, p. 14-20, 1998.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; GUTSCHOW, Cláudia Regina Danelon; CAPOVILLA, Fernando César. **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita.** Psicologia: teoria e prática, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

DE SIQUEIRA PAES, Cristiane Teixeira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Habilidades fonológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas.** Revista CEFAC, v. 7, n. 2, p. 149-157, 2005.

FADINI, Cintia Cristina; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Treinamento de habilidades fonológicas em escolares de risco para dislexia.** Revista Psicopedagogia, v. 28, n. 85, p. 3-13, 2011.

HULME, Charles; SNOWLING, Margaret J. **The interface between spoken and written language: developmental disorders.** Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, v. 369, n. 1634, p. 20120395, 2014.

LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSEN, O. **Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children.** Reading Research Quarterly, v. 23, p. 262-284, 1988.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. **Phonological awareness and written language among preschool children.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 10, n. 1, p. 125-145, 1997.

QUEIROZ, Michele de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleisson Queiroz de. **Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização.** Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

RAMOS, Adriana Príncipe dos Reis Albuquerque et al. **Habilidades metafonológicas e conhecimento do nome das letras na alfabetização:** estudo longitudinal com crianças do primeiro ano do ensino fundamental. 2017.

SALLES, Jerusa Fumagalli de et al. **Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries.** Pró-Fono, p. 68-76, 1999.

STROIEK, Susan Renata; SILVA, Lisiane Borges. **O papel da consciência fonológica no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.** Revista de Educação do IDEAU, v. 11, n. 24, 2016.

TEIXEIRA, Mariana Terra; AZEVEDO, Aline Fay de. **Teorias Neurocognitivas de Aprendizagem da Leitura e Métodos de Alfabetização.** Letrônica, v. 14, n. 2, p. e38792, 2021.

TENÓRIO, Sabrina M^a; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. **Processamento fonológico e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.** Revista CEFAC, v. 14, p. 30-38, 2012.

TORGESSEN, Joseph K., RICHARD K. Wagner e RASHOTTE Carol A. **“Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading.”** Journal of Learning Disabilities, no. 5, p. 276–286, 1994.

TREIMAN, Rebecca; ZUKOWSKI, Andrea. **Sensibilidade das crianças a sílabas, inícios, rimas e fonemas.** Journal of Experimental Child Psychology , v. 61, n. 3, pág. 193-215, 1996.

Implicações da Pandemia de Covid-19 nas vivências acadêmicas de estudantes universitários

Andréia Osti
Leandro S. Almeida

RESUMO

O comportamento humano decorre da interação de um conjunto de diversas variáveis pessoais e contextuais, estando esta interação particularmente evidenciada nas situações de transição e de crise. O presente trabalho investigou junto a um grupo de estudantes universitários como esses avaliam sua experiência acadêmica no contexto da pandemia de Covid-19. A perda do contato social alterou a relação entre a prática docente e o aluno em seu desenvolvimento e aprendizagem. Face às alterações introduzidas, buscou-se compreender em que medida as restrições de isolamento influenciaram a capacidade de envolvimento em atividades de aprendizagem e em quais condições os alunos conseguiram acompanhar as aulas de forma virtual. Participaram 1.520 estudantes universitários brasileiros de diferentes cursos. Metodologicamente, a coleta de dados ocorreu de forma online. Os resultados indicam que 58,8% dos estudantes acompanhou parcialmente as aulas, 6,1% não teve condições de acompanhar e apenas 35,1% conseguiu dar andamento às aulas online. Desses, 71,5% dispunham apenas de espaço compartilhado dentro de casa (cozinha ou sala) para acompanhar as atividades e apenas 28,5 tinham espaço individual para estudar. Esses resultados possibilitam inferir que para a maior parte dos estudantes, continuar os estudos longe da universidade, foi muito difícil e desgastante, não só pelo isolamento necessário, mas pelas condições domiciliares que também impactam sobre a capacidade de manter as rotinas acadêmicas e atividades de estudo.

Os resultados permitem refletir sobre a diversidade e riqueza da vida acadêmica para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, assim como pensar em formas alternativas para o enfrentamento da situação.

Palavras-chave: Ensino superior, Covid-19, Desempenho acadêmico.



O PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM EXAMINADO PELO OLHAR DA PSICOLOGIA

PAGLIA, Rosangela da Silva Camargo
Universidade do Minho - PT

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

Rscamargo4@gmail.com

Sarmiento, Maria Teresa Jacinto
Universidade do Minho - PT

tsarmiento@ie.uminho.pt

Resumo

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa denominado “O Processo do Ensino Aprendizagem, Examinado pelo olhar da Psicologia”, tem por objetivo um estudo documental/analítico – comparativo sobre os reflexos da pandemia (COVID 19) no comportamento dos alunos e professores, com o retorno gradativo para as salas de aula no Ensino Básico. A pesquisa deve analisar como as emoções e o ambiente em torno do aluno pode influenciar no aprendizado escolar das crianças e no trabalho do professor. A psicologia é a ciência que estuda o comportamento humano e seus processos mentais e comportamentais, ou seja estuda o que o aluno pensa, seu desenvolvimento, emoção, percepção, aprendizagem e inteligência. Nas últimas décadas o estudo das emoções vem sendo intensificado por profissionais das diversas áreas do conhecimento científico, configurando-se como um fator relevante para o processo do desenvolvimento humano, especialmente na área da psicologia educacional. Com este trabalho inicial pretendemos contribuir para a compreensão de como o estudo das emoções, junto à comunidade educativa, é significativa para a consecução da aprendizagem, procurando evidenciar as relações emocionais existentes entre professor, aluno e equipe educativa, mediante as práticas de ensino, e novos métodos que podem facilitar junto ao processo de desenvolvimento do aluno. Pretendemos contribuir, também, para que futuras pesquisas possam ser implementadas no sentido de aprofundar os estudos sobre a temática, de como as emoções são importantes para o processo de formação discente, cujos resultados venham ser utilizados para ressignificar os processos de formação docente, o redimensionamento curricular, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Palavras-chave: Emoções, Estudo, Aprendizagem.

Introdução

O homem encontra-se em um momento crucial perante o mundo, onde todos devem pensar o que realmente é importante, a vida ou o capital? E nesse novo cenário a educação, o professor, a psicologia terá um papel primordial para reescrever essa nova fase da história. Será impossível ver o mundo como era antes. A única certeza é que não seremos mais os mesmos. Será uma nova experiência planetária, que a humanidade nunca vivenciou.

De acordo com o professor e filósofo Mario Sergio Cortela, O século XIX representou o avanço da dominação humana no planeta, com a ideia de progresso; o século XX, trouxe o triunfo da tecnologia e o domínio quase demiúrgico sobre a natureza; o século XXI começou com a exaltação do digital e a ligação da presença da nossa espécie, sem fronteiras físicas e com uma instantaneidade e simultaneidade espantosa. Bastaram duas décadas neste século para colidirmos com uma realidade inefável: Qual o valor da vida? Qual a importância da ciência para a preservação da espécie humana?

Nesse sentido, o planeta vive um momento histórico, onde a pandemia do covid 19 está escrevendo a história da humanidade, a pandemia está mudando o comportamento do homem, onde ricos e pobres estão no mesmo contexto histórico perante a pandemia. O vírus veio expor a fragilidade humana, veio fazer a humanidade refletir o quanto estamos interligados globalmente de forma instantânea, e que um inimigo invisível pode destruir a humanidade se o homem não pôr em primeiro plano a vida em vez da economia. O homem precisa se humanizar e pensar de forma globalizada no seu próximo, na saúde, na educação e na ciência.

Durante o século XIX e parte do século XX, o panorama educacional brasileiro fundamentou-se em paradigmas tradicionais, onde as práticas educativas tinham como foco a reprodução fragmentada dos conhecimentos. Desse modo a escola também alicerçou-se nessa abordagem, repassando, no espaço da sala de aula, os conhecimentos construídos ao longo do tempo, sem se importar com a formação humana em sua completude.

Percebe-se que o contexto educacional contemporâneo, de acordo com o autor MORIN, vivenciamos um dos maiores desafios: promover o desenvolvimento integral do ser humano. Sobre esse assunto MORIN (2003, p.15) declara que: o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social. Sendo assim, é preciso

considerar que a educação escolar precisa ampliar o leque de ações, para favorecer o desenvolvimento de saberes extras, de modo a atender aos diversos aspectos da formação humana, tendo em vista sua preparação para a vida.

Procurando refletir sobre os processos do ensino-aprendizagem e a importância da psicologia para a educação, constatamos que em nenhuma outra época, o homem conseguiu acumular tantos conhecimentos como atualmente. Entretanto, podemos perceber que, apesar da diversidade de conhecimentos adquiridos e socializados, muito pouco é sabido sobre o próprio homem, sobre os sentimentos e as emoções que envolvem a aprendizagem.

Em nosso trabalho de pesquisa em fase inicial pretendemos contribuir (estimular) com o estudo das emoções, junto à comunidade educativa, em geral, ressaltando sua importância para a aquisição da aprendizagem; procurando evidenciar as relações emocionais existentes entre professor e aluno, mediante as práticas de ensino e aprendizagem; bem como, recorreremos à bibliografia disponível para identificar quais emoções podem envolver o processo educativo, considerando o currículo escolar implementado na “Escola no Ensino Básico”. A partir dessas reflexões, pretendemos contribuir, também, para que futuras pesquisas possam ser implementadas no sentido de aprofundar os estudos sobre a temática, cujos resultados venham ser utilizados para ressignificar os processos de formação docente, o redimensionamento curricular, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Nesse sentido, cabe questionar qual o papel da emoção para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos? Quais emoções são demonstradas pelos alunos no ambiente escolar? Como o cérebro dos educandos reage ao serem estimulados pelos educadores?

Buscando encontrar argumentos convincentes para tais questionamentos, procuramos no percurso desse trabalho, estabelecer um diálogo entre aprendizagem, cérebro e emoção, fazendo um estudo a partir das concepções de teóricos da área da Psicologia, Pedagogia e Sociologia, como: Casassus (2009) que faz referência à intrínseca relação entre a emoção e aprendizagem, Libaneo (1994) que trata do trabalho docente, Morin (2011) que reflete que a educação contemporânea precisa integrar a afetividade e a emoção no processo de aprendizagem; Santos (2000) faz referência à Educação Emocional nas Escolas; Goleman (1995) que torna relevante o papel das emoções no processo de ensino e aprendizagem; Ausubel (1978) trata da Aprendizagem Significativa e Cosenza (2011) explica como o cérebro aprende.

. Em seguida, pretendemos evidenciar práticas docentes, que considerem as emoções como premissa para a aquisição da aprendizagem. Para tanto é preciso analisar as posturas dos docentes em plena ação; seja nos momentos de formação, no planejamento das atividades e/ou nas práticas efetivas de sala de aula; de modo a ampliar o entendimento entre os educadores, sobre a importância das emoções para o processo de ensino e aprendizagem.

1.1. AS EMOÇÕES NO ENSINO APRENDIZAGEM

Nas últimas décadas o estudo das emoções vem sendo intensificado por profissionais das diversas áreas do conhecimento científico, configurando-se como um fator relevante para o processo de desenvolvimento humano.

Desse modo, buscamos nos fundamentos de Goleman (1995, p. 20) argumentos para entender o sentido do termo emoção, o qual será abordado neste trabalho. Para o autor todas as emoções são, em essência, impulsos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu. A partir dessa proposição, julgamos que as emoções funcionam como um sinalizador interno de que algo importante está acontecendo.

Procurando reforçar o argumento anterior concebemos que as emoções, numa perspectiva cognitiva, surgem como elementos da cognição, como mecanismos mentais presentes na percepção, no pensamento, na atenção, na memória, de cada indivíduo, a serem utilizados sempre que necessário para dar respostas apropriadas aos acontecimentos a que sejam submetidos.

Grandes estudiosos do tema (emoções) admitem existir duas áreas distintas para identificação das emoções. As primárias (inatas): medo, alegria, raiva; são identificadas desde o nascimento e, podem estar relacionadas às necessidades naturais de sobrevivência do ser humano. Por conseguinte, outras emoções podem surgir ao longo da vida, mediante situações vivenciadas – as secundárias (sociais); são elas: a vergonha, paixão, tristeza, desprezo, surpresa, amor.

Contudo, esse tema ainda não é devidamente propagado no espaço escolar. Sobre a importância das emoções no contexto educacional, Santos (2000, p. 22), acredita se que:

“À educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois, apesar de tantos avanços

tecnológicos, da televisão, de computadores e, multimídia utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social”.

Conforme o pensamento do autor, entendemos que o modelo educacional ainda vigente, dispõe na maioria dos casos, de recursos materiais necessários para o desenvolvimento cognitivo do estudante, porém, a sociedade contemporânea abstém-se de outras competências – afetividade, solidariedade, iniciativa, controle emocional, etc.; e por essa razão, exige que a escola cuide da formação humana em sua complexidade e totalidade, possibilitando ao homem relacionar-se de forma saudável, consigo mesmo, com o outro e com o mundo para maior interação.

Portanto, diante das diversas mudanças (im)postas pelo modelo social vigente, a educação, mais precisamente a escolar, também necessita passar por transformações nos processos de ensino para garantir a aprendizagem significativa e atender as necessidades da sociedade. Sobre a aprendizagem significativa o especialista em Psicologia Educacional defende que:

“O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva”. (Ausubel et al., 1978, p. 159).

Analisando de acordo com a teoria do autor, a aprendizagem significativa acontece quando a condição de o estudante organizar hierarquicamente, os conhecimentos adquiridos e consolidados, previamente, para ter acesso a novos conceitos. Entretanto, para outros estudiosos, a aprendizagem acontece mediante um misto de condições: memória, atenção, concentração, interesses, desejos; mas também, por estímulos pessoais a partir da ação dos próprios hormônios/ neurônios, bem como, por informações advindas do ambiente externo que influenciam as reações do cérebro humano.

Com relação ao órgão mais importante do ser humano – o cérebro, temos que afirmar que é ele quem exerce todos os comandos, tanto os voluntários, como: comer, beber, andar, falar, dançar, dentre outros; quanto os involuntários: processo digestivo, batimentos cardíacos, respiração. Diante dessa afirmação, precisamos compreender como esse órgão vital (re) age frente ao processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Validando essa declaração, COSENZA (2011, p.76) assegura que todos os acontecimentos, observáveis ou não, têm origem no cérebro.

Perante do exposto haveremos de convir que cada ocorrência registrada no cérebro humano percorre caminhos distintos, porém interligados entre si, através de pontos de contatos ente as células nervosas.

Sobre a influência das emoções nos processos educacionais COSENZA (2011, p.82) destaca a importância da interação entre os processos cognitivos e emocionais no cérebro. A partir dessa constatação podemos conceber que o cérebro responde aos estímulos recebidos, e dependendo do tipo de estímulo – positivo ou negativo – regiões específicas do cérebro são ativadas favorecendo ou não, a aprendizagem. Nesse caso, é necessário que o professor esteja atento às emoções dos alunos, mas também, às próprias emoções; considerando que antes do que é dito verbalmente, as expressões emocional, facial e corporal podem transmitir algo diferente do que se propõe ensinar.

Nesse contexto, a ação docente assume lugar de relevância, visto que, através de seu trabalho o professor poderá contribuir para a transformação de certas realidades pouco humanizadas. Reforçando essa proposição, Cassassus (2009), afirma que, ter um ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, revela o papel das emoções como característica fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e da vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos considerar que é necessário compreender que para ensinar numa dimensão emocional, o professor terá de valer-se da própria capacidade de suprir as possíveis lacunas do seu próprio processo de formação, o que acontece em nossas formações, e buscar dentro de nós, através da sensibilidade, afetividade, o que na maioria das vezes, não são disponibilizados nas universidades. Sobre esse assunto, Libâneo (1984), revela que a prática pedagógica é influenciada pelas nossas histórias de vida e pelos acontecimentos que permeiam nosso cotidiano. Desse modo, vale ressaltar que a qualidade das relações entre professor e aluno, deve expressar sentimentos verdadeiros e que possam aproximá-los a ponto de o professor obter sinais sobre o que esteja acontecendo com os seus alunos. Para isto, é imprescindível que se mantenham atentos às pistas, manifestadas através das expressões faciais, respiração, olhares, agitação, etc.

A partir dessa exposição, admitimos que a educação do século XXI propõe que o ser humano seja visto, considerando, sua complexidade. Morin (2011) chama a atenção para a educação do futuro, visto que esta

“Deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. MORIN (2011, p. 54).

Partindo desse pressuposto, entendemos que ensinar no contexto atual exige práticas docentes formais com vistas ao desenvolvimento intelectual dos educandos, mas também, e talvez em igual nível de prioridade, estratégias que promovam a aquisição de conhecimentos que favoreçam a condição de ser humano, enquanto ser complexo.

REFERENCIAS

AUSBEL, D. NOVAK, J. HANESIAN, H. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1978.

CASASSUS, Juan. Fundamentos da Educação emocional. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORTELA, MARIO SERGIO; (professor, filosofo – citado 2020).

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. **LIBANEO, Jose Carlos. Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Explorando o Ensino da Matemática. Atividades. Volume II. Brasília.

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/expensmat_iicap1.pdf

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro/ Edgar Morin; trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; rev. Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

SANTOS, Jair de Oliveira. Educação Emocional na Escola: a emoção na sala de aula.

2ª Ed. Salvador, 2000.

ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: ANÁLISE DAS DIRETRIZES ESTADUAIS, MUNICIPAIS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Amanda Corsino, JARDIM, Universidade de São Paulo (USP)

Cristina Cinto Araujo, PEDROSO, Universidade de São Paulo (USP)

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

O presente trabalho foi realizado com apoio do Projeto de Bolsa Unificado da
Universidade de São Paulo (PUB/USP-RP)

amandajardim@usp.br; cpedroso@ffclrp.usp.br

Resumo: A pandemia de COVID-19 e sua imposição do distanciamento social como medida preventiva fez com que a educação, assim como os demais setores da sociedade, precisasse sofrer adequações e adaptações, o que colocou, enquanto alternativa, a utilização de meios digitais e remotos como medida para garantir a continuidade do ensino em todas as etapas. Dentre estas, englobou-se também o Atendimento Educacional Especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial. Mediante esse cenário, este trabalho objetiva investigar as diretrizes estaduais e municipais que foram determinadas para o contexto pandêmico e a organização das práticas pedagógicas para o público-alvo da educação especial. Para alcançar tal objetivo, um questionário com 30 perguntas foi enviado a 20 municípios do interior do estado de São Paulo a fim de levantar dados a respeito das diretrizes estaduais e municipais determinadas e práticas pedagógicas adotadas nesse período, e dessas foram selecionadas 10 perguntas, que são analisadas neste estudo. Os resultados apontaram para profundas lacunas no que tange à qualidade e estrutura desse atendimento, dando luz à falta de condições adequadas para que os municípios pudessem desenvolvê-lo, como falta de recursos específicos e profissionais especializados na área. Além disso, ficou evidente como a desigualdade social do país mais uma vez contribuiu para agravar o cenário, pois fez com que as condições e acesso das famílias aos recursos tecnológicos fossem limitados, bem como suas possibilidades de oferecerem algum tipo de suporte conjuntamente à escola. Por fim, a análise dos dados também permitiu conhecer mais a fundo as estratégias que os municípios adotaram para contornarem os obstáculos impostos pelo cenário e tentarem manter, ainda que em grandes dificuldades, a continuidade do ensino.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; práticas pedagógicas e diretrizes para público-alvo da educação especial; pandemia.

1. Introdução

Desde o final do ano de 2019, o mundo se deparou com o surgimento e alastramento da pandemia de COVID-19. Essa realidade chegou ao Brasil ainda no primeiro trimestre de 2020 e fez com que as escolas tivessem que encontrar caminhos para enfrentar o contexto de isolamento social. Portanto, a partir de março de 2020 as escolas

brasileiras foram fechadas como medida preventiva da COVID-19. Consequentemente, crianças e jovens brasileiros tiveram a escolarização regular presencial interrompida abruptamente e o ensino remoto foi assumido como substitutivo ao ensino presencial. Isso afetou todas as etapas da educação, inclusive a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Após aproximadamente um ano e meio do início desse processo, torna-se imprescindível analisar as ações implementadas considerando o direito à educação desses estudantes, o qual está assegurado no capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), que estabelece em seus artigos o dever do poder público e da comunidade escolar, entre outros atores educacionais, em assegurar o acesso a um sistema de ensino de qualidade para esses estudantes, com desenvolvimento de projetos pedagógicos especializados e as devidas adaptações.

Nesse sentido, este trabalho objetiva investigar as diretrizes estaduais e municipais que foram determinadas para o contexto pandêmico e a organização das práticas pedagógicas para o público-alvo da educação especial.

2. Fundamentação teórica

Mediante o cenário pandêmico instaurado e a determinação do fechamento das escolas, o ensino remoto, ou seja, mediado pelos recursos da tecnologia, foi assumido como alternativa para a manutenção das atividades escolares. As escolas públicas de educação básica enfrentaram, dentro desse contexto, muita dificuldade para atenderem remotamente a seus alunos em função da falta de preparo dos professores e das escolas e da precariedade de recursos tecnológicos e de acesso à internet pelos alunos e seus familiares. Além disso, as redes públicas não contaram com material didático adequado para apoiar o ensino remoto e fizeram uso de material improvisado, organizado sem o planejamento necessário. Vale destacar que a reorganização e oferta da escolarização básica tem sido um dos problemas mais complexos enfrentados no Brasil no contexto da pandemia em virtude da dimensão da educação brasileira e das desigualdades nas condições de oferta, nas condições de trabalho dos professores e na estrutura das escolas, incluindo dimensões físicas e materiais. Soma-se a essas questões a falta de recurso das escolas brasileiras, especialmente as públicas, para ofertarem o ensino remoto garantindo padrões mínimos de qualidade na educação básica.

Essa situação é ainda mais grave em se tratando dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), os quais foram historicamente excluídos dos processos escolares e apenas nas últimas décadas estão conquistando lentamente o direito de

usufruir plenamente a educação básica, frequentando predominantemente as escolas públicas, tanto as classes comuns como as salas de recursos multifuncionais.

De acordo com Brasil (2009), o público-alvo da Educação Especial são os “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, o mesmo documento entende em seu 5º artigo que o AEE deverá ser “realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns(...)” (BRASIL, 2009).

Para Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), o Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo (...) complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Nesse sentido e em conformidade com o artigo 3º “se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009). Logo, o atendimento deve ocorrer a partir da articulação entre os professores das salas regulares de ensino e o docente responsável pela sala de recursos.

Diante deste cenário, é de fundamental importância investigar como se deu a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no contexto da pandemia e do isolamento social, com destaque para as diretrizes que orientaram a reorganização das escolas e para as práticas pedagógicas. Entende-se por diretrizes, apoiado em Cury (2002), a orientação de caminhos propostos visando um fim comum, mas abrindo-se às possibilidades das diferentes maneiras de traçar-se este mesmo caminho. As diretrizes, portanto, fundamentam-se como um norte, mas não um fim em si mesmas.

Conforme o Parecer 5/2020 (BRASIL, 2020) em relação à organização da Educação Especial, as “atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais”, dessa forma, englobando todos os alunos público-alvo da Educação Especial. Tal documento considera as atividades pedagógicas não presenciais como sendo aquelas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação e que sejam acessíveis igualmente a todos.

As questões anteriormente discutidas fizeram emergir os seguintes questionamentos: O que estabelecem as diretrizes estaduais e municipais sobre a organização do atendimento educacional especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da pandemia de COVID-19? A partir das diretrizes estaduais e municipais, quais as orientações dos gestores na área da Educação Especial para a organização do atendimento educacional especializado no contexto da pandemia de

COVID-19? Quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos professores de Educação Especial no contexto da pandemia de COVID-19?

3. Procedimentos metodológicos

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa a qual apresenta-se como caminho adequado tendo em vista a natureza do problema a ser investigado, os objetivos do estudo, a subjetividade dos dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2006). Foi realizado na Universidade de São Paulo (Campus Ribeirão Preto). Foram participantes do estudo: gestores da Diretoria de Ensino (de Ribeirão Preto e Sertãozinho) e de Secretarias Municipais da Educação responsáveis pela área da Educação Especial; professores da Educação Especial responsáveis pelo atendimento educacional especializado de Ribeirão Preto e região. Os dados foram obtidos por meio de: a) diretrizes estaduais (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) e municipais (municípios pertencentes à Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto e Diretoria de Ensino de Sertãozinho), b) questionário enviado pelo GEDUC-NRP (Grupo de Atuação Especial de Educação - Núcleo Ribeirão Preto) através do Ministério Público de São Paulo para 20 municípios do interior paulista. O questionário enviado contou com 30 perguntas acerca das práticas adotadas pelas escolas municipais e também investigou as diretrizes que estas receberam. Do questionário enviado foram selecionadas 10 questões para análise. As perguntas escolhidas foram as transcritas abaixo, com suas numerações preservadas:

2 - Assinale quais recursos tecnológicos a rede tem utilizado no atendimento dos estudantes em geral (assinale mais de uma alternativa, se for o caso):

- ☐ Aulas online
- ☐ Vídeos chamadas
- ☐ Acompanhamento por grupo de WhatsApp
- ☐ Facebook
- ☐ Centro de Mídias SP
- ☐ Google Sala de Aula
- ☐ Aulas Gravadas
- ☐ Youtube
- ☐ Sites
- ☐ E-mail
- ☐ Outros (especificar)

4 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizado em salas de recursos multifuncionais, salas de recursos, classes especiais e centros de atendimento educacional especializado, foi mantido no período de isolamento social para os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4.1 - Se a resposta anterior foi “sim”, descreva como o AEE está organizado no contexto do isolamento social.

4.2 - Se a resposta anterior foi “não”, explique porque a rede não manteve o AEE em funcionamento.

4.3 - Se a resposta anterior foi “não”, descreva qual tem sido o trabalho dos professores e demais profissionais responsáveis pela organização da oferta do AEE durante o período de isolamento.

5 - Os estudantes PAEE estão recebendo quais atendimentos (assinale mais de uma alternativa, se for o caso):

- ☐ aulas remotas síncronas oferecidas a todos os estudantes da educação regular;
- ☐ aulas remotas assíncronas (gravadas) oferecidas a todos os estudantes da educação regular;
- ☐ aulas remotas síncronas específicas oferecidas pelos professores do AEE frequentado pelo estudantes PAEE;
- ☐ aulas remotas assíncronas (gravadas) específicas oferecidas pelos professores do AEE frequentado pelo estudante PAEE;
- ☐ material didático entregue impresso ao estudantes PAEE;
- ☐ atividades preparadas pelo professor da classe comum e entregues impressas ao estudante PAEE;
- ☐ atividades preparadas pelo professor do AEE entregues impressas ao estudante PAEE;
- ☐ material didático entregue ao estudante PAEE pelas plataformas digitais (WhatsApp, Facebook, e-mail, Google sala de aula e outros);
- ☐ atividades preparadas pelo professor da classe comum e entregues ao estudante PAEE pelas plataformas digitais (WhatsApp, Facebook, e-mail, Google Sala de Aula e outros);
- ☐ atividades preparadas pelo professor do AEE e entregues ao estudante PAEE pelas plataformas digitais (WhatsApp, Facebook, e-mail, Google Sala de Aula e outros);
- ☐ outros (especificar)

17 - Como tem sido as devolutivas para os familiares quanto à realização das atividades pelos estudantes PAEE?

- ☐ Fotos enviadas aos professores
- ☐ Vídeos enviados aos professores

18 - Qual a periodicidade com que os pais dão devolutivas das atividades enviadas pela escola e realizadas pelos filhos PAEE?

- ☐ Diariamente
- ☐ 3 vezes na semana
- ☐ 1 vez na semana
- ☐ Não dão devolutiva

23 - Durante o período de isolamento social foi organizado algum mecanismo para garantir a interação entre professores especializados responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores da classe comum e equipe gestora da escola, visando ao planejamento conjunto e colaborativo na elaboração de atividades gerais e individualizadas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

23.1 - Se a resposta anterior foi “sim”, descreva quais as estratégias organizadas para garantir a interação entre os professores especializados responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores da classe comum e equipe gestora.

23.2 - Se a resposta anterior foi “não”, descreva o que tem norteado a organização do trabalho do professor especializado com os estudantes PAEE.

25 - Quais as normativas elaboradas para orientar os professores das classes regulares e os professores especializados do AEE sobre a organização do ensino e dos atendimentos para os estudantes PAEE no contexto do isolamento social? Citar nome e número das normativas, e anexar os documentos.

26 - Quais as normativas elaboradas para orientar os familiares dos estudantes PAEE sobre a organização do ensino e dos atendimentos no contexto do isolamento social? Citar nome e número das normativas e anexar os documentos.

27 - Durante o período de isolamento social foi feito algum contato por telefone ou visita domiciliar às famílias dos estudantes PAEE buscando obter dados sobre as condições de bem-estar físico e mental, e as necessidades específicas de alimentação, locomoção, mobilidade, acessibilidade e comunicação?

- ☐ Sim
- ☐ Não

27.1 - Se a resposta anterior foi “sim”, o que foi encaminhado a partir das demandas identificadas?

27.2 - Se a resposta anterior foi “não”, como a rede está acompanhando a situação dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

30 - Relate quais as maiores dificuldades que a rede e as escolas de maneira mais específica têm enfrentado na garantia de uma educação de qualidade aos estudantes PAEE nesse período?

A análise dos dados obtidos por meio dos documentos e do questionário aconteceu na perspectiva de análise de conteúdo. A apresentação e discussão dos dados levantados através desse questionário e das perguntas destacadas se darão no próximo tópico deste relatório, com a preservação dos nomes dos municípios, sendo estes identificados por siglas.

4. Resultados obtidos e discussão

A primeira pergunta a ser analisada foi acerca dos recursos tecnológicos utilizados pelas redes e das alternativas que foram apresentadas: 66,6% indicaram que utilizam aulas gravadas e 55,5% indicaram que utilizam aulas online, 38,8% disseram usar o Facebook, 27,7% o Google Sala de Aula e 33,3% o Youtube. Os recursos apontados como os mais usados foram as vídeo chamadas e os acompanhamentos por grupo de WhatsApp, por 72,2% e 100% dos municípios, respectivamente. Os menos usados foram os sites, com 22,2%, o e-mail e o Centro de Mídias SP, ambos com 11,1%. Ainda, 38,8% apresentaram alternativas a que recorreram, como o Google Meet (11,11%), o telefone fixo (5,5%), um portal local (5,5%) e as atividades impressas (16,6%). Observa-se nos dados descritos a predominância de recursos ligados a aplicativos do celular e menos daqueles que apresentam um potencial de interação mais efetivo. Além disso, cabe destacar que recursos ligados ao WhatsApp estão, em sua maioria, dependendo da disponibilização dos adultos do celular, restringindo a autonomia e as condições de acessibilidade às crianças.

Ainda na investigação sobre o formato do AEE no período pandêmico, os municípios, quando questionados se mantiveram o AEE em salas de recursos multifuncionais, salas de recursos, classes especiais e centros de AEE, 77,7%, responderam que sim e 22,3% indicaram que não. Dentre aqueles que responderam positivamente sobre a manutenção, todos descreveram as adaptações que fizeram das atividades através do meio remoto, fazendo entregas por meio de plataformas digitais ou ainda imprimindo e organizando-se de maneira que este material chegasse até as famílias.

Os municípios que responderam negativamente sobre esta manutenção foram os M.2, M.5, M.8 e M.10, os três primeiros declararam que as salas foram desativadas devido às orientações sanitárias de distanciamento social e o trabalho foi continuado através de adaptações remotas e da impressão de materiais. Já a situação do município M.10 é um pouco mais específica, porque este apontou que o atendimento dos alunos AEE se dá através da APAE e, quando estes estão na escola regular, são atendidos pelo professor comum da sala. O mesmo município também declarou que não há em sua rede nenhuma formação de programa de Atendimento Educacional Especializado, fato este que, por si só,

coloca diversas barreiras para o desenvolvimento do trabalho com alunos PAEE, limitando-os do direito ao acesso pleno à educação básica dentro da escola regular, com o suporte necessário e contrariando o que estabelece a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) e a própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu artigo 28 (BRASIL, 2015).

Alguns municípios, como o M.13, apontaram um trabalho mais especializado, “há docentes com especialização em Educação Especial responsável pelo atendimento dos alunos (...) [os alunos] recebem apoio e acompanhamento desses docentes via grupos de WhatsApp”, o mesmo município também descreveu que possui um Centro de Atendimento Educacional composto por multiprofissionais que estão realizando atendimentos virtuais. Outro exemplo sobre este tema foi o dos municípios M.1 e M.12, que disseram ter feito um mapeamento dos recursos a que os alunos teriam acesso, para organizarem como distribuiriam as atividades. Apesar dos esforços descritos por cada um dos municípios, percebe-se, a partir de suas respostas, que nenhum deles manteve, de fato, quaisquer salas de recursos.

As primeiras informações e dados apresentados já indicam o cenário colocado às escolas de, muito além dos recursos tecnológicos limitados, notável desigualdade de acesso aos profissionais capacitados para tratar o atendimento educacional especializado. Ambos os cenários indicam um distanciamento enorme com o Parecer 5/2020 (BRASIL, 2020), que estabelece a necessária acessibilidade aos meios digitais igualmente garantida a todos.

Depois da investigação acerca dos meios, o questionário também estabeleceu alguns tipos de atendimentos possíveis aos estudantes AEE, para identificar a quais redes estavam recorrendo, além da possibilidade de escreverem outros que não tivessem sido citados - pergunta número 5. Então, os municípios indicaram que 35,2% recebem aulas remotas síncronas, que são oferecidas a todos os estudantes da educação regular, e 52,9% recebem aulas remotas assíncronas, também oferecidas a todos os estudantes da educação regular. Contudo, as aulas remotas que são oferecidas por professores do AEE para os estudantes PAEE são entregues a 29,4% de forma síncrona e 52,9% de maneira assíncrona. Os tipos de atendimentos mais utilizados pelas redes de ensino foram materiais didáticos que foram entregues já impressos aos estudantes PAEE (82,3%), atividades que foram preparadas pelo professor da classe comum e entregues impressas aos estudantes PAEE (88,2%) e, ainda, atividades que foram preparadas pelos professores do AEE e entregues impressas aos estudantes PAEE (88,2%). Outro modelo de atendimento foram as atividades entregues por meios digitais, materiais didáticos para os estudantes PAEE e atividades preparadas pelo professor da classe comum, que atingiram 52,9%, já as atividades preparadas por professores AEE chegaram a 70,5%.

Apesar da diversidade de meios de atendimento, nota-se que há uma grande parcela de alunos do PAEE que recebe atividades advindas dos professores da sala comum, sem ficar explícito se há um trabalho conjunto aos docentes especializados para a elaboração dessas atividades específicas. Esse cenário, portanto, também é o movimento contrário do que procura garantir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência já citada anteriormente porque esta institui, em seu artigo 28, a obrigatoriedade e necessidade de profissionais especializados e projeto pedagógico adaptado às realidades postas (BRASIL, 2015).

No que tange ao entendimento das práticas pedagógicas adotadas, as perguntas 17 e 18 elaboraram sobre as devolutivas, seus formatos e em qual frequência ocorreram. Dentre os municípios, 14 deles assinalaram as duas alternativas oferecidas pelo próprio questionário - devolutivas em vídeos e fotos - o que corresponde a 82,3% do total. Dos 3 municípios restantes, M.5 e M.9 disseram ter recebido devolutivas por outros meios, mas sem indicar quais, e o município M.10 apontou que recebeu devolutivas através da entrega de atividades impressas, o mesmo ocorreu com os municípios M.19 e M.20, que apesar de terem recebido fotos e vídeos, também contaram com os retornos impressos. O município M.14 é outro exemplo de local onde houve um complemento nos formatos das devolutivas, além de vídeos e fotos, as quais ocorreram através de mensagens, áudios e durante o rodízio semanal que estabeleceram nas escolas, momento responsável pela retirada e devolução de atividades.

A respeito da frequência, apenas o município M.17 assinalou a inexistência de frequência conjuntamente à alternativa de uma vez semanalmente. Outro local que também indicou mais de uma possibilidade de frequência foi o município M.2, apontando que as devolutivas ocorrem diariamente, três vezes ou uma vez na semana. As demais redes declararam que trabalham exclusivamente com devolutivas diárias - quatro municípios - ou uma vez na semana - 11 municípios. Essa diversidade temporal indica como o processo de acompanhamento dos alunos é dificultado, porque trabalhar em um contexto escolar em que há o retorno aos professores somente uma vez por semana, distancia o professor da realidade das dificuldades enfrentadas no decorrer da atividade e gera um movimento muito automático nesse processo, sem espaço para a reflexão do que foi produzido e do que está sendo entregue.

A pergunta número 23 versou a respeito da relação entre os professores comuns das salas com os docentes especialistas. Apenas dois municípios - M.10 e M.16 - disseram que não foi organizado nenhum tipo de mecanismo de interação, o município M.10 aponta uma justificativa preocupante para a questão, por colocar que “o município não dispõe de professores especializados responsáveis pelo AEE”, já na circunstância do município M.16, não foram indicados mecanismos de interação e eles disseram que contam com o trabalho

de um centro especializado que trabalha com profissionais especializados. A perspectiva de um trabalho AEE sem interação e compartilhamento das práticas ou sem o suporte de especialistas interfere diretamente na qualidade educacional que o PAEE recebe, uma vez que estes frequentam escolas regulares, mas não conseguem, dentro desse ambiente, receberem um trabalho que atenda direta e corretamente às suas demandas. Nesse sentido, o Estado não cumpre seu papel, uma vez que compete ao poder público o dever de desenvolver e implementar “projeto pedagógico que institucionalize o AEE (...) para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu acesso pleno ao currículo em condições de igualdade” (BRASIL, 2015, p.12).

Os demais municípios, que representam 88,8% do total, disseram ter desenvolvido práticas de interação e comunicação entre os docentes e a gestão escolar, e esses mecanismos se deram por meio das plataformas digitais - grupos de WhatsApp e reuniões através do Google Meet ou Zoom – e, em alguns casos, como o do município M.12, o trabalho também ocorreu presencialmente, seguindo as normas de biossegurança, para que o responsável pelo AEE, equipe gestora e professores pudessem discutir estratégias.

Partindo para uma análise das perguntas 25 e 26, estas apresentavam questionamentos acerca das normativas estabelecidas pelos municípios para orientação dos professores na atuação do Atendimento Educacional Especializado.

O município M.20 foi o que apresentou normativas mais completas acerca do desenvolvimento do trabalho de professores de AEE para este período. A documentação discorre sobre a necessidade de um trabalho em conjunto do professor regente com o professor responsável pela AEE e, conseqüentemente, com os professores auxiliares e estagiários, porque estes, quando houver, poderão ser designados responsáveis pelo acompanhamento exclusivo dos estudantes com necessidades especiais. Para que façam esse acompanhamento, foi orientado que as atividades para os alunos fossem elaboradas respeitando as particularidades de cada um e sendo sempre analisadas anteriormente pelos professores de AEE e, concomitante às atividades, foram autorizadas chamadas virtuais com os estudantes para um maior suporte. Também foi orientado que todos os professores auxiliares participassem de reuniões pedagógicas de Professores Auxiliares com o apoio e suporte dos profissionais do Centro de Recursos e Apoio Pedagógico que seguem as definições do Departamento de Educação Especial. Por fim, para acompanhamento, estes profissionais devem registrar em documento semanal todas as atividades desenvolvidas, os atendimentos e orientações dadas aos estudantes. Apesar da vasta organização de orientações, percebem-se muitas demandas entregues aos profissionais e não fica evidente se todo esse trabalho está inserido dentro da carga horária estipulada aos docentes, sem gerar uma sobrecarga.

O município M.1 indicou que as normativas elaboradas para os professores de AEE foram descritas em dois artigos da resolução da Secretaria Municipal Educacional, e estes indicam que os professores ofereçam aos alunos flexibilização das propostas, plantões de dúvidas e atividades específicas a cada diversidade pedagógica sendo desenvolvidas juntamente aos professores regulares e à gestão. Também foi apontado que o núcleo coordenador do Atendimento Pedagógico Especializado seguisse acompanhando e orientando os professores e/ou os alunos. Torna-se questionável, entretanto, o caráter prático da ideia de flexibilização das propostas, porque esta abre margem para um trabalho que, se flexível, corre o risco de se transformar em um trabalho não realizado ou até mesmo não entregue, ao invés de ser uma correlação de adaptações diretas às necessidades de cada um dos alunos PAEE.

No município M.2, contudo, ainda que a Secretaria Municipal de Educação tenha orientado a manutenção dos atendimentos remotos com suporte via WhatsApp e videochamadas, a partir de setembro também deliberaram uma organização de escala para atendimentos presenciais, mediante agendamento, nos quais foram priorizados os alunos com maiores necessidades em encontros com duração máxima de duas horas e com quatro estudantes por horário, respeitando os protocolos de biossegurança. Por sua vez, os municípios M.6 e M.14 determinaram que o docente responsável pelo atendimento AEE deveria trabalhar conjuntamente ao professor da sala regular para elaborarem orientações às famílias e atividades adaptadas para cada aluno, respeitando suas peculiaridades.

Os demais municípios M.3, M.13, M.17, M.19 não apresentaram nenhuma normativa estabelecida pelo município, mas sim orientações gerais dadas através das gestões, por diferentes meios. O município M.13 aponta, por exemplo, que foram elaboradas lives para que essas orientações fossem repassadas. Já no município M.17 houve ainda uma disponibilização de materiais através de um portal virtual em que há uma área específica para AEE com atividades semanais.

No seguimento do questionário, também se indagou acerca das normativas dos municípios – dessa vez para os familiares dos estudantes PAEE – sobre organização do ensino e dos atendimentos. Os municípios M.2, M.10, M.1, M.3, M.13, M.19 indicaram não terem estabelecido nenhum tipo de normativa específica para este público. Contudo, os quatro últimos apontados declararam que as orientações foram feitas pelos professores e gestores das escolas diretamente às famílias. No caso do município M.13 foram ofertadas, inclusive, lives feitas pela gestão e coordenação das escolas para as famílias. Ademais, ao se analisarem os municípios M.6, M.7 e M.14, apesar de terem apresentado normativas municipais, estas não dialogam diretamente com as famílias, mas sim com a própria gestão escolar, dando orientações de como lidar com o isolamento social, fazendo com que as atividades cheguem até as crianças.

No município M.20 já são encontradas normativas que se direcionam diretamente às famílias no formato de “orientações básicas”, que determinam boas condições para um melhor aproveitamento e desenvolvimento das atividades. Por sua vez, o município M.17, mesmo sem indicar normativas municipais, relatou que Relatórios de Indicadores foram enviados às famílias, escritos por uma das professoras do corpo docente.

Ainda em relação ao entendimento das orientações e contextos das famílias, o questionário avança na pergunta 27 buscando compreender se as redes fizeram um movimento de contato - seja via telefone ou visita domiciliar - para obter informações acerca das condições de cada uma. Sejam estas condições físicas, mentais ou mesmo de estrutura para lidar com o trabalho remoto.

Somente 11,2% dos municípios declararam não ter feito essa busca, esse número corresponde a dois locais do total investigado. O município M.10, ainda que não tenha feito o contato para este fim, apontou ter vínculo com as famílias quando se faz a distribuição dos kits de alimentação escolar e quando há a entrega das atividades impressas. Já o outro município, M.11, não descreveu de qual maneira está fazendo o acompanhamento.

O restante das redes, que representam a maioria, declararam diversas estratégias de acompanhamento e de atendimento das demandas. Os municípios M.2, M.7, M.13, M.14 e M.19 fizeram um trabalho conjunto a outras instâncias municipais, como a Assistência Social, a Assistência de Saúde, Comitês COVID-19, APAE e até mesmo as prefeituras locais para que as necessidades fossem atendidas plenamente. Outro suporte dado e que se mostrou essencial foram as entregas de kits de alimentação. Ademais, os suportes que tangem mais ao âmbito acadêmico foram resolvidos com atendimentos individualizados por meios digitais ou, em alguns casos, com atendimentos presenciais resguardando as medidas de biossegurança.

Para conclusão das análises, foi escolhida a pergunta 30 porque esta discorre a respeito das maiores dificuldades encontradas pelas redes, de maneira a serem descritas livremente. Essas dificuldades declaradas iniciam-se, principalmente, na falta de acesso a recursos tecnológicos, tanto das famílias quanto também dos professores das redes. Essa barreira torna-se ainda maior quando a intenção é que o ensino aconteça através desse meio, porque além da indisponibilidade, os responsáveis dos alunos PAEE não têm ferramentas suficientes para auxiliarem, sejam estas ferramentas intelectuais - como formação especializada - ou até mesmo disposição de tempo. Todos esses fatores resultaram em outra grande dificuldade relatada pelos municípios, que foi a falta de motivação de todas as partes para a realização dos trabalhos e, ainda mais, para a entrega das atividades por parte das famílias.

5. Considerações finais

Ainda que cada município vivencie a sua realidade, é possível notar que a pandemia fez emergir problemas no âmbito do atendimento educacional muito semelhantes a todos aqueles que foram investigados neste estudo e que se tornaram ainda mais complexos em relação aos alunos público-alvo da educação especial e ao atendimento educacional especializado. Essa complexidade gerou não só uma sobrecarga imensurável aos profissionais que exaustivamente vêm trabalhando para ultrapassá-las, como provocou um comprometimento na realização do direito à educação desse alunado da educação especial que foi privado de usufruir de um atendimento adequado durante o período da pandemia e do isolamento social por limites do ensino remoto, das condições físicas e materiais das escolas e da formação e das condições de trabalho dos professores.

Para finalizar, cabe considerar que em relação ao direito à educação e à aprendizagem dos alunos PAEE, vive-se um período de acentuada negligência e descaso com o provimento das condições necessárias para que esses alunos recebam atendimento e possam dar continuidade à escolarização com os demais colegas. Se a pandemia acentuou as desigualdades na educação brasileira e a precarização das condições para os alunos da escola pública, para eles, público-alvo da Educação Especial, a situação é ainda mais grave, desigual e injusta. Cabe agora indagar quais condições serão organizadas pelos sistemas de ensino, especialmente nas escolas públicas, para recuperar as perdas acumuladas.

6. Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Edições Câmara, ano 2015, n. 200, p. 11-14, 7 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020**. Disponível em: file:///C:/Users/Cristina%20Pedroso/Downloads/pcp005_20.pdf Acesso em: 27 maio 2020.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. 2009.

_____. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

CURY, Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, setembro, 2002.

PANDEMIA PELA COVID-19 E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS

Raiza Fernandes Bessa de OLIVEIRA, Secretaria Municipal de Educação, Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) / Università Degli Studi Roma Tre (Itália)
Aline SOMMERHALDER, Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar)
Eixo temático 07 - Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
raiza.oliveira@estudante.ufscar.br

1. Introdução

Este trabalho assume como foco a prática e a formação docente na educação infantil em contexto de pandemia causada pela Covid-19. Essa realidade foi tomada como pandemia mundial pela Organização Mundial da Saúde no início de 2020, implicando em mudanças de dimensões macroestruturais, pois atingiu e permanece atingindo os âmbitos sanitário, econômico, político, social, laboral, ambiental, educacional, dentre outras esferas de setores públicos e privados (CARDOSO, 2020, HENRIQUES; VASCONCELOS, 2020). No Brasil, a pandemia tem impactado direta e fortemente na sociedade, situação amplamente agravada pelo contexto político e econômico.

Com a interrupção do atendimento presencial nas escolas, em todos os níveis e etapas, este cenário emergencial impôs o desenvolvimento de atividades pedagógicas à distância, remotas ou não presenciais. Especialmente na educação infantil, esse fato carece de exame, reflexão e problematização constantes tendo em vista as especificidades da educação coletiva institucional no que tange função e práticas (por exemplo: a convivência entre pares e o processo de socialização, assim como o vínculo com as educadoras nas ações integradas de educar e de cuidar), para atendimento aos bebês e crianças pequenas.

Do mesmo modo que para as crianças, fez parte de ações de contenção da disseminação do novo coronavírus (SARS-CoV-2), a suspensão de atividades presenciais com os adultos, o que implicou em mudanças nos processos de formação inicial e continuada, incluindo cursos de licenciatura e mesmo pós-graduação, que adotaram práticas de ensino remoto emergencial, atividades remotas ou à distância, como em formação de professores.

O presente texto resulta de um estudo que objetivou analisar alguns materiais produzidos por profissionais de escolas de educação infantil e outros documentos internos a um programa de formação continuada de uma Secretaria Municipal de Educação (SME), ambos no contexto de uma rede pública de um município do noroeste do estado de São Paulo. Buscou-se, com isso, trazer para discussão e problematização a identificação de alguns desafios impostos à prática docente e à formação continuada de professoras¹ da educação infantil pública.

Toma-se como recorte o grupo de profissionais da educação infantil atuantes com a faixa etária de crianças bem pequenas (crianças de 2 a 3 anos de idade) considerando o exercício profissional com atividades pedagógicas não presenciais, por motivo da COVID-19, e considerando também o percurso formativo e de trabalho realizado a partir de fevereiro de 2021, sendo este o segundo ano de atividades não presenciais nas escolas dessa rede municipal (sem atendimento presencial desde março de 2020). Diante deste contexto, considera-se a complexidade de se atender às reais demandas formativas docentes, que ao mesmo passo coloca em exposição a problemática do planejamento e desenvolvimento de atividades não presenciais com bebês e crianças bem pequenas na educação infantil.

2. Fundamentação Teórica

Com o reconhecido avanço em âmbito legal e na realidade das escolas, as últimas décadas do século XX e início do XXI marcam um processo determinante de reconstrução do perfil da educação infantil no Brasil, atualmente reconhecida como direito da criança (BRASIL, 1988) e primeira e importante etapa da educação básica (BRASIL, 1996). Tal progresso, somado à ampliação das pesquisas e discussões sobre a especificidade de cuidar e educar a primeira infância, tem possibilitado a consolidação da educação infantil como espaço educacional comprometido com a humanização, aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês, crianças bem pequenas e pequenas considerando seus direitos, necessidades, especificidades e assumindo uma concepção de educação infantil que se efetiva por meio de práticas qualificadas e articuladas de cuidado e educação, com base em um currículo pautado nas interações e na brincadeira (BRASIL, 1999, BRASIL, 2009, BRASIL, 2010, BRASIL, 2017).

Esse movimento tem permitido também a reflexão e qualificação de saberes (TARDIF, 2002) e práticas das profissionais que atuam na educação infantil, permitindo a construção de um atendimento mais qualificado aos bebês e crianças pequenas. Nessa seara, entende-se a formação continuada como um direito das professoras, uma vez que

se constitui como um processo dinâmico e complexo, “direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015, p. 4).

Para tal, assume-se as diferentes dimensões da formação humana e da formação profissional, bem como a complexidade da composição dos saberes docentes, que se apresentam como compósitos e plurais (TARDIF, 2002, TARDIF; LESSARD, 2007). Do mesmo modo, os conhecimentos docentes se apresentam como progressivos e evolutivos, aspecto sobre o qual se faz necessária a formação permanente (conhecida também como formação ao longo da vida), que toma como base a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida e da carreira docente (FREIRE, 2012; 2015; 2020), que se dá pela formação processual, baseada nas experiências, no estudo, na prática profissional e no trabalho colaborativo e reflexivo entre as professoras.

3. Caminho metodológico

Trata-se de uma investigação qualitativa, descritiva e analítica (BOGDAN; BIKLEN, 1994, MINAYO; COSTA, 2018), caracterizada como estudo documental. Busca trazer alguns contributos em termos de conhecimento científico e reflexão sobre a área e em contexto de pandemia no Brasil. Toma-se como base a análise de dois tipos de documentos concernentes à educação infantil pública, especificamente de crianças bem pequenas e suas professoras.

A primeira fonte dos materiais analisados diz respeito às propostas pedagógicas desenvolvidas por professoras de uma rede municipal de educação no estado de São Paulo, atuantes em turmas de maternal I e maternal II, e disponibilizadas às famílias via WhatsApp, e-mail, blogs, sites e/ou redes sociais (Facebook e Instagram). A segunda fonte de documentos analisados diz respeito às pautas, apresentações e relatórios internos de um programa de formação continuada de professores deste segmento, desenvolvido no ano de 2021 pela SME no município em questão. Abordando as duas dimensões (da SME e das professoras) pretende-se refletir sobre possíveis dilemas impostos às práticas na educação infantil em contexto de pandemia, somado às demandas formativas das profissionais em uma perspectiva qualitativa e assumindo, para tanto, o referencial teórico escolhido.

4. Apresentação, análise e discussão de resultados

4.1 A problemática das práticas não presenciais na educação infantil

Como já explicitado, as discussões deste texto se localizam no cenário vivido no Brasil e mundo frente a disseminação da Covid-19. Diante de tal condição, as escolas de todos os níveis suspenderam suas atividades presenciais trazendo à tona a necessidade de transformações no planejamento e desenvolvimento das práticas e dos processos avaliativos com as crianças da educação infantil, assim como exigiu a transformação dos saberes docentes, com ênfase ao uso de recursos tecnológicos e comunicacionais.

Cabe ressaltar que, muitas vezes, estes recursos eram desconhecidos por professoras, famílias e mesmo crianças. Toma-se em consideração que isso explicita uma diversidade de possíveis desafios e desigualdades para a efetivação de uma educação infantil de qualidade, especialmente nas escolas públicas e em comunidades mais carentes economicamente como, por exemplo, o acesso contínuo às tecnologias.

Tal conjuntura tensiona concepções defendidas de infância, criança, currículo e função da educação infantil, ao passo em que se adotam práticas educativas não presenciais – por meios digitais, plataformas, redes sociais, vídeos, arquivos, programas de tv, materiais didáticos digitais e/ou materiais impressos –, o que implica em questões de delicada resolução e em desafios ainda maiores às docentes e às crianças. Assim, crianças, famílias, equipes escolares e equipes pedagógicas de secretarias tiveram de lançar mão de uma série de ações e mudanças objetivando a continuidade do trabalho e do vínculo com crianças e famílias das escolas municipais de educação infantil, assumindo como caminho possível as propostas remotas ou não presenciais.

Um primeiro ponto de reflexão reside nas propostas e práticas desenvolvidas pelas professoras nesse contexto, sob as quais foi realizada análise considerando materiais enviados às crianças e famílias no início do ano letivo de 2021 (propostas/atividades escritas em arquivos de pdf, imagens, vídeos, apresentações, bem como algumas devolutivas das famílias, quando disponibilizadas publicamente).

Com a análise destes materiais, identificou-se que as equipes escolares assumiram diferentes organizações e estratégias para a realização do planejamento e efetivação de propostas. Especificamente em relação às professoras e práticas realizadas com as crianças bem pequenas, a análise destes materiais indicou alguns pontos positivos como: busca ativa realizada pelas escolas, ampla comunicação, principalmente via *WhatsApp*, uma vez que é o recurso mais acessível para as famílias, identificação do foco em acolher e conhecer as crianças e famílias, na busca pela criação e ampliação de vínculos; utilização de uma série de recursos (textos, imagens, vídeos, áudios), ampliando as possibilidades de acesso aos materiais produzidos. Ficou evidente também que as professoras levaram em conta a realidade das famílias e seus diferentes contextos, o que impacta diretamente em outro aspecto importante e muito positivo, que

foi o uso de materiais de baixo custo e fácil acesso, reduzindo assim dificuldades de acesso e de desenvolvimento das propostas enviadas.

Entretanto, a análise permitiu identificar também vários pontos de atenção como: envio de propostas com pouca ou nenhuma articulação entre si; grande foco em datas comemorativas; repertórios musical, literário/artístico e de brincadeiras bastante restritos, estereotipados e empobrecidos; uso de linguagem diretiva na construção de propostas, o que poderia levar à limitação da ação e da exploração da criança, uma vez que eram os pais/familiares os mediadores. Em muitos dos materiais examinados, evidenciou-se problemas em relação ao cunho escolarizante, de treino e repetição, sem a premissa da continuidade e da articulação, propostas inadequadas à faixa etária das crianças e que não promoviam a interação e as experiências infantis em brincadeira e integração entre educar e cuidar, desconsiderando os modos de ser e aprender na primeira infância.

Assim, a análise pormenorizada desses materiais favoreceu a aproximação com uma diversidade de fazeres docentes diante de um contexto novo e ainda demasiado desconhecido. Do mesmo modo, permitiu identificar fragilidades, lacunas e aspectos a serem cuidados, revistos e refletidos coletivamente pelas professoras, ponto em que se articula a segunda fonte de dados: o processo de formação continuada.

4.2 Os desafios da formação continuada de professoras de crianças bem pequenas na pandemia

Nesta situação vivida por equipes e comunidades escolares, também foram muitos os desafios, no âmbito de equipes pedagógicas de secretarias, para dar continuidade aos processos de formação continuada tendo em vista esse novo contexto. Com um percurso já consolidado há alguns anos no município em questão, o programa de formação continuada acabou sendo interrompido no ano de 2020, logo que se indicou a pandemia, tendo sido realizadas uma série de ações formativas com maior foco e acompanhamento dos gestores escolares (coordenadores pedagógicos).

A análise de documentos internos ao programa da SME (pautas, apresentações e relatórios) indica o objetivo de, passado um ano de incertezas, replanejamento e adaptações, recuperar esse espaço formativo entre pares, por meio de um processo de reflexão para reconstrução coletiva de práticas docentes realizadas ou a realizar. Foi tomado como premissa que a formação, além de um direito (BRASIL 1996, 2015) que deve se garantir aos professores (ainda que em contexto de pandemia) deve se caracterizar como espaço no qual as profissionais tenham oportunidades de refletir sobre seus fazeres pedagógicos buscando em coletivo melhorias constantes no exercício

profissional. Processo que, nesse momento, contou com as devidas adaptações e apoio dos recursos tecnológicos e comunicacionais.

A análise dos documentos permitiu identificar o programa de formação continuada organizado por nível - educação infantil; ensino fundamental I; e ensino fundamental II - e por segmento - berçários, maternais e etapas; anos iniciais e finais; e componentes curriculares, respectivamente. A equipe responsável pela formação foi composta por professores formadores, assistentes técnicos e coordenação pedagógica, que atuava em ações institucionais e de formação continuada junto aos professores/as de cada nível sendo que a equipe de formadoras responsáveis pela educação infantil compunha seis professoras formadoras. Na educação infantil, a rede municipal é composta por mais de 86 escolas, cerca de 20 mil crianças de 0 a 5 anos matriculadas e 1300 professoras. Destas, cerca de 250 atuavam em agrupamentos de maternal I ou II.

A análise dos documentos identificou que o processo formativo de 2021 foi organizado em 6 encontros com cada grupo de professoras, com duração de três horas cada, realizados mensalmente entre os meses de março e novembro. Essencialmente pelas questões de afastamento social, os encontros de formação foram realizados em formato remoto, via Google Meet, contando com o ambiente virtual Google Sala de Aula como espaço complementar/de apoio às atividades formativas.

A análise dos objetivos expostos nos documentos expõe que buscou-se desenvolver um projeto de formação continuada que fosse ao encontro das reais necessidades formativas das docentes, de modo a contribuir significativamente com suas práticas no cotidiano da educação infantil, considerando a incompatibilidade das atividades remotas com os modos de aprender das crianças pequenas. Para toda a educação infantil (0 a 5 anos) um dos desafios identificados foi a reflexão docente sobre o currículo e as possibilidades de adequação e adaptação de propostas de forma a desenvolvê-las não presencialmente.

Para contribuir com esse cenário, as formadoras que atuam no segmento creche - e especificamente com as professoras que atuam com crianças bem pequenas -, tomaram como ponto de partida a necessidade de refletir coletivamente sobre fragilidades identificadas nos materiais produzidos pelas escolas, retomando concepções basilares e aportes teóricos e práticos relevantes para a ampliação dos saberes docentes levando à análise de práticas desenvolvidas junto às crianças bem pequenas em contexto familiar, ou seja, não presencial nas unidades escolares.

A análise das pautas e relatórios indicou que os caminhos e conteúdos priorizados para esse processo formativo foram:

- 1º encontro - Formato dos encontros de formação 2021; socialização de ações formativas desenvolvidas em 2020; socialização de boas práticas realizadas pelas escolas em contexto não presencial; levantamento de ações e práticas desenvolvidas pelas professoras em 2021; e retomada de princípios e concepções que sustentam o planejamento na educação infantil.
- 2º encontro - Discussão sobre o Projeto de Formação para 2021, com os conteúdos e desenho proposto; discussão sobre o planejamento pedagógico e intencionalidade educativa; estudo do conceito de experiência e os princípios de interação, continuidade, articulação e diversidade; retomada dos organizadores curriculares (campos de experiência).
- 3º encontro - Discussão sobre planejamento pedagógico e intencionalidade educativa com foco em propostas relacionadas às linguagens artísticas; análise de boas práticas; retomada dos princípios de interação, continuidade, articulação e diversidade; construção de coletiva de possíveis adaptações e materiais para o contexto não presencial.
- 4º encontro - Discussão e estudo sobre o brincar como linguagem, eixo estruturante do currículo e direito da criança; estudo sobre a abordagem do brincar heurístico: jogo heurístico e bandejas de experimentação (princípios, formas de organização e materiais); construção coletiva de possíveis adaptações e materiais para o contexto não presencial.
- 5º encontro - Discussão sobre a retomada das atividades presenciais nas escolas; estudo sobre conceito de desemparedamento da infância; análise e discussão de propostas e intervenções em espaços externos e/ou naturais; socialização de práticas e propostas inspiradoras.
- 6º encontro - Socialização de boas práticas nos espaços externos e/ou naturais; retomada/linha do tempo do processo formativo de 2021; discussão sobre as dimensões formativas, formação profissional e formação continuada; diálogo sobre as experiências formativas; avaliação do processo formativo de 2021 (via Google Formulários).

Como é possível identificar na descrição dos conteúdos tratados ao longo do processo de formação, apesar de o objetivo primeiro ter sido promover espaços de estudo, reflexão e discussão sobre práticas pedagógicas no contexto de atividades não presenciais, a análise dos documentos permitiu identificar que em setembro de 2021, com a retomada das atividades presenciais nas escolas de educação infantil da rede municipal, foi necessário trazer a emergência do tema para os encontros formativos.

Os relatórios indicaram que esse momento, em especial, foi marcado por uma série de incertezas, inseguranças e angústias por parte das profissionais considerando as condições das escolas, os protocolos sanitários adotados, as questões pedagógicas em exigida articulação aos procedimentos de proteção da contaminação pela Covid-19.

A análise de pautas formativas e relatórios dos encontros indicou que os materiais utilizados foram, essencialmente, leis e documentos orientadores nacionais e municipais, além de outros referenciais para a discussão de temas e conceitos específicos. Aponta-se que, com base na participação, falas, comentários e materiais compartilhados pelas professoras ao longo dos encontros – descritos nos relatórios analisados –, que os temas tratados contribuíram com a reflexão das práticas e com a revisão das propostas que estavam sendo enviadas para as famílias e crianças.

Por meio da leitura e exame destes documentos, identificou-se que com as discussões sobre o planejamento e intencionalidade pedagógica, principalmente nos dois primeiros encontros, foi possível discutir coletivamente sobre a necessidade de se aproximar das necessidades e interesses das crianças bem pequenas, reconhecendo e valorizando suas capacidades e seus modos singulares de aprendizagem. O estudo sobre o conceito de experiência, com base em autores como Dewey (1979) e Larrosa (2002), permitiu a ampliação dos saberes e reconsideração das escolhas, uma vez que muitas vezes esse conceito é usado pelas docentes sem um pleno entendimento e aprofundamento. É possível inferir que os momentos de discussão durante os encontros foram priorizados tendo em vista uma construção coletiva e dialógica, ampliando a contribuição efetiva para o planejamento das propostas, potencializando as possibilidades de que sejam, de fato, significativas às crianças.

O exame dos documentos referentes ao terceiro encontro, indicaram o investimento em reflexões sobre propostas relacionadas às linguagens artísticas, o que permitiu o debate sobre as práticas docentes que, muitas vezes, permanecem destituídas de sentido para a criança, com base em desenhos prontos ou propostas estanques, bem como com foco em datas comemorativas. Tendo como ponto de partida da discussão o texto *Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis* (OSTETTO, 2011), a troca e debate sobre o tema permitiram a reformulação de ideias e de práticas.

A análise dos documentos sobre o quarto encontro, que focaliza a abordagem da brincadeira heurística – perspectiva já assumida há alguns anos na rede municipal e discutida em formações nos anos de 2016 e 2019, mas ainda não consolidada pela maior parte das professoras e escolas –, permitiu reconhecer o objetivo de alinhar o estudo teórico das propostas aos relatos e partilhas de professoras mais experientes. Com isso, puderam compartilhar com as colegas suas práticas dentro da abordagem considerando

princípios, características, possibilidades de materiais e formas de organização. A análise destes materiais indicou que essa discussão não se limitou às adaptações para o contexto não presencial, mas serviu de base e inspiração para as professoras pensarem em ações futuras de realização das propostas na escola.

Como indicaram os documentos analisados, a temática dos ambientes externos e/ou naturais ganharam maior influência diante da retomada das atividades presenciais nas escolas. Com o entendimento de que se constituem como ambientes educativos potentes e refletindo sobre a necessidade de maior e constante contato e interação da criança nesses ambientes, o encontro com essa temática buscou retomar o estudo sobre o conceito de desemparedamento da infância (discutido na formação em 2019), assumindo o ambiente externo como essencial para desenvolvimento das crianças. Este fato reconhece a possibilidade de construção de sentidos acerca das diversas formas de vida, das materialidades, dos elementos e dos fenômenos. É possível identificar que essas discussões se ampliaram considerando as inúmeras incertezas e angústias das professoras e os desafios de se pensar as práticas pedagógicas em relação e articulação aos aspectos sanitários adotados pelas escolas.

A análise destes materiais referentes ao último encontro formativo permitiu localizar o foco em retomar os principais temas discutidos ao longo do ano de 2021, socializar materiais e práticas enviadas pelas professoras em relação às propostas em espaços externos e em contato com a natureza, além criar um espaço de diálogo sobre as experiências formativas vividas e possibilitar a avaliação da formação (realizada via Google Formulários), de caráter anônimo.

De modo geral, o exame dos materiais indicou que a escolha dos temas e conteúdos buscou subsidiar a reflexão e diálogo com os grupos de professoras, criando oportunidades de contrastar concepções e práticas de forma coletiva e colaborativa, por meio de estratégias formativas diversas como: estudo de textos; discussões em pequenos grupos; discussões em grande grupo; análise de práticas; socialização de análises de práticas; socialização de boas práticas; além de todos os encontros terem sido permeados por oportunidades de ampliação de repertórios (teóricos, artísticos e culturais).

Apesar disso, estes mesmos materiais apontaram que esse processo formativo levantou também algumas fragilidades que se localizavam em duas frentes principais: por um lado tem-se a complexidade de ir ao encontro das necessidades e demandas formativas das docentes, uma vez que o grupo atendido pela formação apresenta perfil bastante diverso (desde professoras iniciantes até professoras em fim de carreira), bem como são diversos os contextos e realidades de cada unidade escolar da rede municipal.

Por outro lado, o desenvolvimento da formação continuada em formato remoto trouxe à tona outras problemáticas como a baixa participação e engajamento das professoras nos encontros e nos encaminhamentos propostos, dificuldades em se aproximar e conhecer as práticas realizadas juntos às crianças, dificuldades de acesso por parte de algumas docentes, bem como dificuldades em lidar com os recursos tecnológicos e comunicacionais utilizados. Esses aspectos foram amplamente evidenciados por meio do exame dos relatórios dos encontros formativos.

Outro ponto evidenciado pelas análises focaliza como as tecnologias tornaram possível a escuta, o diálogo, a troca e a construção de saberes junto aos grupos de professoras de crianças bem pequenas ao longo do processo de formação continuada. Entretanto, o exame dos relatórios indicou também que foram momentos marcados por silêncios nos encontros e pela falta de retorno de boa parte das docentes no ambiente virtual, o que escancara as dificuldades do remoto e de se reconfigurar a presencialidade nesse novo contexto. De todo modo, outros estudos se fazem necessários diante da demanda de uma análise e reflexão sobre os possíveis motivos dessa postura por parte das profissionais e sobre a efetividade deste processo, considerando seu real impacto na qualificação das práticas junto às crianças bem pequenas na educação infantil.

5. Considerações finais

Esse estudo buscou contribuir com as discussões acerca das práticas e formação docente na educação infantil diante da pandemia e da adoção de propostas não presenciais com crianças bem pequenas. Para tal, pautou-se em registros de análise de práticas realizadas com crianças bem pequenas em contexto não presencial e na análise de documentos referentes ao processo de formação continuada desenvolvido com esse público no ano de 2021.

Com a análise de alguns materiais produzidos pelas escolas da rede pública municipal foi possível identificar uma série de ações e estratégias para a manutenção de vínculos com as crianças e famílias, que exigiram das equipes escolares a redefinição de saberes e fazeres diante de um contexto caótico. Não obstante, essas propostas evidenciaram fragilidades em níveis de concepções e práticas, que inviabilizam e, muitas vezes, negam os direitos e modos de aprender das crianças na primeira infância.

O exame destes documentos concernentes ao processo de formação continuada propostos para esse contexto possibilitou identificar a intenção de se constituir como espaço potente de formação docente trazendo para o centro das discussões as situações

didáticas reais e cotidianas, desenvolvidas pelas professoras que atuam com crianças bem pequenas na educação infantil pública.

Entende-se que, certamente, o vivido se localiza em um cenário ainda marcado por mudanças, inseguranças e problemáticas, que exigiram grandes alterações no trabalho e a criação novos caminhos e possibilidades de continuidade. Assim, assume-se a formação continuada como possibilidade potente de pensar, refletir, planejar e adequar continuamente a prática pedagógica, de modo que as docentes se tornem cada vez mais capazes de transformá-las e qualificá-las tendo como objetivo maior e final contribuir de forma significativa, intencional e planejada com a humanização, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Reafirma-se esses processos formativos como espaços determinantes de formação profissional entre pares, que mantêm íntima e intrínseca relação às práticas e realidade das escolas, por meio de momentos de estudo, diálogo, troca, análise e reflexão compartilhada. Do mesmo modo, entende-se a necessidade de compreensão de programas de formação continuada como um dos âmbitos de formação profissional, que não substitui ou secundariza a formação continuada no contexto da escola.

Considerando os materiais e os outros documentos analisados pode-se inferir que, de modo geral, as professoras mostraram-se abertas e receptivas às discussões propostas, embora a participação ativa nem sempre tenha acontecido por parte de todas. Os dados indicaram que essa postura foi um aspecto de difícil resolução, embora tenha permanecido o objetivo e a busca por garantir a participação efetiva e aprendizagem significativa em todos os grupos e encontros.

Finalmente, reitera-se a importância da formação continuada como direito, ferramenta de profissionalização e valorização dos professores, bem como processo importante de reflexão e aperfeiçoamento permanente dos saberes necessários à prática docente, que permite criar e ampliar caminhos para a qualificação das práticas pedagógicas realizadas na educação infantil pública.

6. Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2**, de 1 de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: DF, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, 1988.

CARDOSO, José Álvaro de Lima. A crise que não se parece com nenhuma outra: reflexões sobre a “corona-crise”. **Rev. Katálisis**, v. 23, n. 3, set./dez., 2020.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 27ª ed., São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. 23ª ed., São Paulo / Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

HENRIQUES, Cláudio Maierovitch Pessanha; VASCONCELOS, Wagner. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estudos Avançados**, 34, 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Abr, n. 19, 2002.

MINAYO, M. C. S. COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 1, n. 40, 139-153, 2018.

OSTETTO, Luciana E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Cadernos de Formação da UNIVESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. p. 27-39.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch, 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Notas

¹ Sendo o corpo docente atuante na educação infantil do sistema municipal composto quase em totalidade por mulheres, optou-se pelo uso do termo “professoras”, no feminino.

PANORAMA DA INSERÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES COMUNS NO ESTADO DE MATO GROSSO CÁCERES/MT

Rebeca Ferreira, CARVALHO

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva/PROFEI/UNEMAT/SINOP-MT

E-mail: rebeca.ferreira@unemat.br.

Resumo:

Entendemos que um dos primeiros passos para compreender a realidade desse grupo está em conhecer suas características, por meio de uma visão geral da população que eles representam. A fim de contribuir com a área essa pesquisa questionou-se: “Qual o panorama das matrículas da educação especial na Educação Básica do Estado de Mato Grosso, município de Cáceres e área de Fronteira do Brasil com a Bolívia?”. Para responder a tal problemática, contou-se com os dados da maior coleta de informações realizada anualmente pelo Estado Brasileiro: o Censo Escolar da Educação Básica. O objetivo da investigação é apresentar um panorama da Educação Especial a nível Estadual e Municipal e em contextos de fronteira do Brasil com a Bolívia. Conhecer o número de crianças do público-alvo da educação especial do estado e município, pois acreditamos ser um dos primeiros passos para se compreender por que caminhos a Educação Inclusiva deve direcionar as ações em âmbito, Nacional Estadual e Municipal. Em uma perspectiva quantitativa, analisou-se informações dos Microdados relacionadas a matrícula do público-alvo da educação especial no intento de apresentar à literatura da área um panorama atual das Pessoas com Deficiência (PcD). O artigo segue apresentando uma fundamentação teórica sobre a inserção de alunos da Educação Especial em classe comum e os principais aspectos de fronteira. Segue apresentando dados da Educação Especial no Estado de Mato Grosso, município de Cáceres e escolas de fronteira: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e Escola Estadual 12 de Outubro. Posteriormente, é exibida a base metodológica empregada e por fim, discussões, resultados e considerações. Pretende contribuir com o desenvolvimento de soluções para os problemas de acesso e inclusão nas escolas.

Palavras-Chave: Educação Especial. Fronteira. Inclusão.

Abstract

We understand that one of the first steps to understand the reality of this group is to know their characteristics, through an overview of the population they represent. In order to contribute to the area, this research was asked: “What is the panorama of enrollments in special education in Basic Education in the State of Mato Grosso, municipality of Cáceres and the border area between Brazil and Bolivia?”. To respond to this problem, we relied on data from the largest collection of information carried out annually by the Brazilian State: the School Census of Basic Education. The objective of the investigation is to present an overview of Special Education at State and Municipal level and in border contexts between Brazil and Bolivia. Knowing the number of children in the target public of special education in the state and municipality, as we believe it is one of the first steps to understand the paths of Inclusive Education should direct actions at the National, State and Municipal levels. From a quantitative perspective, information from Microdata related to enrollment of the target audience of special education was analyzed in order to present a current overview of People with Disabilities (PwD) to the literature in the area. The article goes on to present a theoretical foundation about the insertion of Special Education students in a common class and the main aspects of frontiers. It continues presenting data on Special Education in the State of Mato Grosso, municipality of Cáceres and border schools: Nossa Senhora Aparecida Municipal School and 12 de Outubro State School. Subsequently, the methodological basis used is displayed, and finally, discussions, results and considerations. It intends to contribute to the development of solutions to the problems of access and inclusion in schools.

Keywords: Special Education. Border. Inclusion.

1. Introdução

Entendemos que analisar dados da educação especial é de grande importância para se compreender fatores determinantes dos processos de inclusão. Este entendimento é fundamental para o aperfeiçoamento das políticas públicas inclusivas, pois nos dá uma visão ampla que possivelmente permitirá propor medidas específicas de prevenção, controle, ou mesmo erradicação das barreiras que causam a exclusão das pessoas com necessidades educacionais. Conhecer os números da deficiência no Estado de Mato Grosso, Cáceres e região de fronteira do Brasil com a Bolívia é de grande importância, pois acreditamos ser o caminho que subsidiará o planejamento das políticas públicas de educação inclusiva nas escolas de fronteira e consequentemente no município de Cáceres.

A defesa de uma “educação para todos” presume, desde sempre, a inclusão, pois essa é parte basilar do ideário que visa a garantia de uma formação cidadã a toda a população. Espera-se que, mais do que oferecer vagas em classes comuns, as escolas de Educação Básica obtenham êxito em proporcionar as condições que favoreçam a garantia à aprendizagem das especiais que nelas frequentam.

Assim, conhecer aspectos da realidade do público-alvo da educação especial parece ser fundamental para fomentar a reflexão sobre os caminhos que a Educação Inclusiva necessita trilhar para garantir o direito de aprendizagem de todo estudante com deficiência da Educação Básica. Por isso, um dos primeiros passos para compreender a realidade desse grupo está em conhecer suas características, por meio de uma visão geral da população que eles representam.

A fim de contribuir com a área essa pesquisa questionou-se: **“Qual o panorama das matrículas da educação especial na Educação Básica do Estado de Mato Grosso, município de Cáceres e área de Fronteira do Brasil com a Bolívia?”**. Para responder a tal problemática, contou-se com os dados da maior coleta de informações realizada anualmente pelo Estado Brasileiro: o Censo Escolar da Educação Básica.

O objetivo da investigação é apresentar um panorama da Educação Especial a nível estadual e municipal. Conhecer o número de crianças do público-alvo da educação especial do estado e município, pois acreditamos ser um dos primeiros passos para se compreender por que caminhos a Educação Inclusiva deve direcionar seus esforços a fim de garantir um ambiente propício de aprendizagem para todos aqueles que necessitam de atendimentos educacionais especiais.

Em uma perspectiva quantitativa, analisou-se informações dos Microdados relacionadas a matrícula do público-alvo da educação especial no intento de apresentar à literatura da área um panorama atual das Pessoas com Deficiência (PcD). O artigo segue

apresentando uma fundamentação teórica sobre a inserção de alunos da Educação Especial em classe comum, aspectos de fronteira. Espaço de Abrangência da pesquisa, destacando os conceitos de fronteira. Olhar da escola em direção a Educação Especial abordados no PPP (Projeto Político Pedagógico). Posteriormente, é exibida a base metodológica empregada e por fim, seus resultados, discussões e considerações.

2. Bases teóricas

2.1 Olhar sobre a inserção de alunos da educação especial em classes comuns

A Educação Inclusiva é uma proposta pedagógica surgida no ano de 1994, com a “Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial”, proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que afirma em seu segundo parágrafo: Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

De acordo com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (1994) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças para que aprimorem a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Fraga (2017, p.3) nos diz que de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 11) a “educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento destes estudantes. [...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” Estabelecer diálogos entre as duas esferas educacionais torna possível uma educação especial como parte integrante da educação regular, pois:

[...] em grande medida os modelos operacionais das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade Educação Especial. (GARCIA, 2013, p. 109 apud FRAGA 2017, p.3).

Em consonância a isso HOSTINS; JORDÃO, 2014 apud FRAGA 2017, p.3) nos revela que com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação especial torna-se transversal em relação à educação regular, assumindo uma ideia de educação comum a todos. Tal política delimitou o AEE como um processo de inclusão escolar e que este deve acontecer nas salas de recursos multifuncionais, proporcionando a matrícula destes estudantes tanto na educação básica quanto na educação especial.

Figueira (2017, p.1) sobre as considerações de Vygotsky (1989) nos diz que ele já se opunha contra o envio sistemático das crianças com deficiência para as escolas especiais, cujo projeto pedagógico teria uma orientação demasiadamente terapêutica e, com efeito, o afastamento crescente da criança do ensino regular. Para Vygotsky os maiores prejuízos desses alunos estariam no plano social. Essas crianças segregadas ficavam debilitadas das trocas interpsicológicas, fundamentais às condições do desenvolvimento psíquico que derivam da qualidade das trocas sociais. E alunos com deficiência incluído no ensino regular poderia significar ganho para todas as partes envolvidas.

De acordo com Figueira (2017, p.2) uma das principais críticas feitas por Vigotsky é que as escolas especiais eram por suas rotinas enfadonhas, artificiais e nada interessantes. A falta de atividades com sentidos de vida aos seus alunos, relacionadas a jogos, ao trabalho, ao desejo e a vivência de uma linguagem viva. Falta de estímulos para que superassem suas limitações e dificuldades, formando uma concepção de mundo, a aquisição de conhecimentos fundamentais para entenderem as relações com a vida.

Assim, não basta apenas inserir esses alunos em classes comuns é importante também oferecer-lhes condições de acesso e permanência nas escolas. Segundo Mantoan (2003, p.23) “o ‘preferencialmente’ refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência.

2.2. Aspecto de fronteira

A fronteira internacional entre Brasil e Bolívia, oeste mato-grossense, foi determinada a partir do tratado de Roboré em 1958. Região que apresenta simetrias e particularidades, desde espaços muito habitado com fluxos em movimento e espaços inabitados. Santana (2018) define que cada fronteira tem distinções permeadas pelas suas características culturais, relações sociais e econômicas próprias, resultado da convivência de pessoas com origem identitárias diversas. De acordo com Ferraro Jr. (2020), fronteiras são regiões onde as desigualdades socioeconômicas entre países

tornam-se mais salientes, influenciando a dinâmica dos fluxos territoriais orientados pela disponibilidade de serviços públicos e oportunidades comerciais. (OLIVEIRA, 2021, p.7)

Para compreender o conceito, é importante considerar a concepção de zona de fronteira que para (Machado, 2005, p. 12 e 13) é um expediente metodológico para tratar os fluxos de bens, capitais e pessoas que caracterizaram esses espaços, juntando as faixas de fronteira de cada lado do limite internacional. Tais interações e fluxos, embora internacionais, delineiam um meio geográfico próprio de fronteira, só perceptível na escala local/regional.

Estes adensamentos populacionais, cortados pela linha de fronteira, seja esta seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, apresentam grande potencial de integração econômica e cultural, assim como manifestações localizadas dos problemas característicos da fronteira. Aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. Por esses motivos é que as cidades gêmeas devem constituir-se em um dos alvos prioritários das políticas públicas para a zona de fronteira. (MACHADO, 2005, p.12 e 13).

O mesmo autor aponta desigualdades entre Brasil e Bolívia, no espaço de fronteira há muita frequência de alunos bolivianos em escolas brasileiras no ensino básico, e nas universidades bolivianas fluxo enorme de brasileiros cursando graduações. (HIGA, 2017. p.42).

Sobre educação de fronteira, Januário (2004, p.69) nos diz que “no cenário das escolas de fronteira as crianças e os professores são os atores principais, representando papéis, muitas vezes, marcados pela discriminação e o preconceito da diferença, pelo trabalho exaustivo e sem as mínimas condições, pelo sonho que nunca transforma em realidade, pela esperança de dias melhores, pela inocência sacrificada na labuta cotidiana, enfim pelas necessidades que impulsionam as pessoas a trilharem os caminhos nessa região de fronteira”.

Escolas situadas em área de fronteiras são, em geral, instituições que acolhem indivíduos de nacionalidades distintas e que lidam com situações típicas dessas regiões, como, por exemplo, a mescla dessas diferenças num mesmo ambiente escolar. Temos várias pesquisas desenvolvidas e experiências de educação em espaços de fronteira seca nos estados: Rio Grande do Sul, Paraná e Mato Grosso do Sul, já sobre o espaço em Mato Grosso, são escassas as discussões e os trabalhos relacionados. Um fator que analisamos também sobre esse apontamento é a determinante que as escolas estão em áreas urbanas e cidades gêmeas, não em escolas rurais, como o contexto pesquisado neste trabalho. (ARF, 2017.p.1).

3. Procedimentos metodológicos

Para Gil (1994) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Sendo assim, espera-se que a pesquisa bibliográfica permita conhecer os conceitos propostos nesse projeto de pesquisa em uma abordagem qualitativo. Assim, a análise documental da legislação vigente no âmbito nacional e internacional será necessária para traçar um diagnóstico sobre o estágio atual de Políticas Públicas de educação inclusiva presentes nestes espaços.

Para melhor compreender o quadro atual do atendimento a crianças da Educação Especial, faz-se necessário um levantamento de dados no censo escolar brasileiro do número de crianças identificadas como da Educação Especial na região do Pantanal Mato-grossense na fronteira do Brasil com a Bolívia. Assim como, analisar os Projetos Político Pedagógicos das escolas, documentos, registros escolares e relatos dos professores, a fim de levantar dados que possam identificar a inserção da Educação Inclusiva nestes documentos.

4. Discussão

4.1. Dados da Educação Especial no Estado de Mato Grosso¹

No gráfico a seguir, se apresenta a distribuição da população de alunos da Educação Básica por região do País e por nível de ensino a fim de exibir os quantitativos com maior detalhamento geográfico.

TABELA 1: Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – 2009-2019 por unidades da federação.

¹ Os dados apresentados aqui têm como fonte de pesquisa a Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 do estado do Mato Grosso (Brasil, 2007).

Matrículas
Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades e superdotação matriculados em classes comuns - 2009-2019
Por unidades de federação

Unidade da Federação	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	96,3	96,9	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Região Norte	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Acre	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Amapá	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Amazonas	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Pará	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Peru	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Roraima	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Região Nordeste	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Alagoas	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Bahia	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Ceará	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Pernambuco	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Piauí	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Recife	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Sergipe	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Região Sudeste	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Distrito Federal	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Minas Gerais	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Paraná	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Rio de Janeiro	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
São Paulo	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Região Sul	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Paraná	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Rio Grande do Sul	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Santa Catarina	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0
Uruguai	96,3	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0	97,0

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar.

Ao analisar os dados da tabela de número 1 observa-se que a porcentagem matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns nos anos de 2012 a 2019 teve aumento gradativo. De 47,4% em 2009 para 80,2% em 2019.

Devemos observar que desde o ano de 2007 com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE já era previsto mudanças referentes a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; a implantação de salas de recursos multifuncionais e formação docente para o atendimento educacional especializado. No mesmo ano o Decreto 6.094 que implementa o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, destacando a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008 estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento de grande importância, que fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de “processo”, desde o título: “na perspectiva da” – ou seja, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (Educação Inclusiva). Ainda em 2008 o Decreto legislativo 186 aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Vale ressaltar que em 2009 o Decreto Executivo 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. De igual importância temos neste ano de 2009 a resolução MEC CNE/CEB que Institui Diretrizes Operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

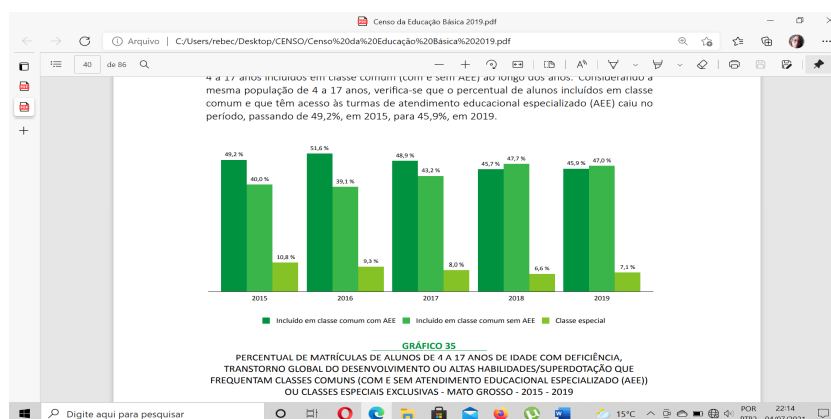
Importante citar que em 2011 surge então o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. O art. 3.º estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele está baseado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O Plano Viver sem Limite tem 4 eixos: Educação, Inclusão Social, Acessibilidade e Atenção à Saúde.

O decreto 7.611 de 2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O art. 1 declara que é dever do Estado garantir sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.

Por fim em 2015 surge Lei n.º146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) está em vigor desde janeiro de 2016. O capítulo IV aborda o direito à Educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras.

Percebe-se em toda essa caminhada de legislação que houve avanços significativos que culminou no aumento das matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns. Olhando para o Censo Escolar/INEP 2020 QEDu.org.br o total de estudantes matriculados em classe comum corresponde a um total de 24.400 estudantes.

GRÁFICO 1: Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas - Mato Grosso - 2015 - 2019



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Destaca-se aqui o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O Gráfico 35 apresenta o percentual de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classe comum (com e sem AEE) ao longo dos anos. Considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) caiu no período, passando de 49,2%, em 2015, para 45,9%, em 2019.

4.2 Dados da Educação Especial do Município de Cáceres

No que se refere à inclusão, em classes comuns do ensino regular na Rede de Ensino Municipal de Cáceres, observa-se nos registros apresentados no referido censo, o início da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais ocorreu no ano de 2010.

TABELA 2 - Quantidade de alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados nas Etapas de Ensino nos anos de 2010 a 2020.

ANOS	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL			TOTAL
	Creche	Pré Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	
2010	3	-	3	22	1	23	26
2011	3	19	22	72	13	85	107
2012	4	11	15	113	19	132	147
2013	4	15	19	114	22	136	155
2014	6	18	24	125	25	150	174
2015	5	27	32	132	37	169	201
2016	10	24	34	130	48	178	212
2017	7	24	31	123	54	177	208
2018	6	22	28	106	59	165	193
2019	5	21	26	112	55	167	193
2020	3	14	17	100	64	164	181

os anos de 2010 a 2020)

o nos revela que houve um aumento da Educação Especial, matriculados nas etapas de Ensino no Município de Cáceres, um salto de 26 para 181 em 2021. Se observarmos de 2010 para 2020, os números vêm caindo: 2013 5,44%,

2014 12,25%, 2015 15,51%, 2016 5,4%, 2017 1,88, 2018 7,21% 2019 estagnou e em 2020 6,21%.

4.2 Dados da educação especial na fronteira do Brasil com a Bolívia no Pantanal Matogrossense

TABELA 3: Número de matrículas de alunos com e sem deficiência da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida 2020.

Creche	0
Pré escola	17
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	76
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	98
Ensino Médio	0
Educação de Jovens e Adultos	0
Educação Especial	1

ir/INEP 2020 QEdu.org.br.

e alunos com e sem deficiência da Escola
ro no ano de 2020.

Creche	0
Pré escola	0
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	0
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	0
Ensino Médio	164
Educação de Jovens e Adultos	129
Educação Especial	1

NEP 2020 QEdu.org.br.

ero 3 e 4 que há apenas a matrícula de 1 revelam não apenas um quantitativo do número de alunos, mas uma classe minoritária de estudantes, de escolas do campo que tem seus direitos duplamente ignorados. Primeiro pela falta de recursos disponibilizados para escolas rurais e segundo pela não visibilidade e necessidades educativas demandadas pela legislação para a diminuição das barreiras que impedem o seu acesso e permanência na classe comum de ensino.

5 Resultados

Esse panorama fornece o pano de fundo para a análise das condições de escolarização e para a identificação das barreiras que, malgrado os programas de inclusão que envolvem a formação de professores especializados, o fornecimento de transporte, o apoio pedagógico e os recursos de Tecnologia Assistiva, persistem, quando se trata de alunos com deficiência e necessidades especiais. Baseado nisso, outros questionamentos surgem: quais são as barreiras que ainda permanecem no que se refere à escolarização desses alunos? O que os dados de matrícula revelam sobre essas barreiras? O que acontece com os sujeitos com diferentes deficiências e necessidades especiais na escola?

Observa-se que os dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica têm sido amplamente divulgados pelo Estado como um indicador do sucesso das políticas públicas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, numa

perspectiva inclusiva. Por outro lado, o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Estado de Mato Grosso e Município de Cáceres.

Esperamos que o acesso à escola regular deve indicar a ruptura com duas marcas da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil: o não acesso a qualquer tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado, e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico. Significa dizer que deve haver a ampliação do atendimento educacional em escolas regulares públicas e a migração desta população dos espaços segregados, especialmente aqueles privados de caráter filantrópico, para os sistemas regulares de ensino.

Outro aspecto a ser considerado é que o acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais e sua inserção em processos efetivos de escolarização, o que pode ser verificado por meio dos dados oficiais que relacionam a idade do aluno com a série frequentada.

6 Conclusão

Foi possível concluir que as pessoas que apresentam deficiência física necessitam de intervenções capazes de eliminar as barreiras tanto ambientais como sociais. Estes indivíduos apresentam as mesmas necessidades de saúde de qualquer outra pessoa e têm seus estados de saúde influenciados pelo contexto social em que vivem, como a renda, a dificuldade de acesso aos serviços e à reabilitação. Esta questão deve ser sanada, pois estas pessoas são mais vulneráveis ao desenvolvimento de problemas de saúde, como úlceras de pressão ou infecções do trato urinário, decorrentes da deficiência.

Este estudo pretende contribuir com o desenvolvimento de soluções e com a formulação de propostas de políticas públicas de inclusão social e atenção à saúde, que venham somar ou adequar as políticas já existentes à realidade vivida pelas pessoas com deficiência. Tem como limitações a necessidade de ampliação do número de municípios investigados, a fim de conhecer a realidade de forma mais ampla.

7 Referências

ARF, L. M. G e VELASQUES, S. R. (2017). O cotidiano dos professores e alunos pertencentes às escolas de fronteira. **Revista Tel, Irati**, v. 8, n.1, p. 103-114, jan. /jun. 2017- ISSN 2177-6644.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, 2013.

_____. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

_____. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

_____. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **LDBEN**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. MEC, SEEP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009**. Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC/SECADI, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2009**. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994.

FRAGA, Juliany Mazera. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 57, pp. 41-54, 2017

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, 18 (52), 101-239, s.d.2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HIGA, Tereza Cristina Cardoso de Souza. **Formação da estrutura agrária produtiva dos municípios da fronteira oeste brasileira com a Bolívia**. O Mercosul e as Regiões de Fronteira 2017.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO. S. G. F. **Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares**: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual de público-alvo de

educação especial. Dossiê: Educação Especial: diferenças, currículo e processo de ensino e aprendizagem II, v. 23, n. 28, 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 20 set. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2019**. Brasília, DF: INEP, 2019b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6945769. Acesso em: 20 set. 2021.

JANUÁRIO, E. R da S. (2004). **Caminhos da Fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres/MT)**. Cáceres: UNEMAT Editora.

MACHADO, Lia Osório. **Estado, territorialidade, redes. Cidades-gêmeas na zona de fronteira sul-americana**. In: SILVEIRA, Maria Laura. Continentes em Chamas. Globalização e Território na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 246-284.

MACHADO, Carolina Dos Santos. **Inclusão escolar do aluno com deficiência física**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 12, Vol. 19, pp. 84-97. Dezembro de 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Egler, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** SP: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Raoni Anthualpa. **Geografia política e educação: fronteira entre Brasil (Mato Grosso) e Bolívia (Santa Cruz)**. Brazilian Journal of Development ISSN: 2525-8761 61333 Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.6, p. 61333-61345 jun. 2021

PAULO FREIRE E A PANDEMIA DE COVID-19: ANÁLISE DO IMINENTE USO DAS MÍDIAS E TECNOLOGIAS NA ESCOLA

Danielle Twerznik ALCALDE, Universidade Estadual Paulista FAAC-UNESP Bauru.

José Luís BIZELLI, Universidade Estadual Paulista FCL-UNESP Araraquara.

Antônio Francisco MARQUES, Universidade Estadual Paulista FC-UNESP Bauru.

Eixo temático 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional.

danielle.twerznik@unesp.br

1. Introdução

O presente texto é um levantamento bibliográfico atualizado sobre as ações implementadas, de forma emergencial, nas escolas públicas do Estado de São Paulo, após o decreto para fechamento das Unidades Escolares devido a pandemia de Covid-19. O lockdown tornou-se a única medida possível e imediata para manter a segurança pública e tentar barrar as contaminações que estavam lotando os hospitais causando caos social.

Pra delimitar as análises, buscou-se focar nas posturas tomadas por escolas de cidades do interior de São Paulo, na região do centro-oeste paulista.

O cenário comum a todas estas unidades escolares eram: Portas fechadas em março de 2020, tornando, da noite para o dia, a escola um ambiente em iminente transição de sua organização tradicional presencial para a modalidade de ensino remota. Ocorreram períodos híbridos, no qual parte dos educandos esteve presencial e parte remoto, e que igualmente serão analisados.

Como se desencadearam os desafios de adaptação para toda a equipe escolar, mesmo antes de terem superado a inclusão digital dos profissionais de educação e dos abismos do acesso a mídias e tecnologias para os educandos?

Muito além da análise quantitativa, este texto, retomará posturas que foram implementadas e refletirá sob os ideais Freireano presentes e ausentes na definição de uma escola que se declara inclusiva e democrática. O que foi equívoco e o que foi assertivo, além dos rumos que devem ser tomados para legitimar a inclusão digital para os próximos anos pós-pandemia e preparando a todos para futuras situações similares? .

2. O olhar Freireano sobre aspectos da Escola contemporânea

Retomando a definição do que é administrar o ambiente escolar pelo precursor da escola pública no Brasil Anísio Teixeira (1900-1971), o conceito de administração escolar é função matriz da escola e por este motivo, obrigatoriamente, diferencia-se das demais administrações. Visto que, por essência a especificidade a escola é ser espaço de aprendizado, de trabalho em foco exclusivamente pedagógico e sem fins lucrativos, fazendo dela ambiente muito diferente, por exemplo, ao de uma empresa.

Sendo a escola pública um órgão de Estado, ou seja, regido por normas próprias e coletivamente construídas não há justificativa que lhe assemelhem ao setor empresarial, visto que o mesmo busca e gera lucro, características incompatíveis na função pedagógica. Nitidamente a escola pública possui função social e esta, ou ao menos deveria estar imersa na realidade de sua comunidade.

Retomando as concepções de Paulo Freire à administração escolar, ou seja, ao ato de gerenciar o ambiente como um todo, encontra-se o termo Educação Popular. Basicamente caracterizado por instrução elementar que se procurava garantir a população, tentando implementá-la desde as escolas primárias na década de 70. Essa escola pública tinha o intuito da erradicação do analfabetismo. Assim, “[...] Foi esse entendimento que desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos” (SAVIANI, 2013, p. 317).

No conjunto de propostas emancipadoras das classes sociais populares, que constituía a maioria da população na América Latina, surge movimentos como o de Educação Popular, da Teologia da Libertação, da Comunicação Alternativa, de Investigação de Ação Participativa e Filosofia da Libertação. Segundo Carrillo, professor pesquisador de ciências sociais da América Latina:

En particular, la E.P., al igual que la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación, constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente orientadas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos. En fin, la EP representa una opción ética y política que no se reduce a sus interpretaciones de la realidad social; más bien, éstas se subordinan a unas apuestas emancipadoras conformadas desde diferentes fuentes, como las

Assim, nitidamente o termo “Educação Popular” ganha repercussão no viés contestatário de uma realidade vigente, como propôs o autor acima, quando passa a objeto de estudo do professor Paulo Freire no período em que foi trabalhar como diretor do setor de Educação do Sesi do Recife:

Eu dirigia o Setor de Educação, que tinha a ver com escolas primárias para as crianças das famílias operárias. Aquele momento durou mais de dez anos. Esta foi toda a matriz de um lado dos meus primeiros espantos. Espantos diante da dramaticidade da vida, diante de uma mãe, por exemplo, que chegava ao meu gabinete chorando e dizia que o filho - de um operário - morrerá de tuberculoso no dia anterior, e que ela queria um último favor meu como diretor do Sesi: que nos mandássemos todas as crianças para o enterro de seu filho. (FREIRE; BETTO, 2009, p.8)

Assim, Paulo Freire inicia foco de diálogo com a classe trabalhadora, refletindo aspectos do modo de vida e da aquisição do conhecimento, pensando a administração de tais ambientes, criticando o que ele caracterizava por *Malvadeza* do sistema capitalista.

Eu fui aprendendo, desde aquela época, a exercer uma prática de que não me afastei: a de pensar sempre a prática. [...] Foi o pedaço de tempo da minha vida que me abri para este trabalho, mesmo que não chamasse na época *Educação Popular*. Mas foi ali que fui selando um compromisso. (FREIRE; BETTO, 2009, p.8-9)

Assim, para retomar a história da escola pública brasileira é necessário entrelaçar-se com a proposta de Educação Popular de Paulo Freire posto que elas atinjam as camadas sociais que mais se configuram entre os educandos. Paulo Freire é propositor desta terminologia e idealizador das bases de sua propagação na escola pública brasileira da atualidade.

Em relação ao termo, Educação Popular, sua descaracterização em algumas linhas pedagógicas tendenciam, erroneamente, suas ações assimilando a Educação Popular a educação de baixa qualidade para a elite cultural ou uma modalidade de *Educação para Pobres, sendo ela menos eficiente*, gerando distanciamento entre as classes sociais que, consideradas *abastadas*, não querem oferecer tais características pedagógicas aos seus educandos e acabam por assumir metodologias de ensino de países com realidade muito diversa a brasileira, legitimando e perpetuando a ausência de diálogo entre elas.

Seguem outras subjeções na relação quanto a pertinência social associando-a ao campo, dos movimentos sociais, grupos marginalizados, vivendo em comunidades,

favelas ou Movimento dos Sem Terra. Portanto, ocorre a descaracterização da Gestão em Educação Popular como proposta reflexiva que busca o engajamento crítico das ações pedagógicas, descaracterizando-a como método de ensino para populações desfavorecidas. Paulo Freire afirmou:

Poxa, mas se eu posso fazer com o barro um jarro; se eu posso furar o chão, fazer um buraco e buscar água; porque é que eu não posso, também, mudar as condições políticas e sociais que, essas sim, são feitas pelos homens, naturalmente dentro dos interesses e do jogo dos interesses de classe? Era essa a intenção fundamental minha e você vê que era uma intenção perigosa para a classe dominante – e continua sendo perigosa. Evidentemente que nunca tive a ilusão, mesmo na época em que tinha as minhas grandes ingenuidades, nunca tive a ilusão de pensar que, feito isso, estaríamos com a transformação feita, realizada no Brasil. (FREIRE; BETTO, 2009, p.16).

Assim, o jogo de interesse de diferentes classes sociais esta perpetuada e atualmente salientado pelas desigualdades de acesso a Escola que a realidade pandêmica no Brasil expos ainda mais essas diferenças quando o aspecto financeiro de acesso as Tecnologias se desnudou.

Ainda sobre a concepção de Educação Popular, denotam-se as definições de um dos mais importantes propagadores da mesma: Frei Betto especifica:

Na metodologia dialética, o ponto de partida não é o saber do educador, mas sim a pratica social dos educandos. É essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo. Antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. Aqui, o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conceito do real, e não a fazer dele uma mera abstração. Ter em conta o princípio da epistemologia medieval de que *o conhecimento sempre toma a forma do conhecente*, ou seja, toda leitura é sempre a partir de minha realidade, do contexto em que me encontro, e não do discurso abstrato do emissor. O aprendizado comum, que liga teoria e práxis, só se dá a partir da realidade coletivamente refletida. (FREIRE; BETTO, 2009, p.77).

Portanto, nesta característica de educação a figura central é a realidade do educando como ponto de construção para o coletivo escolar. Aqui mora o grande paradigma desta proposta: proporcionar a consciência de viver democraticamente em uma sociedade plural e exercendo a pedagogia crítica, sem cair na desesperança ou na sensação de impotência.

Retomando a afirmação de Paulo Freire: *A superação da inexperiência democrática por uma nova experiência: a da participação, está à espera [...]*. (2007, p. 91). Assim, ainda há trabalho duro a fazer no sentido de construir uma escola legitimamente inclusiva na era digital.

3. A pandemia de Covid-19 no Brasil e seus reflexos na escola pública

A Educação no Brasil ainda trava suas lutas no sentido da assertividade. A volatilidade com que Leis, Diretrizes e Bases Nacionais são propostas e iniciam implementação, muitas vezes sem legitimar as esferas de contribuição do coletivo que efetivamente esta *no Front* de sala de aula é um desafio.

Muitas pautas como a implementação da Base Nacional Comum Curricular ou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da educação (Fundeb) e as demais demandas recentemente foram foco de mudanças, além da já antiga demanda que não foram superada em preparar a escola às novas gerações, que tem e usam linguagens híbridas para aquisição de conhecimento e vivem outros ritmos, sobretudo por causa do uso massivo das tecnologias de informação e comunicação, dos celulares, das redes sociais (LIMA, 2020).

Questões essas que, por si só, são de natureza conflitante devido a vários fatores. Uma pandemia mundial, por conta do coronavírus, veio a desnudar a falta de preparo para lidar com o ambiente escolar que já não estava superado em seus desafios contemporâneos. Pouco após os primeiros casos serem anunciados no Brasil, foi anunciado o fechamento das escolas como medida de contenção da disseminação da doença.

As autoras VASCONCELOS e KLOH, fizeram um levantamento de pesquisas acadêmicas entre os anos de 2010 e 2019, alertando sobre uma crescente busca pelo ensino domiciliar, que por concepção das famílias ou por influência de modismos norte americanos, poderiam ter sido estudados pelas instituições brasileiras para construção de um *plano B* para momentos como o que se iniciou em 2019, no qual a inoperância do ensino presencial:

Nos dias atuais, diante de uma ameaça invisível que leva a todos a fazerem de suas casas um espaço de múltiplas possibilidades, a educação, mais do que nunca, tem que ser pesquisada em sua inserção nesse movimento. Além disso, diante da acusação de que as pesquisas das ciências humanas não são acessadas suficientemente para trazerem uma efetiva contribuição à sociedade, o momento vivido no primeiro semestre de 2020, com o isolamento social, mostrou, por meio de diferentes abordagens do assunto na mídia e nas redes sociais, que pesquisas como as apresentadas neste estudo foram espontaneamente buscadas pelas famílias para encontrar respostas à educação de seus filhos em um período sem precedentes, evidenciando a necessidade do tema ser cada vez mais explorado. (VASCONCELOS; KLOH, 2020, p.555).

A nova realidade modificou o cotidiano de inúmeras famílias dentro da comunidade escolar. Muitos movimentos que julgavam a educação domiciliar como algo que desmontaria o sonho do ensino público de qualidade e sua característica humanizadora e política na construção do conhecimento, tiveram de aceitar a nova realidade para salvar suas vidas. E, fora da escola, as demais instituições brasileira sofreram inúmeros percalços devido a ineficiente gestão do país em relação ao combate as consequências que a pandemia causou, sendo inevitável refletir como a ausência de preparo para cargos de gestão causam desastres inimagináveis em um país.

Muito além das pesquisas que apontam os impactos da ausência do ambiente escolar nos educandos brasileiros e as consequências que isso traz a formação dos indivíduos e a sua comunidade, o ambiente a escolar, no Brasil, não é apenas espaço de aprendizagem, mas também de fonte de alimentação e resguardo a crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Sendo assim, fechar escolas foi a única forma eficiente de conter a propagação do vírus na comunidade, mas exigiu esforços nunca antes pensados para que se minimizem as perdas em relação não só a aprendizagem, mas a vida de toda a Comunidade escolar.

Sobre as publicações oficiais:

Em 1º de abril, a Presidência da República publicou uma medida provisória (MP) que desobriga as instituições de ensino a cumprirem o mínimo de 200 dias letivos exigidos por lei, desde que mantidas às 800 horas mínimas de aula, conforme já previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em situações de emergência (LIMA, 2020, p.6).

Assim, a escola deve ofertar as 800 horas aula da forma possível, que para resguardo da segurança de todos seria na modalidade de teletrabalho, ou seja, na utilização de tecnologias de informação e de comunicação para viabilização do exercício da função como regulamenta a nova CLT.

Mas como não há unanimidade em relação aos Estados e Município da Federação, muitas escolas abriram suas portas com capacidade reduzida de atendimento, na modalidade híbrida, e após os números de morte em seus Estados voltarem a subir, fecharam-nas novamente e voltaram-se ao atendimento integralmente em regime de teletrabalho. Sendo assim, não ocorreu equidade do poder publico no gerenciamento de ações coordenadas entre os Estados. Não ocorreu um consenso nacional sobre qual método causaria menos impacto pedagógico e psicológico na comunidade escolar. Ainda sobre publicação oficial:

No dia 7 de maio, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou parecer com orientações para a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de

cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia (LIMA, 2020, p.7).

É inevitável salientar que tanto esta medida provisória quanto o parecer do Conselho não revoga os direitos dos educandos, como aponta o documento:

[...] o que está estabelecido como valor pétreo na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, averbada pelo Brasil em 1945, e na nossa Constituição Federal, promulgada em 1988. A pandemia, portanto, não revoga o que está previsto no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos: O vírus, portanto, desorganiza nossas vidas, mas não impede que se continue a reforçar os conceitos básicos da educação na Constituição:

- A educação é um direito de todos e todas
- A educação é dever do Estado
- A educação é dever da família
- A educação deve ser fomentada pela sociedade (LIMA, 2020, p.7)

Portanto, a Gestão Escolar nunca esteve em posição de tamanho destaque que o da atual conjuntura, visto que se não estiver disposta a repensar contextos de aprendizagem e alinhada ao objetivo primordial de manter a aprendizagem dos educandos com qualidade de vida, estará sentenciando toda uma comunidade escolar ao fracasso de suas ações. Os entraves em relação as alterações de postura, que foram constantes e se impuseram verticalmente na escala do Governo Estadual e Municipal foram agravantes para este desafio.

4. O iminente aprendizado em Mídias e Tecnologias por toda a comunidade escolar

O grande desafio posto de forma inevitável, na iminência do ato de fechar os portões de todas as escolas do Estado de São Paulo, sem aviso prévio, gerou grandes transtornos. Nesta pesquisa trataremos exclusivamente das instituições públicas nas esferas Municipais e Estadual do interior de São Paulo, especificamente na região do Centro-oeste paulista a fim de delimitar com precisão as ações e suas consequências.

A princípio o fechamento físico das escolas, juntamente com outras instituições públicas e privadas se deu em período parecido, e sendo caracterizado pedagogicamente por: adiantamento de recesso escolar, férias docente ou mesmo suspensão de aulas que gerariam futura reposição.

Com o passar dos meses, cada região do Estado e seus municípios, estes muitas vezes não coordenados, foram conduzindo as decisões de forma individualizadas em relação à abertura ou fechamento de suas instituições.

A condição política do partido do Governador do Estado claramente foi na contramão das sugestões a serem seguidas, de forma não oficial, da Presidência do país. Ainda assim, os Municípios estariam a mercê de seus Prefeitos que também estaria a favor do Governo do Estado ou da Presidência da República, polarizando assim as ações de enfrentamento entre: Minimizar os perigos e a mortalidade do vírus ou manter o distanciamento social com um dos únicos recursos para barrar mais contaminações e consequentes mortes.

As informações sobre como os educandos deveriam agir vinham por meios não oficiais dentro da grande mídia até que, num relativo curto período de tempo, as escolas públicas conseguiram se organizar para oferecer o que se chamou de Ensino Remoto. A operacionalização deste sistema dependeu dos recursos financeiros de suas autarquias: Municípios sem tecnologia como tablets e internet para oferecer ao seu público, usaram xerox de atividades elaboradas pelos educadores, que tiveram de rapidamente aprender a usar ferramentas de digitação e elaboração de imagem em suas casas.

A Rede Estadual de São Paulo disponibilizou, por meio do Centro de Mídias, aulas com educadores. Estas eram desenvolvidas na modalidade ao vivo ou gravadas. Estas eram exibidas em vários canais de tv e no Youtube, mas sua operacionalização foi difícil e confusa, sendo que eram disponibilizadas aulas de quinto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, gerando muitos desencontros.

Foi desnudado o hiato da falta de acesso a internet entre educadores e educandos. O Governo do estado disponibilizou chip para acesso a internet, mesmo não sabendo quantificar quantas famílias e educadores não teriam equipamentos para o acesso, e para além, se sabiam usar o recurso.

Nas Redes Municipais havia muitas divergências. Em uma cidade do centro-oeste paulista, por exemplo, a Secretaria de Educação disponibilizou material com conteúdo e atividades elaborados pelos educadores no site oficial, mas também oferecia o xerox na Unidade Escolar, postura que dificultou a legitimação do lockdown. O suporte para o aprendizado personalizado em casa se deu via Whatsapp diretamente com os educadores que produziam o material e que disponibilizaram seus números de celular particular para tal, desprendendo de recursos pessoais para manter o ato educativo.

Em relação a concepção ideológica a que se propôs o processo de ensino/aprendizagem desse período, fica evidente a ingerência de ações refletidas nas duas esferas, estadual e municipal, visto que ambas recomendaram a adoção de atividades pedagógicas na modalidade virtual, de forma a amenizar os impactos

negativos que a suspensão de aulas presenciais pode acarretar aos educandos, mas pouco fomentou para sua legitimação.

Para além, conta deve-se contar a tentativa de colaborar com as famílias a condução de tarefas que envolvam a superação dos desafios sociais impostos pelo contexto. Sobre o perfil que esta modalidade exigiu:

O contexto atual exige estabelecer, ainda que momentaneamente, uma nova relação com os estudantes e suas famílias, uma nova relação com os profissionais da educação e uma nova relação com o conhecimento, bem como construir novas práticas frente aos desafios do presente. As incertezas do momento nos desafiam a pensar uma escola onde os estudantes tenham um novo perfil, como protagonistas da sua própria construção do conhecimento, com desenvolvimento de metodologias mais proativas, visando o fortalecimento das autonomias como possibilidade de buscar o enfrentamento dos desafios atuais e a busca de soluções alternativas para a superação das dificuldades ou problemas que se apresentam, sobretudo a partir de uma perspectiva de redução das desigualdades (LIMA, 2020, p. 24).

Para discutir novas abordagens, como sugere o texto, toca-se o ponto das desigualdades no Brasil. Como a análise esta focada no Estado de São Paulo, concebido por maior concentração de capital em relação ao resto do País, não significa em nada que esta superada os degraus em relação ao acesso a tecnologias. O documento afirma:

Os dados mostram o cenário em que a educação entrou na pandemia em 2020 e indicam possível desafio no ensino remoto, montado às pressas quando houve necessidade de fechamento das escolas para evitar a propagação do coronavírus. Sem computadores e conexão à internet, é possível que os estudantes tenham dificuldade para acessar os conteúdos online, que têm substituído as aulas presenciais. A pesquisa não tem dados da educação rural, onde, certamente, a situação é muito mais precária e exclui os ainda já mais excluídos como as crianças e adolescentes indígenas, quilombolas (LIMA, 2020, p.25).

Em relação aos educadores, que igualmente estiveram submetidos à situação de pandemia com suas famílias, tiveram de superar os desafios do Home Office tendo filhos pequenos em casa, equipamento eletrônico de baixa qualidade ou ultrapassados, muitas vezes não o tinham por fazer uso na escola, gastos com internet de maior velocidade, tudo se transformou numa velocidade descomunal e desigual.

Denota-se aqui, por exemplo de uma cidade do interior paulista, que demorou um ano letivo completo para sua Secretaria de Educação ofertar chip com internet para educando e educadores. Para além, muitos municípios não disponibilizaram nada neste sentido.

Vale ressaltar que, muitos municípios do Estado de São Paulo, por julgarem que seus protocolos de biossegurança estariam satisfatórios, submeteram sua Comunidade Escolar ao ensino Híbrido e as suas consequências. Movimentos de Greve Sanitária

foram deflagrados, buscando como primeira reivindicação a vacinação das equipes escolares.

As concepções do educadores foram postas em xeque: Visto que é impensável para um educador de linha Freireana dispor-se a ficar sentado atrás de um acrílico, oferecendo educação bancária, aos seus educandos *sentadinhos* com suas máscaras a um metro e meio de distancia numa sala de aula ideal, inertes no alto de suas características, proposta pelo poder público que negava o lockdown. A pergunta que permeava era: Como um educador que promove educação emancipadora conseguiria sobreviver a este cenário que descaracteriza tudo que ele acredita, e como o único objetivo de permanecer saudável e seguro para voltar para casa e não transmitir o vírus a sua família?

Inúmeras pesquisas causavam mais desinformação. Publicadas em revistas científicas ou em formato Fake News estas afirmaram que crianças não transmitiam o vírus como adultos, que os números de mortos estaria superestimados e que o país entraria em recessão devido a ausência da mão de obra.

Essas equivocadas informações foram disseminadas em ambientes tecnológicos para pressionar a abertura das escolas, dentro de um movimento liderado por unidades de ensino particular. Estes movimentavam a opinião pública em função de sua responsabilidade de não para o país, e que para isso, os filhos da classe trabalhadora tivessem escola para *ficar*, assim a economia não seria mais tão prejudicada. Estas posturas polarizaram a sociedade civil, desencadeando inúmeros desencontros sobre o que seria prevenir a superlotação de hospitais com pessoas contaminadas e como manter normalidade nas relações de comércio. Nenhuma postura oficial foi divulgada em relação às grandes defasagens que estes dois anos de despreparo e ações emergenciais causaram na vida acadêmica dos brasileiros em idade escolar.

5. Conclusões

Não há como perder de vista o compromisso por uma escola pública de qualidade, construída no terreno fértil do processo democrático, que favorece toda a comunidade ao seu redor. As novas experiências de fechamento físico e a iminência do ensino remoto sem prévio preparo e sem plano B, forçosamente fizeram a comunidade aprender a duras penas a necessidade já ha muito tempo anunciada da necessidade de adequar o ensino *lousa e giz* as demandas contemporâneas dos educandos.

Lembrando que mesmo os educadores que fomentavam concepções pedagógicas mais reflexivas, como educação histórico-crítica, tinham de conviver nos moldes das escolas tradicionais, em que educando sentam-se separados em fila na frente do educador que emite informações no formato tradicional e que são avaliados tradicionalmente por avaliações externas ao final do ano.

Nitidamente a inclusão digital necessita legitimar-se a todas as classes sociais. Como a pandemia de covid-19 desnudou o despreparo da gestão pública oficial e sua ingerência em planejar e equipar educadores e educandos as novas realidades.

Mas ficou claro também, como o espaço escolar é ambiente humanizador, de troca de aprendizagens, de aquisição de Cultura e respeito às diversidades, e o trabalho do profissional docente é a grande chave que liga estas percepções de forma crítica. Lembrando que as escolas não são espaços para acolhimento de crianças e adolescentes, não são mero depósito de vidas para que a classe trabalhadora mantenha-se oprimida, mas é nítido e certo desta escola, inclusiva e acolhedora, que se levantará a revolução de nossa sociedade.

Sobre a escola pública brasileira inserida num modelo capitalista:

Enquanto modelo social, o capitalismo não tem futuro. Em particular, a sua versão atualmente vigente— o neoliberalismo combinado com o domínio do capital financeiro – está social e politicamente desacreditada em face da tragédia a que conduziu a sociedade global e cujas consequências são mais evidentes do que nunca neste momento de crise humanitária global. O capitalismo poderá subsistir como um dos modelos económicos de produção, distribuição e consumo entre outros, mas não como único e muito menos como o que dita a lógica da ação do Estado e da sociedade. (SANTOS, 2020, p.24)

A dicotomia entre o bem estar social x lucro para a economia capitalista, entreve conhecido e, nitidamente, uma conta que nunca fecha, posto que é corda que arrebenta para o lado mais fraco na luta e, historicamente no Brasil, para as camadas menos favorecidas cobra do governo postura:

O Estado deve ser apenas um provedor de recursos públicos, e não um gestor. No entanto, diante do cenário pandêmico, onde ficam as leis de mercado que tudo dizem resolver? O que se tem evidenciado é o Estado fazendo as intervenções necessárias na educação, saúde, segurança a fim de resolver e minimizar os problemas causados pelo COVID19. (WEINMAN; SILVA, 2020, p.157)

E, se o atual Brasil, polarizado politicamente, dividido muitas vezes entre a racionalidade científica e as posturas negacionistas, inclusive ridicularizadas pela comunidade internacional, e que teve inimaginável dificuldade em estabelecer um plano coeso e eficaz de combate ao vírus, inclusive se negando a negociação na compra de vacinas, necessita estruturar-se para propor uma legítima inclusão social em Mídia e

Tecnologias visto que novas pandemias não está descartadas e, como em outras crises e pandemias históricas, a base da pirâmide é a que sofre mais e de forma descomunalmente desigual..

6. Principais referências

CARRILLO, A. T. **Educación popular y paradigmas emancipadores**. La Pirágua, Panamá, nº 30, p. 11-32, 2009. Disponível em: <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto29.pdf> . Acesso em 12 de abril 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

FREIRE, P.; BETTTO, F. **Essa Escola Chamada Vida**: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14 ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

LIMA, M.H.G; NASCIMENTO, G. ZUNINO, D.A. (Orgs.) **Educação em tempos de pandemia direitos, normatização e controle social**. Um guia para Conselheiros Municipais de Educação. Realização: UNCME União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. Apoio UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância. 2020. Disponível em: <https://uncme.org.br/novo/?s=guia+para+> . Acesso em 05 abril 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: http://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf Acesso em: 24 abril 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VARGAS, Thaís Conte; BIZELLI, José Luís; SANTOS CRUZ, José Anderson. Política de municipalização: avaliação do desempenho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.I.], v. 36, n. 3, p. 869-888, nov. 2020. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/104814>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. Uma produção que se intensifica: a educação domiciliar nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.I.], v. 36, n. 2, p. 539-558, ago. 2020. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/102988/58122>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

WEINMAN, C. SILVA, J.A.D. Os desafios de uma gestão democrática em tempos de pandemia na escola pública. *In*: PALÍ, J; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.) **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Editora Ilustração, Cruz Alta, 2020.

PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA MODALIDADE REMOTA

Lilian Pacchioni Pereira de Sousa, UNESP- Marília/SP

Érica de Cássia Gonçalves, UNESP UNESP- Marília/SP

Bruna Sordi Rodrigues, UNESP UNESP- Marília/SP

lilian.pacchioni@unesp.br

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

1. Introdução

Como as pessoas aprendem? Ao longo do tempo, diversos estudiosos buscaram responder tal questão, resultando em diferentes teorias do conhecimento, sustentadas por três concepções epistemológicas distintas: empirista, inatista e interacionista. Mas afinal, o que essas concepções epistemológicas têm a ver com a educação? No campo educacional, tais concepções, implícita ou explicitamente, subsidiam as diferentes abordagens e práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, podem limitar ou potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, essa relação entre o modo de conceber a natureza do conhecimento e sua influência nas ações educativas, nem sempre é clara para os docentes, tão pouco para discentes de cursos de licenciaturas, que num futuro próximo, atuarão em contextos educacionais diversos, sendo necessário lidar com os processos cognoscentes de seus alunos. Becker (2012) e Silva, Leonardo e Scaglia (2021), evidenciam a partir dos seus estudos com professores de matemática e alunos universitários da área de Educação Física, que esses possuem em maior ou menor medida, identificação com bases epistêmicas mais tradicionais (empiristas e inatistas), o que por sua vez, resultam em ações educativas mais mecanicistas e que pouco contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Contudo, nos dias atuais, é preciso repensar a finalidade da educação, buscando a construção de uma nova visão pedagógica sistêmica, interdisciplinar, complexa, reflexiva, que atenda as necessidades do século XXI, capaz de romper com práticas tecnicistas, cartesianas e abordagens conservadoras no campo educacional, pois como ressalta Guimarães (2020), os paradigmas tradicionais estão apresentando sinais de fragilidade, sendo refutados em várias áreas do saber. Nesse sentido, a teoria epistemológica de Jean Piaget (1886-1980), é capaz de fazer a crítica necessária a essas

correntes epistemológicas tradicionais e, por meio dos princípios extraídos dela, superar tais práticas e visões reducionistas, existentes ainda em muitos contextos educacionais.

Durante a sua trajetória de pesquisador, Piaget estudou sobre a gênese do conhecimento e como se constituem os instrumentos que permitem adaptá-lo à realidade. Subsidiados por suas descobertas, os diversos estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem compõem um arcabouço complexo, porém, de extrema riqueza sobre como a teoria epistemológica construtivista pode trazer implicações para a ação e prática educativa dos professores, em todos os níveis de escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior.

Embora o epistemólogo não tenha criado uma teoria para esse campo, em sua obra *“Psicologia e Pedagogia”* (1969), revela que os problemas decorrentes do processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional, refletem os métodos didáticos e pedagógicos tradicionais, os quais são sustentados por essas bases epistêmicas, excessivamente empíricas pois, para o autor, as concepções do conhecimento-cópia, continuam a inspirar os métodos educativos, sobre os quais a imagem e as apresentações audiovisuais desempenham um papel supremo nesse processo, negligenciando o papel do sujeito.

Contrário a isso, um trabalho pedagógico pautado nos princípios construtivistas, pressupõe trabalhos em equipe, autonomia do aluno, ação sobre o objeto de conhecimento, interação, estímulo à pesquisa e tomada de consciência dos problemas. Estes são apenas alguns exemplos da relação da teoria Piagetiana da construção do conhecimento com metas educacionais e princípios de ensino (KAMII, 1991).

No entanto, em pleno século XXI, é comum encontramos em sala de aula, o trabalho pedagógico, pautado por métodos tradicionais, marcados pelo verbalismo e na crença de que uma boa estrutura para a transmissão de conteúdos seja suficiente. Tais práticas precisam ser repensadas, sobretudo, nos cursos de formação de professores no ensino superior.

Sob essa ótica, um ponto de partida seria conhecer e compreender quais concepções epistemológicas têm os docentes e discentes universitários acerca dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que ela refletirá, posteriormente, na atuação desses futuros profissionais. Por exemplo, qual a visão empírica tem o futuro professor e como ela poderá influenciar nos procedimentos pedagógicos adotados por ele? Será que essa visão de algum modo reflete também as crenças dos seus professores? Como elas se interrelacionam com as escolhas das estratégias didáticas dos docentes?

Contudo, essas discussões não podem ser desvinculadas do atual cenário vivenciado por mais de dezoito meses, por docentes e discentes, em virtude da

pandemia. Oficialmente decretada em março de 2020, causada pela Covid 19, algumas estratégias emergenciais foram criadas, reinventadas e adaptadas devido ao isolamento social. Diante desse contexto, e considerando o momento histórico vivido, esta pesquisa traz ainda como problemática, as seguintes questões: quais as percepções de docentes e discentes de cursos de licenciatura sobre os processos de ensino e aprendizagem na modalidade remota? A pandemia modificou o pensar sobre o ensino e a aprendizagem, sobre estratégias pedagógicas dos professores? E qual a percepção da própria aprendizagem por parte dos alunos?

Essas e muitas outras indagações recaem sobre o complexo fenômeno do ensino e da aprendizagem. Para responder a essas questões sugerimos um estudo exploratório, com uma leitura quantitativa e qualitativa dos dados. Tendo isso em vista, o objetivo geral do estudo foi identificar quais as concepções epistemológicas docentes e discentes de cursos de licenciaturas possuem sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como o impacto nas práticas vivenciados por eles antes e durante o ensino remoto. Além disso, tem-se como objetivo específico, conhecer as percepções de alunos e professores sobre como se deu a aprendizagem no contexto da pandemia.

A escolha do tema se deu pelo interesse em contribuir de forma relevante a todos que desejam repensar práticas pedagógicas que sejam mais coerentes com as bases epistêmicas e conceituais do paradigma emergente e complexo, como os estudos psicogenéticos, possibilitando maior efetividade nos processos que perpassam a construção do conhecimento, especificamente neste contexto de pandemia, no qual muitos problemas, surgiram, surgem e ainda surgirão, relacionados à saúde, emocionais, psicológicos, cognitivos e econômicos, entre outros, para todos os envolvidos com a educação, justificando assim, a importância desta pesquisa para o campo educacional, sobretudo, a formação de professores.

2. Implicações das epistemologias para as práticas pedagógicas

Para o desenvolvimento intelectual humano, Piaget define ser necessários e fundamentais 4 fatores: a maturação, a experiência física, a transmissão social e a equilíbrio, sendo este último o fator que compensa as reações do sujeito às perturbações do meio. A perspectiva construtivista para o desenvolvimento da inteligência se baseia na ideia de que o conhecimento se dá a partir da ação em sua totalidade se contrapondo às teses empiristas e inatistas. Para Piaget “O empirismo lógico é uma doutrina que pretende que todo conhecimento físico ou experimental resulta simplesmente da leitura dos fatos, leitura sensorial, dada por nossas percepções” (PIAGET (2014, p. 25 [1896-1980]) e, em relação ao inatismo, a teoria construtivista não

o nega, mas considera haver no processo de desenvolvimento uma parte da preformação biológica.

A posição epistemológica de Piaget reconhece tanto as fontes de conhecimento externas como também ao que é interno aos indivíduos, conforme explica Becker:

A solução piagetiana supera ambas as correntes enquanto, rejeitando algumas características, acolhe outras às quais acrescenta um componente que as transfigura completamente: o processo de equilíbrio. [...] Portanto, não aceita a solução apriorista da unidirecionalidade da influência do sujeito sobre o objeto em que este só intervém relativamente a estruturas nas quais o sujeito introduz suas próprias condições, nem o inverso. (BECKER, 2012, p. 33-34).

Sob a ótica piagetiana, aprendemos agindo sobre os objetos e transformando-os por meio da assimilação e acomodação. Os pressupostos apontam que os sujeitos evoluem no conhecimento, resultado de uma construção contínua de novas estruturas, a partir da sua própria ação e que suas condutas e crenças sobre os fenômenos do mundo social e físico se constroem a partir das interações e transmissões sociais, onde o aprender é “construir estruturas de assimilação”. (MONTROYA, 2009, p. 12).

Diante disso o epistemólogo, em um primeiro momento, abordou a gênese da inteligência, enfatizando a construção cognitiva em estádios de desenvolvimento (PIAGET, 1966 [1936]; 1964 [2015];). Posteriormente, analisou aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, envolvendo a abstração reflexiva e colocando a Equilíbrio como um ponto fundamental no processo de desenvolvimento intelectual, o qual toda evolução biológica incluindo as funções cognitivas necessitam de equilíbrio entre meio e organismo (PIAGET, 1976). Entre assimilações e acomodações “avancamos e procuramos sempre a busca de um equilíbrio, até que um novo problema torne a nos desafiar desequilibrando-nos novamente”. (SARAVALI, 2004, p. 25).

Levando em conta fatores internos e externos, a conduta é uma assimilação do objeto aos esquemas, e os esquemas ao contexto, de modo interativo resultando no desenvolvimento da inteligência, apelando para o equilíbrio. Assumindo a perspectiva interacionista-construtivista de Jean Piaget, “diferentes autores identificam os problemas de aprendizagem como resultantes de falhas no processo de relação do sujeito com o meio, pressuposto básico do interacionismo-construtivista”. (SARAVALI; GUIMARÃES, 2007, p. 129). Por isso, a teoria de piagetiana não contempla somente estudos sobre o desenvolvimento, mas também sobre a aprendizagem. Piaget (1978, p. 15) afirma que “[...] é preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem-informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência [...]”.

Contribuindo para a pertinência do debate sobre as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem no contexto universitário, Saravali (2005, p. 246) aponta que:

O aluno do ensino superior necessita do raciocínio formal para assimilar as novas atribuições que a vida universitária lhe coloca. Pensar sobre o próprio pensamento, analisar a sociedade e estabelecer relações entre o que existe e pode existir (raciocínio hipotético dedutivo), trabalhar com conceitos abstratos, refletir e organizar formas para a execução do trabalho, enfim, são muitas atividades que requerem do estudante um pensamento mais destacado do concreto.

É desafiador para o professor universitário pensar em metodologias que permitam a efetiva participação do estudante em discussões dirigidas em sala de aula. Piaget, em sua obra *“Para onde vai a educação?”* (1979), também disserta sobre a preparação de professores, considerando como questão primordial para reformas pedagógicas. De acordo com o autor, o universitário deve ter uma formação completa, tratada com a mesma importância que se dá a formação de médicos, validando mais uma vez a importância deste estudo.

3. Procedimentos metodológicos

Para responder ao problema em questão, optou-se por um estudo quanti e qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, conforme propõe a literatura de Yin (2016), a qual aponta cinco características fundamentais nesse tipo de pesquisa: 1) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições reais; 2) representar opiniões e perspectivas dos participantes de um estudo; 3) abranger condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribuir com conceitos novos ou já existentes que podem explicar o comportamento social humano; 5) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. Tais características justificam a escolha por essa modalidade de investigação.

3.1 Participantes do estudo e instrumentos de pesquisa

A amostra foi selecionada por conveniência e contou com a participação de 8 docentes e 18 discentes, de ambos os sexos, vinculados a cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas dos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul. A faixa etária dos docentes participantes do estudo é de 36 a 60 anos de idade, enquanto que a de discentes corresponde entre 18 a 45 anos de idade, exceto um participante (mais de 60 anos).

O instrumento deste estudo se deu a partir da elaboração de um questionário no formato digital (formulário *Google Forms*), contendo questões abertas e de múltipla escolha. O questionário foi semelhante, tanto para os docentes quanto para os discentes,

contendo na primeira parte, a identificação básica dos participantes (nome, idade, sexo, área da graduação ou atuação, instituição) e na segunda, os aspectos relacionados ao fenômeno investigado: percepções sobre o Ensino e Aprendizagem na modalidade Remota.

4. Discussão dos dados

Com base na análise do conteúdo das respostas dos participantes, propomos um ponto de intersecção entre as significações de professores e alunos sobre ensino e aprendizagem. A interpretação e sistematização das respostas puderam ser categorizadas seguindo três eixos temáticos presentes no questionário e nas categorias que emergiram das respostas dos docentes e discentes dos docentes, sendo: I. “Concepções de Ensino e Aprendizagem”; II. “Práticas e Metodologias Antes e Pós-Pandemia” e III. “Percepções sobre a Aprendizagem durante o Ensino o Remoto”.

O primeiro eixo foi composto pelas seguintes questões: *“Para você, como as pessoas aprendem?”* *“Quais elementos são importantes nesse processo?”*. O objetivo dessas questões não foi o de identificar respostas certas e erradas, mas verificar se a epistemologia subjacente no que diz respeito à concepção de aprendizagem de docentes e discentes, se aproxima mais de uma abordagem construtivista ou se estão presos às abordagens tradicionais.

Os resultados referentes à primeira questão, podem ser encontrados na **tabela 1**. Cabe ressaltar que os dados foram quantificados considerando a frequência (f) que os termos utilizados apareceram nas respostas, e não ao número de docentes e discentes entrevistados.

Tabela 1- Concepções de Docentes e Discentes sobre Aprendizagem

Como as pessoas aprendem?	f	%
Tendo disposição e vontade para aprender	7	22,5
Por interação entre pares, sujeito e objeto	7	22,5
Aprendem na prática, experimentando	6	19
Por meio de transmissões	4	13
Recebendo informações	3	10
Por observações	2	6,5
Precisam ter interesse	2	6,5
Total	31	100

Fonte: Autoras (2021) - Dados da pesquisa

Na concepção dos participantes deste estudo, a explicação sobre como as pessoas aprendem, revelou em sua maioria, influências de crenças empiristas e/ou inatistas. As respostas dos docentes representaram 62,5 %, enquanto as dos discentes, 78%. Na visão dos docentes, a aprendizagem depende na maioria das vezes da pré-disposição e vontade do sujeito, como pode ser observado nas respostas de alguns deles: *“As pessoas aprendem quando estão abertas ao processo de aprendizagem, quando se dispõem ao aprendizado”, “É preciso ter vontade para aprender”*. Com menor frequência, explicações semelhantes apareceram também nas respostas dos discentes: *“A disposição e a força de vontade são fundamentais.”; “Primeiramente começa dentro da própria casa através dos laços familiares, depois nas escolas. A leitura, o esforço da própria pessoa de sempre querer buscar aprender mais.”*

Ainda que, com menor recorrência nas respostas, explicações empiristas também estiveram presentes nos discursos dos docentes e discentes. Essas ideias concentraram-se mais nas respostas dos discentes. Vejamos algumas delas: *“É possível aprender coisas novas todos os dias. E isso inclui em relação ao que nos é transmitido, na observação e repetições.”; “Através da teoria bem explicada”; “As pessoas aprendem ao ouvir, compreender a ideia e se souber repassar isso, ela aprendeu.” “Creio que existem várias formas de aprender, não é algo uniforme. Algumas pessoas são mais visuais, outras auditivas, outras aprendem mais tocando e realizando atividades.”* Nos dizeres de um docente: *“Aprendem ouvindo, associando conhecimentos, fazendo mapas conceituais/mentais e falando sobre, principalmente.”*

Foram observadas poucas respostas que se aproximaram da perspectiva teórica construtivista: 37,5 % - docentes e 22% - discentes, na qual há uma relação recíproca entre sujeito e meio no processo de ensino e aprendizagem. Um docente explicou que *“As pessoas aprendem através da interação objeto e sujeito. As construções realizadas nesse processo de interação possibilitam aprendizagens. Nesse sentido, a ação do sujeito deve ser considerada e promovida, assim ofertando oportunidades do sujeito se envolver de forma reflexiva e consciente com o objeto de aprendizagem.”* Além disso, destacou que a ação, interação, construção, materiais, processos reflexivos e ativos, envolvimento e motivação são partes importantes nesse processo. Com pensamento semelhante, um docente afirmou que para aprender envolveria *“a organização de um processo ativo, que depende do protagonismo de quem aprende e de quem ensina.”*

Em um segundo momento, as questões foram direcionadas para: *identificar se houve mudanças nas práticas pedagógicas antes e durante o ensino remoto; os maiores desafios apontados na relação com a aprendizagem nesse período; o papel da tecnologia e da autonomia e os impactos na formação acadêmica.*

Para isso, as perguntas chaves foram: “Na sua opinião, as práticas e metodologias utilizadas durante as aulas remotas apresentaram mudanças se comparadas com o momento antes da pandemia?”; “Como você se sente em relação a sua aprendizagem durante esse período de ensino remoto?”; “Quais os maiores desafios vivenciados por você durante esse período?” Após essa experiência de ensino remoto, qual a sua opinião sobre o papel da tecnologia na aprendizagem?”; “Como você avalia o seu nível de autonomia para estudar na modalidade remota?” e “Qual o impacto dessa modalidade de ensino vivenciada nesse período, para sua formação acadêmica e pessoal?”. Foi possível classificar as respostas em temáticas principais, considerando a frequência em que estas apareciam (tabelas (2,3,4,5 e 6) e, logo abaixo, as considerações sobre as contraposições com as percepções dos docentes.

A **Tabela 2** apresenta os resultados dos discentes em relação ao questionamento sobre as mudanças nas práticas metodológicas. De acordo com os dados obtidos, a ausência de práticas e dinâmicas, foi uma das principais mudanças, como pode ser observado nas seguintes respostas: “[...] principalmente nas aulas que poderiam ser mais dinâmica, na qual poderíamos desenvolver metodologias na prática, usando experimentos.”; “[...] as práticas se tornaram um pouco mais apáticas.”.

Tabela 2- Percepção dos Docentes e Discentes sobre as Mudanças nas Práticas Metodológicas

Mudanças nas Práticas Metodológicas	f	%
Aumento no uso de tecnologias	9	32,15
Ausência de aulas práticas/dinâmicas	8	28,58
Maior dificuldade em trabalhos em grupos	3	10,71
Falta de interação	6	21,42
Pouca ou nenhuma mudança	2	7,14
Total	28	100

Fonte: Autoras (2021) - Dados da pesquisa

Comparada a dos discentes, a percepção dos docentes foi apenas em relação ao aumento do uso de tecnologias, sendo citado em somente uma resposta a impossibilidade de aulas práticas em campo. Outro aspecto citado apenas pelos docentes foi a “pouca” ou “nenhuma” mudança nas práticas já existentes antes da modalidade remota. Já sobre a aprendizagem, exposto na **Tabela 3**, a concordância entre esses dois grupos foi maior.

Tabela 3- Percepção dos Docentes e Discentes Sobre a Aprendizagem

Percepções sobre a aprendizagem	f	%
Não sentiu diferença	5	19,23

Maior interesse	1	3,85
Queda no rendimento	20	76,92
Total	26	100

Fonte: Autoras (2021) - Dados da pesquisa

Os dados indicam que a maioria dos alunos perceberam uma queda em seu rendimento na modalidade remota se comparada a presencial e os docentes corroboram com essa ideia, uma vez que apenas um afirmou que percebeu os discentes mais interessados, notadamente no que diz respeito aos *feedbacks*.

Não é difícil imaginar que a pandemia trouxe inúmeros desafios para a população em geral e em todos os âmbitos da vida: física, financeira e mental. No estudo realizado, foi possível classificar as respostas em 5 temáticas principais, expostas na **Tabela 4**.

Tabela 4 - Maiores Desafios Vivenciados na Pandemia

Maiores desafios	f	%
Uso da tecnologia	5	17,85
Concentração	7	25
Problemas com a internet e dispositivos eletrônicos	3	10,72
Distanciamento físico	6	21,43
Emocional	7	25
Total	28	100

Fonte: Autoras (2021) - Dados da pesquisa

A concentração foi a palavra mencionada de forma mais frequente, juntamente com problemas de cunho emocional, como o cansaço, a sobrecarga, a motivação e o medo do vírus. Em suas respostas, os docentes demonstraram perceber esses desafios, como revelam os trechos a seguir: “O de *“motivação”*, *nem sempre conseguimos fazer com que os alunos participem, como faziam em sala de aula.*”; “*Manter os alunos motivados, interagir com os alunos [...]*”; “*Engajar os estudantes [...]*”.

Do outro lado da tela, os professores também enfrentaram seus próprios desafios: 62,5% afirmaram que a maior dificuldade encontrada foi a necessidade de adaptar sua prática pedagógica, principalmente nas aulas práticas, e na inserção da tecnologia como ferramenta essencial para a continuidade do trabalho que antes era desenvolvido em sala. Em outra questão, sobre o papel dessa tecnologia na aprendizagem, ambos, de forma unânime, afirmaram ser importante, mas que é necessária uma estrutura para implementá-la.

O nível de autonomia nos estudos também foi questionado e seus dados estão organizados na **Tabela 5**, a partir das respostas obtidas.

Tabela 5 - Nível de Autonomia para Estudar na Modalidade Remota

Nível de autonomia	f	%
Baixo	13	50
Médio	7	26,92
Bom	4	15,38
Excelente	2	7,7
Total	26	100

Fonte: Autoras (2021) - Dados da pesquisa

A maior parte dos participantes julgou ter uma baixa autonomia nesse período. Os dados obtidos no questionário realizado com os docentes revelam a mesma percepção, mesmo para aqueles que se dedicaram aos estudos. Alguns afirmam, inclusive, que os métodos tradicionais de ensino não oportunizaram aos discentes momentos de autonomia no presencial e essa passividade foi evidenciada na modalidade remota.

Por fim, apresenta-se na **Tabela 6** as respostas sobre o impacto que esse ensino remoto teria na formação acadêmica.

Tabela 6 – Impacto do Ensino Remoto durante a Pandemia na Formação Acadêmica

Impacto	f	%
Negativo	16	61,53
Positivo	8	30,77
Nenhum	2	7,7
Total	26	100

Fonte: Autoras (2021) - Dados da pesquisa

Os resultados demonstram um cenário preocupante, pois metade dos alunos consideram que o impacto foi negativo, contrapondo-se a uma parcela de apenas 38,89% que afirma ter sido positivo. Nas respostas dos docentes para o questionamento no impacto na formação de seus alunos, apenas 25% acreditam que o impacto foi positivo ou até mesmo nulo.

5. Conclusões

Um dos objetivos deste estudo foi verificar as concepções epistemológicas de docentes e discentes de cursos de licenciatura, buscando analisar o impacto para as práticas pedagógicas. Constatou-se que as concepções de aprendizagem se aproximaram mais da visão inatista, tendo em vista que há uma ênfase em fatores

endógenos ao sujeito, excluindo a influência do meio nesse processo nas explicações dos participantes. Algumas implicações para a prática pedagógica quando o professor tem essa crença, consistem ou não, na tendência em interferir minimamente no processo de ensino e aprendizagem, pois quando este não ocorre, “a culpa” é do aluno por não ter se esforçado ou estudado o suficiente, ou ainda, sua inteligência é limitada em função da herança genética. Sobre isso, Macedo (2002, s/n) diz que: “Em sua versão negativa ou pessimista, essa visão muitas vezes se expressa por sentimentos de impossibilidade, de aceitação passiva, conformada e queixosa de um destino.”

Quanto às crenças empiristas, essas também trazem implicações para as práticas, pois segundo Popper (1991) *apud* Becker (2012, p. 15), as pessoas que compartilham dessa visão, acreditam que “não há nada no nosso intelecto que não tenha entrado lá através dos nossos sentidos”. Ao pensar dessa maneira, a prática do professor em sala de aula, tende a ser centrada em aulas expositivas, cópias, repetições e memorizações, muitas vezes, desconectadas do contexto em que os alunos estão inseridos. Becker (2012) ressalta ainda que, somente quem representa este mundo, na sala de aula o professor. “No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. Acredita que o aluno aprende se, e somente se, ele ensinar; isto é, transmitir”. (BECKER, 2012, p. 16).

Pode-se dizer que o ensino e aprendizagem em visão construtivista requer uma maior dinamização e reciprocidade do processo, de modo que, o professor além de ensinar, precisa conhecer o que seu aluno já construiu até o momento e o aluno, por sua vez, precisa aprender o que o professor tem a ensinar (conteúdos da disciplina ou da cultura formalizada). (BECKER, 2012). É certo que, ao abordar o contexto da pandemia, ainda encontramos certa dificuldade para defini-lo, pois nos parece ser incerto os caminhos para onde iremos e o que virá pela frente. Pensar em modalidades de ensino, nestes tempos desafiadores, requer uma avaliação crítica sobre o que de fato aprendemos, modificamos e inovamos em nossas ações educativas. Este presente estudo foi apenas um esboço do que podemos trazer da teoria epistemológica de Piaget, admitindo que muito se tem ainda a pesquisar e a aprender com suas notáveis obras.

6. Referências

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC)**. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020a. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
Acesso em: 01 nov 2020.

GUIMARÃES, C. A. F. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre Saberes, Paradigmas e Educação: um diálogo epistemológico**. Editora Appris. Edição do Kindle, 2020.

KAMII, C. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1991.

MACEDO, L. A questão da inteligência: todos podem aprender? In: Marta Kohl de Oliveira, Denise Trento R. Souza e Teresa Cristina Rego (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

MOTOYA, A. D. **Contribuição da psicologia para a educação**. Campinas; Mercado de letras, 2007.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. tradução Álvaro Cabral. – 4ª ed. São Paulo: Editora WMF, 2012.

PIAGET, J. **Equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara,

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1964].

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wlak Editora, 2014.

_____. **Para onde vai a Educação?** São Paulo: Editora Bisordi LTDA, 1978.

SARAVALI, E.G. A psicopedagogia na educação superior: contribuições da teoria piagetiana piagetiana. **Revista Psicopedagogia**, 2005, n. 22, v. 69, p. 243-53. Disponível em <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v22n69a08.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SARAVALI, E.G.; GUIMARÃES, K. P. Dificuldades de Aprendizagem e Conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 10. v. 2, p. 117-139, 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em 05 nov. 2007.

SILVA, L.F.N.; LEONARDO, L.; SCAGLIA, A.J. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física e esporte. Mapeamento a partir de um instrumento metodológico. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. v.25, n. 274, p. 145-163, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46642/efd.v25i274.234>

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: PERSPECTIVAS DOCENTES

Luciana Maria Estevam MARQUES, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
 Estéfano Vizconde VERASZTO, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
 Brena Santana Zanzarini NAHUM, Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
 Osório Augusto de SOUZA NETO, Laboratório de Tecnologias e Inclusão, Universidade Federal de São Carlos
 Nonato Assis de MIRANDA, Universidade Municipal de São Caetano do Sul
 Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
 marquesluciana@estudante.ufscar.br

Resumo

Considerando que a pandemia da COVID-19 escancarou fragilidades, desigualdades e inquietações globais, gerando uma forte crise mundial que se refletiu em diferentes setores da sociedade, sentimos a necessidade de investigar junto aos professores essa nova realidade educacional. A pesquisa desenvolvida neste trabalho analisa a percepção dos docentes que lecionam Ciências, considerando o modelo remoto necessário em tempos de COVID-19. A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida a partir de um estudo descritivo, a partir das análises dos relatos de professores e professoras. Para tanto utilizamos formulários on-line que foram distribuídos através de redes sociais e compartilhados entre grupos de professores de diversos lugares do país. Recebemos as contribuições de 42 professores que lecionam Ciências, sendo a maior parte deles no estado de São Paulo, região mais rica do país, fato que sugere novos estudos frente a essa temática que apresentem as práticas vivenciadas em outros lugares. Em relação aos resultados apresentados concluímos que é perceptível a necessidade de refletirmos a respeito da formação inicial e continuada dos professores e professoras, além de acompanharmos o acesso de alunos, alunas e equipe docente nos espaços virtuais de aprendizagem. Ainda entendemos que é preciso propor formações em serviço que aproximem mais os professores desta realidade educacional que está pautada em uma nova proposta digital. Dessa maneira, o presente estudo sugere um acompanhamento das diferentes realidades de modo que possamos pensar em propostas educacionais compartilhadas que tenham como pauta a democratização do acesso aos recursos tecnológicos.

Palavras chaves: Ensino remoto, Ciências, Pandemia, Práticas.

1. Introdução

A temática desenvolvida neste trabalho apresenta uma realidade vivida por todo o Globo e que teve início em dezembro de 2019, no município de Wuhan (Hubei, China), quando soubemos do primeiro caso de COVID-19.

A pandemia da COVID-19 escancarou fragilidades, desigualdades e inquietações globais, gerando uma forte crise mundial que se refletiu em diferentes setores da sociedade. Problemas que passam pela economia e culminam em serviços básicos de

educação, saúde e saneamento, foram agravados, acentuando barreiras e dificultando ações que visam a construção de uma sociedade igualitária. Assim, os impactos da pandemia intensificaram situações excludentes em diferentes setores da sociedade.

Como resposta, ao redor do mundo tivemos bons exemplos de buscas por soluções para a contenção e controle dos problemas instaurados. Mas também presenciamos, assombrados, em determinados países, como no caso do Brasil, o descaso com a ciência e a tentativa de priorização da economia em detrimento da vida.

Hoje, após quase 2 anos de pandemia, ficou comprovado que questões de saúde e imunização são importantes e fundamentais, mas problemas sociais decorrentes da pandemia também precisam ser priorizados. A recuperação local depende de ações globais. Nenhum país sairá da crise, se não for com ajuda, cooperação e esforço coletivo. Nesse cenário, a recuperação socioeconômica também oferece uma oportunidade histórica de reinventar ações sociais, a partir de ações que priorizem os direitos humanos e busquem a constituição de uma sociedade mais equânime. Nesse sentido, o mundo não pode renunciar à educação científica para a recuperação da crise. Assim, os esforços de recuperação socioeconômica não só podem, como devem, propositalmente ser projetados a partir de ações que estimulem a equidade, a resiliência, a sustentabilidade e o progresso social, rumo a uma sociedade realmente inclusiva. Dessa forma, por mais paradoxal que possa parecer, a pandemia também pode oferecer oportunidade para que a agenda de objetivos para o desenvolvimento sustentável até 2030 possa ser seguida com mais afinco, a partir de transformações sociais necessárias e urgentes (ONU, 2020a, 2020b).

De forma específica, a pandemia da COVID-19, no Brasil, trouxe consequências graves para a educação. O Ministério da Saúde (MS) através da Portaria nº 188/2020 (BRASIL, 2020), declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, fazendo com que os Estados e os Municípios pudessem enfrentar esse período. Com isso, o ensino remoto foi ocupando os espaços que eram preenchidos exclusivamente pelas aulas presenciais, modificando completamente a rotina de estudantes, professores, professoras, equipes escolares e familiares como um todo.

Em relação ao acesso tecnológico, Guenther (2020) apresenta que o ensino remoto tem se mostrado como uma alternativa inviável, se considerarmos a falta de equipamentos e recursos necessários para que ele aconteça, tornando-se, portanto, uma grande utopia. A autora complementa que nem todo o trabalho é viável no modelo remoto, mediante a desigualdade social existente em muitos países e principalmente no Brasil (GUENTHER, 2020).

Enfrentando desafios urgentes e recursos limitados, instituições educacionais e governamentais se viram diante da necessidade de priorizar a elaboração e implementação

de políticas públicas de qualidade para o fortalecimento de processos de ensino e aprendizagem buscando maior significação e articulação com a prática e a realidade. Todavia, dada a instabilidade do momento pandêmico, situações de emergência foram incluídas na agenda das políticas públicas, ocasionando o enfrentamento de desafios inesperados. Desafios estes que a sociedade e as instituições, ao menos no Brasil, não se mostraram preparadas para lidar.

No nosso país, as escolas, além de serem locais destinados à aprendizagem, também são espaços de interação e proteção social. Não raro, muitas famílias enviam seus filhos à escola para que sejam alimentados e/ou tenham um local seguro que possam frequentar enquanto os pais trabalham. O fechamento deste espaço, em emergências, trouxe complicações sociais ao longo da pandemia, considerando, dentre outros aspectos, a falta de acesso e precariedade de recursos e serviços destinados de forma desigual a discentes e docentes. Entender o impacto dessa situação é uma meta importante a médio e longo prazo. Mas também se faz imediato que o estudo atual, buscando compreender como as medidas impactaram a atividade docente nos últimos meses.

Considerando essa realidade, sentimos a necessidade de investigar junto aos professores e professoras como foi o trabalho desenvolvido neste período. Assim, o objetivo deste estudo é analisar os desafios e possibilidades do processo de ensino e aprendizagem em plataformas virtuais numa realidade pandêmica em diversos níveis de ensino nas escolas públicas e privadas do Brasil.

2. Fundamentação teórica

Diante da breve introdução apresentada, é importante apontar que, mesmo sabendo que as tecnologias digitais para informação e comunicação são amplamente difundidas, tornando-se necessidade básica, a pandemia escancarou o fato de que seu acesso é desigual (ONU, 2020a, 2020b). Encontrar alternativas para a democratização do serviço e o acesso aos recursos materiais é essencial. Mas também é preciso que políticas públicas sejam orientadas no intuito de permitir que a democratização do serviço seja acompanhada por orientações sólidas de formação docente, capaz de utilizar os recursos de forma consciente e voltadas para desenvolvimento e aplicação de conteúdos para uma população diversa, priorizando resultados satisfatórios de forma equânime.

No Brasil, a educação é prevista constitucionalmente como um direito social inerente a todos os seus habitantes sejam eles(as) brasileiros(as) ou não. De algumas décadas para cá, a educação passou a ser reconhecida como um dos direitos fundamentais do ser humano, tornando-se consagrada do ponto de vista legal, como ocorre em todos os países democráticos (ou pelo menos na maioria). O entendimento de que esse

direito é uma conquista recente está pautado no fato de que embora o direito à educação foi instituído como tal em outras constituições brasileiras, as condições de sua oferta, assim como o acesso à escola pública e gratuita, por muitos anos, não contemplaram a totalidade daqueles que faziam jus a essa prerrogativa.

A despeito desse entendimento de igualdade, as conquistas no âmbito da educação não trilharam percursos similares em todos os países, conforme é denunciado no preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990). Dentre outros países, o Brasil, por muitos anos, colaborou com a composição do cenário de nações com altos índices de crianças e jovens fora da escola. Todavia, se por um lado, o Brasil contribuiu com a elevação dessas estatísticas globais de exclusão escolar, por outro, assumiu o compromisso de implementar políticas públicas de educação com vistas a minimizar este cenário sombrio que marcou nossa história por vários anos.

Dentre outras ações, o Brasil aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – destinada a todos os níveis de ensino. Esse dispositivo legal normatiza tanto a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) quanto a educação superior e a pós-graduação. Apesar de algumas omissões, a lei traz avanços significativos já que se caracteriza como uma política regulatória que estabelece o dever do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, assim como um conjunto de outras prerrogativas às crianças e jovens (CARNEIRO, 2015). O dever do Estado para com a educação não é entendido como mera obrigação nem como intenção política, mas como a assunção de um compromisso incontestável cujo não cumprimento estará sujeito ao enquadramento judicial seja do Estado ou seus prepostos.

Todavia, em 2020, esse cenário de suposta normalidade foi abruptamente modificado, deixando professores, estudantes e suas famílias totalmente perdidos(as) diante da interrupção das aulas. Paradoxalmente, isso não ocorreu em decorrência da omissão do Estado no que diz respeito ao atendimento escolar, mas em face da pandemia causada pelo novo coronavírus que começou na província de Wuhan, capital da província de Hubei, na China continental e, numa proporção geométrica, chegou às diferentes regiões no planeta e, portanto, no Brasil.

Como consequência, um número significativo de escolas ao redor do mundo teve suas atividades presenciais suspensas. No Brasil, o percentual de estudantes da educação básica que deixaram de frequentar as aulas foi muito alto (81,9%), afetando cerca de 39 milhões de pessoas. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), número superior à média mundial (64,5%) representando mais de 1.2 bilhão de pessoas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Em face ao exposto, o Governo Federal do Brasil mesmo mostrando-se incrédulo diante do cenário causado pela pandemia do novo coronavírus, viu-se obrigado a decretar estado de calamidade pública emitindo um comunicado, no mês de março de 2020 (BRASIL, 2020a), ao Congresso Nacional. Essa medida está prevista na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) cuja adoção permite dispensar o atingimento dos resultados fiscais previstos na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) para 2020, assim como a limitação de empenho.

Como a educação não obteve atenção devida por parte do Governo Central, Estados e Municípios tomaram a responsabilidade pela gestão da crise por meio de publicação de Resoluções amparadas tanto em orientações advindas do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto do reconhecimento da educação como atividade não essencial em âmbito nacional. Todavia, pressões sociais, fizeram com que o Governo Federal, em agosto de 2020, promulgasse a Lei nº 14.040/20 (BRASIL, 2020b) que estabelecia normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020c). Bem como aponta a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020d) que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, cuja vigência foi prorrogada pelo Egrégio do Supremo Tribunal Federal por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6625 (STF, 2020).

Essa Lei estabelece normas educacionais em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020c). São normas válidas, a princípio, temporárias e vinculadas tão somente à situação atípica vivida no Brasil em face da pandemia. Desse modo, as atividades escolares presenciais foram oficialmente suspensas e o ensino remoto implementado com vistas a mitigar os prejuízos de aprendizagem escolar.

Além da regulação em caráter de exceção do ensino remoto, esta lei desobrigou os estabelecimentos de ensino de educação básica, sejam eles de natureza pública ou privada, ao cumprimento de um conjunto de exigências previstas na LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), como a desobrigação ao cumprimento da carga horária mínima de 800 horas anuais para, por exemplo, a educação infantil. Todavia, se por um lado isso representou alternativa aos gestores educacionais, por outro, gerou um problema a mais, pois o Governo Federal não determinou o mínimo de horas, deixando a cargo dos municípios, que adotaram medidas díspares. Em relação aos ensinos fundamental e ensino médio, a flexibilização deu-se com base na não obrigatoriedade de observância do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar. Todavia, permaneceu a obrigatoriedade do

cumprimento da carga horária mínima de 800 horas com a respectiva ampliação progressiva de jornada para o Ensino Médio. Outros impasses foram criados, mas a discussão no presente artigo fugiria aos propósitos estabelecidos.

Além disso, não há como deixar de mencionar a ausência do Governo Federal no âmbito na educação que já vinha se manifestando desde o início de seu governo, mas mostrou-se ainda mais evidente com a chegada da pandemia. Essa ausência manifestou-se, notadamente, por meio dos vetos presidenciais feitos na Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020a) relacionados principalmente à assistência técnica e financeira do Governo Federal aos estados e municípios em um momento de crise como esse. Esse descomprometimento por parte do governo central é preocupante porque a interrupção de aulas presenciais no país se estendeu por um período muito longo quando comparada a situação de outros países em face do agravamento da pandemia porque quanto mais tempo se prolonga, maiores são os riscos de evasão e abandono escolar.

A ausência de políticas centralizadas quer seja no processo de implementação das atividades remotas ou de retorno às atividades escolares presenciais corroboram o entendimento de que a educação não faz parte das prioridades do Governo Central. As consequências desse tratamento serão imediatas, mas as soluções poderão levar gerações, assim como colocar em risco conquistas sociais e deixar de cumprir metas estabelecidas em acordos internacionais assumidos pelo país há algumas décadas.

Neste contexto, o sistema educacional brasileiro, que já enfrentava problemas de forma presencial, teve problemas agravados. Estudantes de todas as classes ficaram sem acesso à escola por longo tempo e, intensificando questões excludentes, seja com classes sociais menos favorecidas, seja com estudantes PAEE. E sobre os impactos do ensino remoto, é que o artigo se debruça na análise, conforme apontado no objetivo e consolidado nos tópicos posteriores.

Em relação ao Ensino de Ciências, foco da nossa investigação, é importante citar que a alfabetização científica é compreendida a partir de vários aspectos que passam pelos conceitos, conhecimentos e constituição social e histórica da ciência, além de propor reflexões sobre a aplicabilidade e os impactos sociais, ambientais e éticos relativo a esses conhecimentos científicos (MARQUES *et al*, 2021).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) apresenta que o ensino de Ciências da Natureza deve possibilitar que os (as) estudantes possam olhar o mundo de maneira diferente, além de possibilitar a realização de novas escolhas e intervenções que possam ajudá-los (las) a agirem pautados na sustentabilidade e no bem comum da sociedade (BRASIL, 2018).

3. Metodologia

A partir da fundamentação teórica que trouxe uma reflexão sobre o atual cenário pandêmico mediante a COVID-19 e o ensino de Ciências, resolvemos investigar junto a esses(as) professores(as) como havia sido o trabalho durante o período remoto.

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida a partir de um estudo descritivo, a partir das análises dos relatos de professores e professoras exteriorizadas no contexto do ensino remoto em decorrência da pandemia do Covid-19, considerando as contribuições pontuadas pelos(as) docentes. Assim, segundo Gil (2002) fundamenta a nossa proposta afirmando sobre a pesquisa descritiva:

[...] As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente utilizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2002, p.42).

Considerando nossa proposta metodológica, disponibilizamos em rede social um formulário *on-line* que foi respondido por 42 professores que lecionam a disciplina de Ciências a partir do sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Superior. As questões contidas no questionário foram elaboradas pelos autores, a partir do conhecimento e da vivência educacional no ensino remoto.

O instrumento foi validado com especialistas da área. Assim, primeiramente, encaminhamos as questões para que fossem avaliadas. Nesse momento, houve a apreciação de dois doutores em educação, um especialista e um professor que atua no ensino de Ciências da rede pública. Nesta análise, apresentaram sugestões referente a questão 7, para que outros professores pudessem, a partir das análises discutidas, observar possíveis práticas pedagógicas desenvolvidas em tempos de pandemia. Após a validação, foi definido o questionário de análise com 10 perguntas conforme quadro 1 (4 referentes os dados pessoais dos respondentes e 6 fazem sobre a carreira docente, sendo 2 perguntas fechadas e 4 perguntas abertas que possibilitaram uma análise discursiva a partir da contribuição dos participantes).

Quadro 1: Questões compartilhadas com o grupo de professores (as)

Questões que atendem ao escopo da pesquisa na área de Ciências
As quatro primeiras questões referem-se aos dados pessoais como estado, idade, tempo de atuação docente e tempo de formação
5. Você costumava usar ambientes tecnológicos para complementar suas atividades docentes?
6. Você se sente preparado(a) para conduzir aulas remotas?

7. Você gostaria de aprender novos recursos para poder melhorar sua prática docente?
8- Quando a pandemia passar, entende que poderá utilizar ferramentas que não utilizava? De que forma poderá usá-las no ensino presencial?
9. Quais os benefícios que você encontrou no ensino remoto?
10. Quais as maiores dificuldades que poderiam ser mencionadas no ensino remoto ?

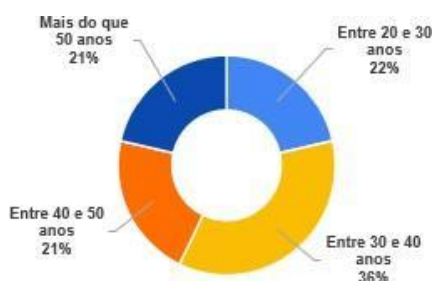
Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as), 2021.

A partir das contribuições dos participantes, fizemos uma análise Textual Discursiva (ATD) como sugere Moraes & Galiuzzi (2006). A partir das análises das respostas, foi possível estabelecer relações entre os dados pesquisados e a temática envolvendo o ensino de Ciências, de modo que pudéssemos analisá-los e discuti-los.

4. Resultados e discussões

As primeiras questões analisadas referem-se aos dados pessoais dos respondentes. O gráfico 1 mostra a idade dos professores, evidenciando que 22% possuem entre 20 e 30 anos, 36 % possuem entre 30 e 40 anos, 21% possuem mais de 50 anos. O gráfico 2 exterioriza o tempo de atuação docente, indicando que 26% dos respondentes atuam a menos do que 5 anos, 26 % entre 5 e 10 anos, 12% entre 10 e 15 anos, 17% entre 15 e 20 anos e 19% a mais de 20 anos.

Gráfico 1: idade dos respondentes



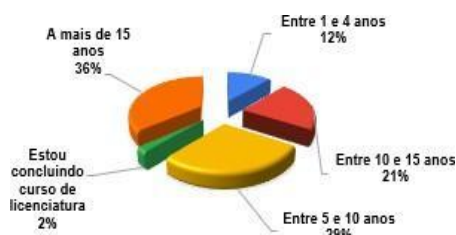
Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as), 2021.

Gráfico 2: Tempo de atuação docente



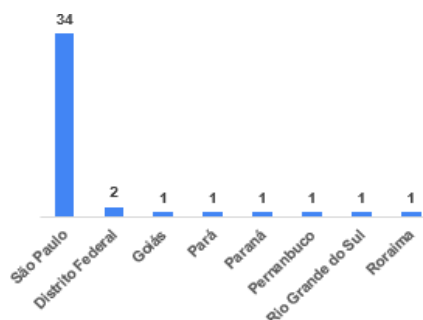
Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as), 2021.

Gráfico 3: Tempo de formação



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as), 2021.

Gráfico 4: Estado Federativo



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as), 2021.

Em relação ao tempo de formação dos docentes participantes da pesquisa, o gráfico 3 apresenta que 12% concluíram a graduação entre 1 e 4 anos, 29% entre 5 e 10 anos, 21% entre 10 e 15 anos, 36% a mais de 15 anos e 2% ainda não haviam concluído quando participaram da pesquisa.

Considerar o local de atuação foi essencial para que pudéssemos fazer as análises dos dados. Nesse sentido, encontramos 34 professores que lecionam no estado de São Paulo, 1 no Distrito Federal, 1 em Goiás, 1 no Pará, 1 no Paraná, 1 em Pernambuco, 1 no Rio Grande do Sul e 1 em Roraima.

Os gráficos 1 e 2 apresentam a idade dos respondentes, assim como, o tempo de atuação dos professores. É perceptível que 78% são professores acima de 30 anos e 48% dos respondentes atuam há pelo menos mais de 10 anos. Considerarmos a geração desses professores, é essencial para compreendermos os fenômenos a partir de suas características. A geração X são os nascidos entre 1961 até 1979, tendo, portanto, entre 42 e 60 anos. A geração Y compreende os nascidos entre 1980 e 1999, sendo, portanto, indivíduos que possuem entre 22 e 41 anos. A geração Z são os nascidos entre 1990 e 2010, com idades entre 11 e 31 anos e a geração Alpha que são os nascidos a partir de 2010 (MENDES, 2020)

Nessa análise, é possível considerar que 78% dos professores pertencem às gerações X e Y. A geração X se comporta digitalmente com certa cautela, pois cresceu mediante a um cenário de incertezas, sem acesso à era digital. A geração Y é considerada como a geração que nasceu na era digital, tendo, portanto, enorme interação com a tecnologia. Esses números nos auxiliam a compreendermos a facilidade ou não de acesso digital em tempos de pandemia.

O gráfico 3 apresenta que 57% dos professores lecionam a mais de 10 anos, e nossas análises consideram que esses docentes vivenciaram um longo período de práticas presenciais nas escolas, bem diferentes do modelo que vivenciamos nos últimos dois anos. O gráfico 4 apresenta um elemento essencial. A localização dos professores exterioriza a realidade econômica vivenciada naquela região. O número considerável de professores do estado de São Paulo que participaram da pesquisa, não permitiu uma amostra em dados percentuais, devido a discrepância numérica na apresentação. Esse fato evidencia que as análises aqui apresentadas, não correspondem a uma realidade brasileira, mediante a pouca participação de professores de outras regiões e estados federativos, porém os dados apresentam uma ideia das vivências desses professores em período remoto. Conhecer as características desses professores, auxiliam nas interpretações e análises que apresentamos a seguir.

Gráfico 5: Se sente preparado (a) para o ensino remoto

Fonte: Elaborado pelos(as) autores (as), 2021.

Gráfico 2: Gostaria de aprender novos recursos tecnológicos

Fonte: Elaborado pelos(as) autores (as), 2021.

O gráfico 5 apresenta que 60% dos professores (as) que participaram da pesquisa, se sentem preparados para o ensino remoto e os outros 40% se sentem despreparados e exteriorizam insegurança para desenvolver um trabalho em mídias digitais. Os números se relacionam com os docentes mais velhos apresentados no gráfico 1 que mostra um percentual de 42% de professores que possuem mais de 40 anos. O gráfico 2 também nos traz luz a essas análises. Nele, é perceptível que os professores que lecionam a mais de 15 anos representam 36% dos entrevistados, fato que exterioriza uma prática docente tradicional, mesmo que já estejamos inseridos em meio ao mundo digital. Por outro lado, o gráfico 6 apresenta que as professoras e os professores querem aprender novos recursos tecnológicos para poderem aprimorar as aulas.

As próximas 4 questões que foram analisadas, referem-se mais especificamente ao ensino de Ciências. Assim, em relação ao ambiente tecnológico nas aulas de Ciências, em torno de 14,20% disseram que nunca usaram nenhum recurso, próximo de 61,90% disseram que já usaram ferramentas como aplicativos voltados para o ensino de ciências, *Google Forms* para o atendimento dos alunos, softwares, pesquisas sobre os conteúdos curriculares. Em torno de 19,2% relatam que já usaram, mas não especificam quais foram utilizados, aproximadamente 4,7% afirmam que só utilizam e-mail. Nota-se uma exteriorização do cruzamento de dados da análise do gráfico 5. Os professores que denominaram os recursos usados como aplicativos, jogos e softwares representam 61,9% nesta análise, fazendo-nos concluir que o conhecimento que foi exteriorizado, torna-se aliados às suas práticas, assim como encorajá-los (as) a utilizarem essas ferramentas em práticas futuras.

Quanto aos benefícios do ensino remoto, 19% relatam que a organização do tempo melhorou a qualidade de vida deles e delas durante o período, 9% não conseguem extrair nenhum benefício deste modelo, 28,5% afirmam que o conhecimento e a possibilidade de aprender novos recursos, é visto como um grande benefício neste momento, 16,6% relatam a participação dos estudantes, que demonstram motivação nesse formato digital, 26,9% não exteriorizaram benefícios, apenas alegam que no momento da pandemia, era a única alternativa a ser feita.

5. Considerações Finais

Em relação aos nossos estudos, concluímos que é perceptível a necessidade de refletirmos a respeito da formação inicial e continuada dos professores e professoras, além de acompanharmos o acesso de alunos, alunas e equipe docente nos espaços virtuais de aprendizagem. Nesse sentido, é preciso propor formações em serviço que aproxime mais os professores desta realidade educacional que considera a tecnologia.

Concluímos também que embora o questionário tenha sido compartilhado por rede social, a grande maioria dos respondentes lecionam no estado de São Paulo, sendo esta, a região mais rica do país, fato que não possibilitou as análises em outras regiões com menos recursos, sugerindo, portanto, estudos futuros que apresentem as práticas vivenciadas em outros lugares.

Os relatos que foram apresentados, evidenciam que a tecnologia favorece o currículo de Ciências, porém o acesso aos aplicativos acabam sendo um fator de impedimento tanto para os docentes quanto para os alunos, se considerarmos a limitação da rede de dados e os instrumentos utilizados durante as aulas. Dessa maneira, o presente estudo sugere um acompanhamento das diferentes realidades de modo que possamos pensar em propostas educacionais compartilhadas que tenham como pauta a democratização do acesso aos recursos tecnológicos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>
- BRASIL. DECRETO LEGISLATIVO Nº 6 DE 20 DE MARÇO DE 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. 2020c. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>>.
- BRASIL. Lei 14040/20 Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**. 2020b. Disponível em: <https://www.coronavirus.saude.mg.gov.br/images/legislacoes/19-08_LEI-N14040.pdf>.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.
- BRASIL. **Mensagem Presidencial nº 93, de 18 de março de 2020**. Solicita reconhecimento de calamidade pública ao Congresso Nacional com efeitos até 31 de dezembro de 2020, tendo em vista a pandemia do novo coronavírus – COVID-19, declarada pela Organização Mundial de Saúde. **Diário Oficial da União**, edição extra, seção 1, p. 1. 2020a. Disponível em: <

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=18/03/2020 &totalArquivos=1>. >

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação - CNE. **Parecer 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 >.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: < <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> >.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. 2020d. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> >.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-reflexiva**, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempo de pandemia**. Informe nº 1- Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. São Paulo, 2020. Disponível em: < https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf >.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUENTHER, Mariana. Como será o amanhã? O mundo pós-pandemia. **Revista Brasileira De Educação Ambiental** (RevBEA), v. 15, n. 4, p. 31-44, 2020.

MARQUES, Talita Martins Faria et al. Possibilidades e desafios do ensino remoto em Ciências da Natureza em um colégio de aplicação. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 829-848, 2021.

MENDES, João Nuno Serra Silva Matos. **Geração Born Digital-SMART BREAK**. 2020. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016, 264p.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Encontro global endossa prioridades de educação pós-pandemia**. 22 out. 2020b. Disponível em: < <https://news.un.org/pt/story/2020/10/1730422> >.

ONU. **UN Research Roadmap for the COVID-19 Recovery** - Leveraging the Power of Science for a More Equitable, Resilient and Sustainable Future. United Nations. 2020a. Disponível em : < <https://www.un.org/en/pdfs/UNCOVID19ResearchRoadmap.pdf> >.

STF. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6625**. MEDIDA CAUTELAR NA AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE 6.625. DISTRITO FEDERAL. 2020. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI6.625MC4.pdf> >.

REINVENTANDO AS INTERAÇÕES E A BRINCADEIRA DURANTE AS AULAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Maria de Jesus DIAS, UESB

Brenda Luara dos Santos de SOUZA, UESB

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
brunamaradias@gmail.com

1. Introdução

A pandemia de Covid-19 - caracterizada como tal pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020 (UNA-SUS¹) - ocasionou mudanças em todos os setores sociais, inclusive o educacional que teve as aulas presenciais substituídas por tempo indeterminado pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa realidade tornou-se objeto de pesquisa relevante para muitos pesquisadores que se interessam pela educação. Nesta perspectiva, este estudo é um recorte do nosso Trabalho de Conclusão de Curso² que, dentre os aspectos abordados, nos interessamos em aprofundar mais a respeito da brincadeira e interações escolares durante o Ensino Remoto Emergencial, visto que, elas são estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil como os dois eixos norteadores dessa etapa da educação, além disso, são fundamentais para o desenvolvimento infantil e para promover o aprendizado dos conteúdos escolares de maneira lúdica (KISHIMOTO, 2009; VIGOTSKI, 1991), e devido a isso, no período de aulas remotas foi preciso adequá-las à nova vivência.

Diante dessa realidade, este trabalho tem como questão problema: quais as adequações promovidas nas interações e brincadeira durante o Ensino Remoto Emergencial?; como objetivo geral: caracterizar as adequações promovidas nas brincadeiras e interações durante o Ensino Remoto Emergencial; mais especificamente: analisar o proposto pelos documentos sobre brincadeira e interações antes do Ensino Remoto Emergencial, comparando-os com os direcionamentos e efetivação na Educação Infantil com sua consolidação durante a pandemia.

2. Educação Infantil promovida com brincadeiras e interação: direito e necessidade

¹ Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. Disponível em: <<https://bit.ly/3mEzjzo>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2020.

² Apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Campus de Vitória da Conquista - Ba, em 2021.

No Brasil, a Educação Infantil - primeiro espaço educacional fora do ambiente familiar (BRASIL, 2013) - foi defendida pela primeira vez como direito da criança e obrigação do Estado e da família na Constituição Cidadã de 1988 e foi considerada como a primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB de 1996). Assim, a criança menor de 7 anos só teve seu direito à educação escolar garantido no Brasil na contemporaneidade.

A defesa deste direito foi o ponto de partida para os órgãos educacionais criarem documentos para direcionar a Educação Infantil. Dentre esses, destacam-se na atualidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Nesses documentos citados, há alguns pontos em comum, podendo destacar a defesa que a Educação Infantil ocorra fazendo uso da brincadeira e interações. Nesta perspectiva, as DCNEI e as DCNEB estabelecem as interações e a brincadeira como os dois eixos norteadores dessa etapa da educação e a BNCC determina dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o conviver e o brincar.

Dessa forma, podemos dizer que a brincadeira e as interações escolares constituem uma determinação dos documentos que direcionam a Educação Infantil, por reconhecer a importância dessas práticas para o desenvolvimento pleno da criança através do lúdico, pois “utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (KISHIMOTO, 2009, p. 36-37), e “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com os companheiros” (VIGOTSKI, 1991, p. 60-61). Assim, ministrar aulas na Educação Infantil fazendo uso da brincadeira e interações são direitos e necessidade das crianças.

Conquanto, com o necessário isolamento social durante a pandemia da Covid-19, as aulas promovidas no espaço escolar foram substituídas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) que é considerado como remoto por se referir ao distanciamento geográfico entre docentes e discentes, devido às demandas de isolamento social para tentar conter a proliferação da covid-19, e emergencial porque o planejamento pedagógico do ano de 2020 precisou ser repensado às pressas (BEHAR, 2020). Assim, a presença física deu lugar a “presença digital” (BEHAR, 2020) e as aulas que eram promovidas no espaço escolar passaram a acontecer no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que podem ocorrer de maneira síncrona - com aulas em tempo real

com professores e alunos através do *Meeting*, *Zoom* e outros aplicativos - ou de maneira assíncrona - por meio de gravações, postagem de atividades, comentários e outros através de plataformas como *Moodle* e *BlackBoard* (GOMES e PIMENTEL, 2020).

Dessa maneira, alguns dos direcionamentos realizados pelos documentos norteadores da Educação Infantil precisaram ser redirecionados - durante esse momento atípico na educação - para a execução no ERE, inclusive as interações e a brincadeira. Partindo desta ideia, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CNE) criaram o Parecer CNE/CP nº 5/2020 com o intuito de direcionar a educação durante o ERE no Brasil. Nele, é estabelecido que a Educação Infantil permaneça fazendo uso das brincadeiras e interações, mas nos lares das crianças com os familiares. Essa realidade propicia uma discussão de como ocorreu o ERE e suas implicações relacionadas às interações e a brincadeira.

3. Metodologia

Com o intuito de viabilizar nosso trabalho, optamos por fazer uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, pois nosso intuito é compreender como aconteceram as interações e a brincadeira na Educação Infantil durante o ERE e suas implicações para a educação das crianças levando em consideração a realidade dos pesquisados.

Ademais, optamos pelo questionário aberto, visto que, esse instrumento permite obter informações necessárias para a análise e construção deste trabalho mantendo o necessário distanciamento social. Para tanto, os questionários foram elaborados em nosso *e-mail* utilizando o *Google Forms* e a partir dele enviados para os *e-mails* de cada um dos participantes que respondiam por essa mesma via. Eles foram padrões para as escolas pesquisadas, contendo o total de 11 questões - que foram adequadas a depender da função exercida por cada participante (direção, coordenação, professor e responsável por aluno) -, as quais foram postas depois do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e só após ter declarado que “leu e aceita” os termos contidos nele que o participante poderia prosseguir às questões da pesquisa.

Para alcançarmos os objetivos propostos, pesquisamos o total 12 pessoas - três membros da direção, três membros da coordenação, quatro professores de turmas de 4 ou 5 anos e duas responsáveis por estudantes de 5 anos - de 4 instituições de Educação Infantil, 2 públicas e 2 privadas, da cidade de Vitória da Conquista - BA, os quais faremos referências apenas denominando a função exercida a fim de garantir os seus anonimatos.

A coleta de dados foi efetuada entre os dias 16 de março de 2021 e 05 de abril de 2021. Ao analisarmos as informações, notamos que, no ano de 2020 as aulas remotas nas escolas pesquisadas ocorreram de maneiras diferentes, a saber: nas 2 escolas públicas ocorreram de maneira exclusivamente assíncrona sendo postadas atividades semanalmente em uma plataforma de ensino criada pela Secretária Municipal de Educação da cidade já citada; na terceira escola (privada) ocorreu de maneira síncrona, com os professores ministrando aulas diariamente pelo aplicativo *Meeting*; e na quarta escola (privada), ocorreu de maneira assíncrona e síncrona usando uma plataforma de ensino para postar as aulas gravadas pelas professoras e usando o aplicativo *zoom*, respectivamente.

4. Resultados e discussões

De modo geral, o ERE refletiu mudanças nas práticas escolares, as quais - diante das demandas de isolamento social provocadas pela pandemia de Covid-19 - deixaram de ser vivenciadas nos espaços escolares para serem efetivadas no AVA (BEHAR, 2020). Neste sentido, a brincadeira e as interações promovidas nas escolas foram reinterpretadas para sua efetivação de maneira síncronas e assíncronas com a finalidade de que as crianças continuassem usufruindo da Educação Infantil promovida através desses dois eixos norteadores dessa etapa da educação. Nesse contexto, houve a necessidade de repensar os currículos escolares, visto que, até 2020 eles eram propostos para serem efetivados de maneira presencial nos espaços físicos escolares e, com o estipulado isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, houve a necessidade de reajustar os currículos para que as aulas continuassem sendo ministrada de maneira virtual, cabendo retomar Behar (2020) quanto a substituição da presença física pela presença digital.

Nesta perspectiva, os diversos documentos³ que direcionam a composição da escola e do currículo escolar, continuam sendo válidos na pandemia. Sendo que, as DCNEI e as DCNEB estabelecem o direito "[...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças" (BRASIL, 2010, p. 18; BRASIL, 2013, p. 88) e defendem que "a Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**" (BRASIL, 2010, p. 25; BRASIL, 2013, p. 99), e a BNCC defende o

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

³ Os quais já citamos, como: a LDB de 1996 (principal documento da educação do nosso país), DCNEI de 2010, DCNEB de 2013 e a BNCC de 2017.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

Conquanto, nas escolas escutadas, o ERE ocasionou a falta das interações socioculturais – que nos espaços escolares também acontecem mediadas pelas brincadeiras – e por isso, queremos destacar que “o contato entre os pares e a professora trouxeram lacunas, pois as crianças aprendem umas com as outras, com a professora, no espaço, por meio da troca, dos desafios, das regras produzidas no grupo” (Direção). Notamos essa mesma visão tanto nas falas dos atores escolares quanto nas dos responsáveis pesquisados, “os alunos aprendem muito na interação com os colegas, o convívio no ambiente escolar com os pares é muito válido, afinal tanto os adultos como as crianças aprendem com o outro, e a falta desse convívio deixou lacunas no processo de ensino e aprendizagem” (Responsável). Assim, apesar de necessário, com o isolamento social as crianças não usufruem totalmente dos benefícios da brincadeira e das interações proporcionadas no ambiente escolar, para além, ele vai contrário do que é previsto como direito das crianças e dever do roteiro educativo. Nesta perspectiva, concordamos com Vigotski (1991) e Kishimoto (2009) que as interações e a brincadeira são fundamentais para a efetivação do desenvolvimento infantil de maneira espontânea.

Apesar de defendermos que o essencial é que a brincadeira e as interações aconteçam no espaço escolar como previsto nos documentos citados, não desconsideramos que o ERE é uma alternativa que visa amenizar as demandas de distanciamento social, ao longo da nossa análise, percebemos que ele foi pensado da melhor maneira possível para adequar as aulas a realidade vivenciada. Sob esse ponto de vista, da mesma maneira que as escolas tinham um direcionamento dos órgãos educacionais para a execução das aulas na modalidade presencial, isso também foi realizado no ERE.

Neste sentido, destaca-se o Parecer CNE/CP nº 5/2020, no qual prever “as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente” (BRASIL, 2020a, p. 10), e “as escolas e redes podem também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem” (BRASIL, 2020a, p. 10). Dessa maneira, as escolas têm um respaldo legal para adequar a brincadeira e interações a nova realidade que o ERE proporcionou. Ademais, notamos que, o que era defendido para a Educação Infantil antes do ERE continua sendo

estabelecido depois dele, porém, de forma adequada a sua realidade. Essa atitude demonstra a valorização e a importância da brincadeira e das interações defendidas pelo todo da educação, responsáveis e estudiosos desta.

Diante de tal situação, queremos destacar que apesar de não haver relatos diretos à respeito da brincadeira pelos participantes das escolas, tivemos a oportunidade de observar a rotina escolar postada na plataforma de ensino destinada às 2 instituições pesquisadas da rede municipal, e notamos que, na orientação semanal havia indicação de brincadeira para serem realizadas nos lares das crianças, por exemplo, “que alimento é esse⁴?”. Já nas outras duas escolas privadas, percebemos que houve uma

⁴ No qual o responsável era instruído a vendar os olhos da criança e colocar em suas mãos algum alimento para ela tentar descobrir qual era o alimento usando o tato e o olfato.

6. Principais referências

AYUB, Sandra Regina Chalela et al. **Níveis de ansiedade em docentes perante a pandemia de orthocoronavirinae (COVID-19)**. Saúde Mental no Século XXI: indivíduo e coletivo pandêmico, 2021.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 30 de maio de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 de dezembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da educação. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em:

preocupação em pesquisar e confeccionar recursos pedagógicos que pudessem ser usados durante o ERE com o intuito de atrair a atenção das crianças e proporcionar um aprendizado de maneira lúdica. Isso fica claro quando os atores escolares destacam suas

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Parecer-CNE-CP-11_2020-Orientacao%CC%A7o%CC%83es-Educacionais-para-Aulas-e-Atividades-Pedago%CC%81gica-s-Pandemia-COVID19.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2021.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC domicílios 2019: principais resultados**. Cetic.br, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

DIAS, Letícia Silva Carvalho et al. **As implicações da pandemia do Covid-19 na saúde mental e no comportamento das crianças**. Artigo Original, 2020. Disponível em: <<https://residenciapediatrica.com.br/detalhes/643/as%20implicacoes%20da%20pandemia%20da%20covid-19%20na%20saude%20mental%20e%20no%20comportamento%20das%20criancas>>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

GOMES, Alex Sandro; PIMENTEL, Edson Pinheiro. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem para uma Educação mediada por tecnologias digitais**. Informática na Educação. CEIE-SBC, 2020. Disponível em: <<https://ieducacao.ceie-br.org/ava/>>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

RETRATOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: um olhar sobre múltiplas desigualdades. Outubro de 2020. Disponível em: <https://frm.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-1-compactado.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação**. 8ª edição, Editora Cortez, 2009.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões; et al. **Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas pelos pais**. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e 106662, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/106662>. Acesso em: 28 de outubro de 2021.

PIMENTEL, Mariano. **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante**. SBC horizontes, 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>>. Acesso em: 04 de novembro de 2021.

Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. Disponível em: <<https://bit.ly/3mEzjzo>>. Acesso em: 21 de dezembro de 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação Social da Mente**. 4ª edição, brasileira, São

dificuldades durante o ERE podendo citar que “os maiores desafios foram criar recursos para tornar as aulas mais atrativas para os alunos” (Coordenadora). Isso evidencia que, durante a execução do ERE, as brincadeiras fazem parte da rotina escolar planejada pela equipe pedagógica seja para a execução nas aulas síncronas ou seja para sua indicação durante as aulas assíncronas. Nesta perspectiva, concordamos com Kishimoto (2009) que, proporcionar aulas - presenciais ou remotas - de maneira lúdica fazendo uso de diferentes materiais com finalidade pedagógica são indispensáveis para o desenvolvimento pleno do educando.

Além disso, a fala da coordenadora mostra que, com a consolidação das aulas durante o ERE, foi complicado criar e usar recursos educacionais que despertam o interesse dos estudantes, uma vez que, essa prática demandou novos aprendizados e adequações. Isso não significa que o professor não tenha domínio de como ministrar aulas usando atividades lúdicas tornando as interessantes para as crianças, mas sim que, ao substituir a presença física pela presença digital (BEHAR, 2020), a maneira de executar as brincadeiras e as aulas foram modificadas radicalmente, que os recursos usados presencialmente precisaram ser repensados para sua aplicação através do AVA. Sob esse aspecto, percebemos que há 3 visões diferenciadas: a primeira é do ponto de vista do professor, para o qual “tudo foi uma grande surpresa de repente a escola fechada e tínhamos que transformar a casa em escola, sem nenhum apoio. Começamos a correr para descobrir como ensinar a distância, sem nunca ter aprendido” (Professora), demonstrando que não foi um desafio fácil para quem estava acostumado ao contato presencial, ministrar aula no AVA, a esse profissional foi exigido busca por conhecimentos tecnológicos para gravar aulas, ofertar aulas em plataforma, pelo *Meeting*, *Zoom* e outros, e procurar brincadeiras que poderiam ser executadas ou adaptadas às aulas síncronas e assíncronas, assim, a carga burocrática realizadas nas escolas foram intensificadas pelo ERE (AYBU, 2021, p. 191).

O nosso segundo outro olhar é sobre os responsáveis pelo estudante que precisou oferecer o suporte necessário ao professor durante as aulas síncronas ou, nas aulas assíncronas, realizar os direcionamentos em casa com as orientações fornecidas através das aulas gravadas pelos docentes ou seguindo as instruções da plataforma de ensino do município. Dessa maneira, o responsável teve “que aprender a ensinar e acompanhar os filhos, tanto no que tange ao pedagógico quanto a tecnologia, além de se adequar às aulas gravadas, vídeo conferências, enfim, às aulas remotas com atividades síncronas e assíncronas [...]” (LUNARDI, et. Al, 2021, p. 3). Assim, o responsável pelo discente também teve suas funções ampliadas devido à falta da interação escolar.

Por último, mas não menos importante, o olhar referente ao educando da Educação Infantil que deixou de vivenciar as brincadeiras promovidas no espaço escolar

com seus colegas e professores para vivenciá-las através do AVA. Neste sentido, queremos destacar que pesquisas mostram a dificuldade em manter a participação dos alunos nas aulas, por exemplo, a pesquisa realizada com 3.893 professores da rede pública e privada de educação básica mostra que um dos principais desafios encontrados no Ensino Remoto Emergencial é a dificuldade de manter o engajamento dos alunos, e especificamente, que na Educação Infantil teve o percentual de 56% (RETRATOS DA EDUCAÇÃO..., 2020), ou seja, mais da metade dos professores de Educação Infantil pesquisados consideram que durante o ERE foi complicado manter o engajamento dos estudantes nas aulas. Esse fato demonstra que a falta da interação sociocultural que essas crianças vivenciaram - a ausência do contato físico, do “olho no olho”, do conviver no ambiente escolar com os colegas e professores - provocou desmotivação em acompanhar as aulas.

Essas interações que, como já dissemos, é defendida como um dos eixos norteadores da educação infantil nas DCNEI e nas DCNEB bem como destacada sua importância na BNCC, também sofreu adequações, conforme percebemos nos relatos dos participantes desse estudo. Neste sentido, ao direcionar brincadeiras em casa durante o ERE há a promoção da interação familiar, algo que acontece desde o nascimento infantil, porém, nesse caso, ocorre com o intuito pedagógico que é diferente da interação do dia a dia com a família. Além disso, as interações promovidas no ensino presencial deu lugar à interatividade nos ambientes virtuais do ERE, havendo o incentivo para que os alunos participem dos diálogos durante as aulas síncronas e assíncronas (PIMENTEL, 2020).

Dessa maneira, a interação familiar pedagógica e a interatividade tornaram-se recursos educacionais importantes forjados em meio a emergência escolar pandêmica, para garantir aulas significativas aos estudantes, ainda que, essa realidade não substitui o papel significativo das interações escolares.

Neste sentido, queremos destacar que todos os participantes citaram diretamente -11 de 12 participantes – ou indiretamente – 1 de 12 pesquisados - a falta de interação escolar como um dos pontos negativos do ERE. Os participantes destacaram que a falta de interação trouxe prejuízos cognitivos e emocionais, prejuízos na aprendizagem, causou desinteresse, desmotivação nas aulas e provocou ainda, a evasão dos alunos. Diante desses dados, podemos afirmar que todos os envolvidos com a educação das escolas pesquisadas consideram as interações no ambiente escolar e com outras crianças e adultos como indispensáveis para promover o desenvolvimento infantil, assim como Vigotski defendeu a muitos anos atrás.

Para além, nós consideramos a possibilidade de que, essa falta de interação demandada pelo cenário pandêmico em todos os espaços de convivência, é o que tem

provocado essas “mudanças no comportamento infantil, podem-se citar dificuldade de concentração, alteração no padrão do sono e da alimentação, maior apego aos pais ou aos responsáveis, irritabilidade, medo, solidão, tédio [...] durante a pandemia” (DIAS et al., 2020, s/p). Diante dessa realidade, percebemos que as brincadeiras e interação são indispensáveis para o desenvolvimento integral infantil, o que inclui o emocional, e por isso houve a necessidade de adequá-las às novas exigências trazidas pelo Ensino Remoto Emergencial a fim de proporcionar às crianças atividades similares às desenvolvidas nas escolas no período de aulas presenciais.

Contudo, nem todas as crianças que vivenciavam a brincadeira e as interações no ensino presencial continuaram a ter a mesma oportunidade de vivenciá-las com suas adequações no ERE. Isso fica claro quando percebemos que todos os participantes das escolas públicas destacaram como desafio “a falta de um telefonema de qualidade e de internet para [os responsáveis e alunos] se comunicarem com a escola” (Coordenação). Neste sentido, o Parecer CNE/CP Nº 11/2020 destaca ao relatar dados de pesquisa que “em suma, os estudos disponíveis sobre a situação recente revelam que [...] os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes [...]” (BRASIL, 2020b, p. 7). Assim,

Esse processo fez gritar a desigualdade social no Brasil. Alunos de escolas particulares, acessando videoaulas, imprimindo suas atividades, enviando-a escaneadas ao professor para que corrija. Alunos de escolas públicas, dos sertões do país, das áreas rurais, que, quando tem um celular, não tem sinal de internet. E se o tem, é tão deficitário que exige adaptações (AYUB, 2021, p. 191).

Percebemos que, a dualidade na educação escolar ainda é uma característica de nossa sociedade denominada de democrática, em que muitos brasileiros ainda são excluídos do sistema educacional por não terem condições financeiras de custear os recursos necessários para o acompanhamento do ERE. Assim, o número de crianças que não vivenciam a Educação Infantil aumentou, como mostra o Censo Escolar de 2020, o qual apontou uma queda de 1,6% nas matrículas da Educação Infantil do ano de 2019 para o ano de 2020 (BRASIL, 2021), demonstrando que muitas crianças que tinham a oportunidade de frequentar essa etapa da educação efetivadas com brincadeira e interações passaram a não poder acompanhar as adequações dessas durante o ERE. Nesta perspectiva, de acordo com os dados da TIC domicílios no ano de 2019 um a cada quatro brasileiros não usavam a Internet.

Diante do exposto, compreendemos que, apesar do ERE ser contrário as interações e a brincadeira da maneira que eram propostas nos documentos que direcionam a Educação Infantil, com sua consolidação, as adequações realizadas na

brincadeira e nas interações pelas instituições de ensino com o direcionamento dos órgãos educacionais foram medidas necessárias devido à crise sanitária que enfrentamos, porém, percebemos a necessidade de pensar em políticas públicas a fim de garantir o direito de "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...] garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1988, p. 123; BRASIL, 1996, p. 1) defendidos na Constituição brasileira de 1988 e na LDB de 1996.

5. Conclusões

Com a realização deste estudo, percebemos que o ERE ocasionou ampliação e adaptações das funções por parte dos atores escolares pesquisados, desde os professores que

[...] precisam garantir empregabilidade, dar conta das tarefas domésticas em um cenário, muitas vezes apocalíptico, e ainda: alimentar plataformas digitais, blogs, sites, grupos de aplicativos, canais de vídeos, elaborar tarefas e vídeo aulas, atender à chefia imediata, as famílias – igualmente angustiadas e acometidas pelas incertezas que o isolamento social traz (SILVA apud AYUB, 2021, p. 192)

até os familiares os quais procuraram “equilibrar as demandas de emprego dos pais à necessidade de ajudar seus filhos em casa com a aprendizagem [...]” (LUNARDI, et. Al, 2021, p. 15).

Para mais, a brincadeira e as interações direcionadas pelas DCNEI, DCNEB e pela BNCC que ocorriam nos diferentes espaços escolares com colegas de diferentes idades bem como com o professor foram adequadas à nova realidade vivenciada com direcionamentos de documentos emitidos pelos órgãos educacionais, como o Parecer CNE/CP n° 5/2020 que direcionou que a brincadeira e interações ocorressem nos lares das crianças com orientações das escolas de maneira síncronas ou assíncronas. Além disso, a interação escolar foi substituída, de acordo com Pimentel (2020), pela interatividade no AVA. Com a defesa dessas práticas antes e depois do ERE na educação, percebemos a sua importância para promover o desenvolvimento infantil integral de maneira espontânea como defendidas por Kishimoto (2009) e Vigotski (1991).

Essas práticas apesar de diferentes do que era proposto antes do ERE são essenciais para contribuir com o avanço da criança, mas nem todos os estudantes que frequentavam a Educação Infantil na modalidade presencial teve a oportunidade de acompanhar o ERE por falta dos recursos necessários para isso, incluindo o acesso à

internet que a TIC domicílios mostra um percentual de 20 milhões de domicílios brasileiros sem acesso a ela em 2019.

Assim, compreendemos que diante do distanciamento físico vivenciado na pandemia as adequações na brincadeira e interações foram indispensáveis para a efetivação da Educação Infantil durante o ERE, mas houve a necessidade de políticas públicas para garantir o acesso e permanência de todos na educação (BRASIL, 1988; Brasil, 1996).

V Congresso Nacional de Formação de
Professores e XV Congresso Estadual Paulista
sobre Formação de Educadores

Volume 7

Eixo 07: Impactos e Reflexos da pandemia de
Covid-19 no Contexto Educacional

Relatos de Experiência

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA MOTIVACIONAL

Kelly Beatriz DANELON, Universidade de São Paulo

Talita Mayara de MORAES, Colégio Épico

Adriana ALVES, Colégio Épico

Rosebelly Nunes MARQUES, Universidade de São Paulo

Eixo 7: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

kellydanelon@gmail.com

Resumo

A aprendizagem, que ocorre tanto na escola como ao longo da vida exige esforço mental e diversas estratégias. Ao final de 2019 o mundo foi surpreendido com um novo vírus com potencial pandêmico, surgindo na província de Wuhuan na China forçando os sistemas educativos reformularem suas práticas e impulsionando ou obrigando seus docentes a se adequarem à um novo perfil profissional. O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que aborda a formação de professores e foi realizado com uma turma de 18 alunos do integral da tarde (idades entre 8 a 12 anos) em uma escola de Ensino Infantil e Fundamental da rede particular de ensino da cidade de Piracicaba-SP e teve por objetivo investigar a contação de história como estratégia motivacional em uma turma do integral do Ensino Fundamental. As histórias são excelentes ferramentas para ajudar as crianças na observação, reflexão e memória, é no lúdico que a criança desenvolve criatividade e senso crítico. A Sequência Didática (SD) foi escolhida como um instrumento metodológico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem devido seu caráter sistematizador da prática educativa. Como resultado constatou-se que embora existam mais aspectos positivos do que negativos em utilizar a contação de histórias como estratégia motivacional, não se pode ignorar/desconsiderar os efeitos da pandemia. Várias habilidades da Base Nacional Comum Curricular foram contempladas para cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos. Este estudo abriu caminhos para novas reflexões sobre os elementos que interferem na aprendizagem dos alunos e métodos adequados para resultados positivos. Há elementos que indicam a perspectiva na continuidade da pesquisa tendo como foco o professor e sua motivação.

Palavras chaves: jogo do encontro; sequência didática; habilidades da BNCC

1. Introdução

Ao final de 2019 o mundo foi surpreendido com um novo vírus com potencial pandêmico, surgindo na província de Wuhuan na China. Sucessivas notícias de casos confirmados e mortes por COVID-19 começou a se espalhar e um clima de tensão atingiu todo o território nacional. A educação brasileira, assim como outras áreas, começou a suspender atividades presenciais no mês de março de 2020 na tentativa de conter o contágio da doença, forçando os sistemas educativos reformularem suas práticas e impulsionando ou obrigando seus docentes a se adequarem à um novo perfil profissional. Mas, no segundo semestre de 2021 as escolas de educação infantil, fundamental e médio da rede pública e privada retornaram no formato 100% presencial e o principal desafio se tornou articular tempo e qualidade para reduzir os prejuízos de aprendizagem que aconteceram nos meses anteriores.

Existencialmente abalados com as pressões externas e internas, os professores e equipe gestora foram levados à reflexão sobre quais estratégias poderiam ser usadas para ajudar os indivíduos a regularem a sua motivação no contexto educativo. Para Bzuneck & Boruchovitch (2016) as estratégias de autorregulação da motivação têm como finalidade principal melhorar e assegurar a motivação e não o desempenho em si e seus objetivos são a retomada de uma motivação em crise; o aumento da persistência na tarefa e até a diminuição de autorreações defensivas e reações emocionais adversas ao sucesso acadêmico.

O que motiva os alunos a aprender? Quem os motiva? E como? Como se automotivar? Essas questões serviram de base para o objetivo do estudo que ficou definido como: investigar a contação de história como estratégia motivacional em uma turma do integral do Ensino Fundamental.

2. Fundamentação teórica

A aprendizagem, que ocorre tanto na escola como ao longo da vida exige esforço mental e diversas estratégias. Boruchovitch (2001), afirma que para aprender, os alunos precisam estar motivados e pela motivação ser um constructo multidimensional e complexo, muitas pessoas têm problemas motivacionais pois sequer têm consciência ou não sabem como lidar com eles. Ainda citando a autora, ela ensina que é necessário embelezamentos para motivar e um deles pode ser a contação de histórias, pois desperta a fantasia dos seus ouvintes.

A contação de histórias existe desde o início do desenvolvimento das habilidades de comunicação do ser humano. Além de promover momentos de união, confraternização e trocas de experiências, também ajudava os povos antigos a passarem o tempo e a vencerem o tédio. Por meio de histórias, a humanidade construiu suas memórias e ao mesmo tempo em que serviu, ao longo dos anos, como um recurso de comunicação, ela despertou a imaginação, as emoções, o interesse e as expectativas dos seus ouvintes.

As histórias são excelentes ferramentas para ajudar as crianças na observação, reflexão e memória, é no lúdico que a criança desenvolve criatividade e senso crítico. Segundo Malba Tahan (1966, p.24) “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas.”

Mas, contar histórias requer uma complexa relação entre estética, ética e criatividade. Segundo Perissé (2013) um pensar criativo nos faz amadurecer e, como consequência, ganhar uma autoridade sapiencial, imprescindível na tarefa docente, bem como na conduta ética individual, pois a tarefa principal dos professores, seu compromisso maior, é com a formação de seus alunos. De acordo com López Quintás, explana Perissé (2013), a criatividade é a capacidade que temos de fazer surgir algo novo e valioso, na medida em que assumimos de modo ativo possibilidades que nos são oferecidas. O novo-valioso se dá na arte, na ciência, na tecnologia, na filosofia, na educação, nas inumeráveis atividades humanas. p. 79

O ser humano, no pensamento de López Quintás, é um “ser de encontro”, que se desenvolve e se aperfeiçoa ao entrelaçar suas possibilidades com as de outros seres ao seu redor. Encontro é o entrelaçamento de realidades dotadas de alguma iniciativa. A aula, segundo esta perspectiva, é uma obra conjunta, de cooperação, “deixa de ser uma ação unilateral dos professores” (PERISSÉ, 2012, p. 56). Todos aprendem com todos. A aula pode ser encarada como oportunidade de ricas experiências em que ninguém quer dominar ninguém.

3. Procedimentos metodológicos

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que aborda a formação de professores e foi realizado com uma turma de 18 alunos do integral da tarde (idades entre 8 a 12 anos) em uma escola de Ensino Infantil e Fundamental da rede particular de ensino da cidade de Piracicaba-SP.

A Sequência Didática (SD) foi escolhida como um instrumento metodológico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem devido seu caráter sistematizador da prática

educativa. A SD é definida por ZABALA (1998, p. 18) como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Desta forma, as sequências didáticas podem indicar a função de cada atividade e avaliar a pertinência de cada uma delas, de acordo com os objetivos educacionais.

Em reunião online, a SD foi estruturada pela equipe pedagógica envolvida no desenvolvimento da atividade. O tema “A maravilhosa história da batata” norteou os objetivos da aprendizagem e a sequência didática definida abaixo:

1º dia: Sessão cinema: filme “Pachamama”

2º dia: Dramatização sobre a chegada da batata na Europa

3º dia: Vídeos educativos retirados do Youtube sobre a história da batata e sua importância para o mundo.

4º dia: Resumo por escrito do conteúdo estudado nos dias anteriores e avaliação por meio de um jogo “Quiz Potato”.

4. Resultados e Discussão

Para sistematizar a análise dos dados, as discussões foram realizadas de acordo com cada etapa da SD. Vale ressaltar que a contação de histórias num mundo onde a internet tem predominância, a arte de contar histórias pode ser por meio de pequenos vídeos, filmes, músicas, dramatização e leitura e essa diversidade de recursos ajudam o aluno a desenvolver diversas habilidades, de leitura, interpretação, concentração, respeito mútuo.

1º dia: A sessão cinema teve direito a lanche enquanto a turma assistia o filme Pachamama. Trata-se de uma produção franco-canadense que fala sobre a colonização do Peru pelos espanhóis. O conteúdo explorado como abertura das atividades foi a história da batata, além de valorizar a ancestralidade, a coletividade e a memória.

Perissé (2013) quando fala da Psicologia do Encontro destaca a generosidade como valor crucial para o desenvolvimento de um projeto educativo humanizador. Pachamama na cultura andina é considerada mais que uma divindade, ela é a Mãe-Terra, a própria natureza que cria e recria e o ser humano é parte integrante. Ao assumirmos esta condição de pertencente a natureza, nos tornamos aptos a criar renovadas formas de solidariedade.

Durante e após assistirem o filme, os alunos fizeram muitas perguntas. Algumas relacionadas a religião dos Incas (Deus Sol) e a crueldade dos espanhóis invadindo as aldeias e destruindo as plantações.

2º dia: Nessa etapa foram contempladas habilidades da área de Ciências Humanas proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Cabe, às Ciências Humanas, segundo a BNCC (2018) cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos para que ele desenvolva a capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Novamente o encontro foi estabelecido com a participação de todos pelo bom andamento da aula. A aula, conduzida desta forma, deixa de ser uma ação unilateral dos professores e passa a ser autorreguladora das motivações.

3º dia: os vídeos educativos serviram como revisão de conteúdo numa abordagem e linguagem diferente das trabalhadas nos dias anteriores.

A motivação é a alma da sequência didática, afirma Zabala (1998). Manter os conceitos vivos é o papel do professor que adquire a função de favorecedor e dinamizador de todo o processo, estabelecendo os desafios individuais e coletivos e oferecendo meios que mantenham a atenção dos alunos.

Nesta etapa, a Área das Linguagens da BNCC foi ressaltada. As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. O importante é que os estudantes participem do processo de transformação e se apropriem das especificidades de cada linguagem de forma dinâmica, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas.

4º dia: foi realizada a leitura do resumo das histórias contadas, com enfoque na batata. O texto recebeu o nome de “A maravilhosa história da batata”. Além disso, foram discutidos temas como desperdício de alimentos, plantio e cuidados com a horta. O contato com a força da linguagem criativa provoca entrelaçamento de liberdades e novamente de encontro à medida que a leitura oferece possibilidades de novas interpretações, fortalecendo o “novo-valioso”.

Na segunda parte da aula, como avaliação foi proposto um jogo chamado Quiz Potato (figura 1). Sentados em círculo, seguindo as regras da brincadeira da batata quente, os alunos cantavam “batata quente, batata quente...” até a professora dizer: “queimou”. O aluno com a batata na mão deveria responder uma pergunta associada ao estudo das batatas vivenciado nas aulas anteriores ou sair da roda. Se acertasse a resposta permaneceria no jogo.

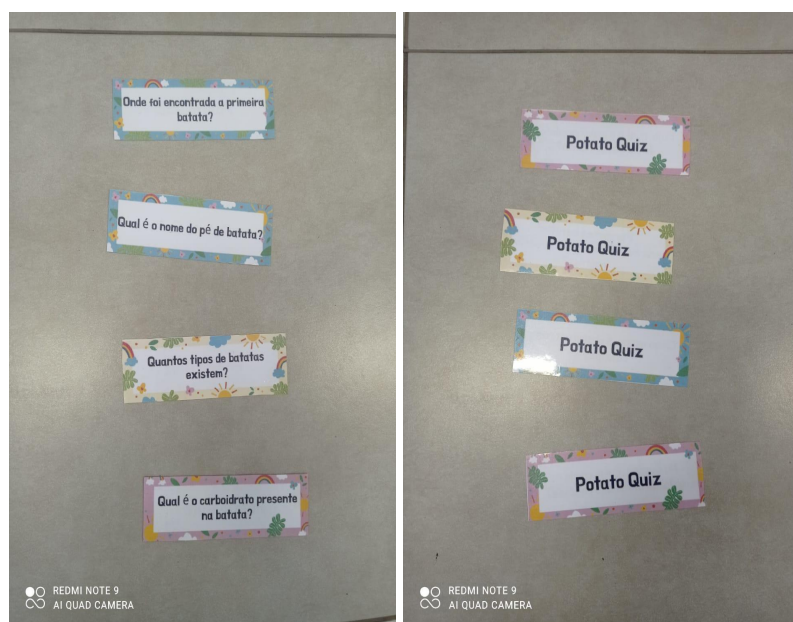


Figura 1: Jogo Quiz Potato frente e verso

Foto: acervo pessoal

A tabela 1, demonstra as habilidades proposta pela BNCC abordadas em cada etapa da sequência didática.

Sequência didática	Campo de atuação ou Unidade temática	Habilidades
1º dia	Campo da vida cotidiana	EF02LP14 – planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características de gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
2º dia	O sujeito e seu lugar no mundo	EF09GE01 – analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares
3º dia	História: tempo, espaço e formas de registro	EF06HI01 – identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)
4º dia	Campo artístico literário Brincadeiras e Jogos	EF02LP26 – Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. EF12EF01 – experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogo da cultura popular presentes no contexto comunitário

		e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

Tabela 1: Habilidades abordadas em cada etapa da SD.

O ponto marcante da aula, determinou o jogo do encontro. ZABALA (1998) afirma que as relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos, afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos e que dão lugar a um determinado clima de convivência.

Foi possível notar o entusiasmo dos alunos, pois mesmo tratando-se de uma avaliação, notou-se que o dinamismo do jogo amenizou as pressões que as provas clássicas exercem. Ao final, pediram para jogar novamente, pois agora saberiam melhor as respostas. Essa afirmação dos alunos remeteu a uma reflexão sobre a avaliação e seus métodos que será tema de um próximo trabalho.

No que tange a sequência didática e sua eficácia, a literatura confirma a sua importância, pois além de agilizar a aplicação das atividades, quando dinâmica, ela cria um ar de mistério entre os alunos.

Embora existam mais aspectos positivos do que negativos em utilizar a contação de histórias como estratégia motivacional, não se pode ignorar/desconsiderar os efeitos da pandemia. Aparentemente o sentimento de urgência cresceu entre os alunos contrapondo ao momento delicado que vivem os professores. Aquele que motiva precisa estar motivado? “Sim” seria uma resposta mais apropriada, mas não é isso que acontece na prática. A responsabilidade do professor frente ao seu ofício de ensinar ultrapassa suas necessidades pessoais e o que se percebe é um doar além das forças. E agora? Quem motivará os professores?

5. Considerações finais

O mundo da escola é um conjunto de vínculos sociais com práticas que devem prestigiar a aprendizagem que faz sentido, a comunicação respeitosa e a lógica da generosidade.

Contar histórias é uma forma de suscitar interesse, criar vínculos entre professor e alunos. As histórias quando narradas com naturalidade criam um espaço de sintonia entre o contador de história e seus ouvintes, conquistando-lhes a admiração, com a qual é muito mais fácil exercer a autoridade docente.

Este estudo abriu caminhos para novas reflexões sobre os elementos que interferem na aprendizagem dos alunos e métodos adequados para resultados positivos.

Há elementos que indicam a perspectiva na continuidade da pesquisa tendo como foco o professor e sua motivação.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BZUNECK, J.A; BORUCHOVITCH, E. **Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo**. Revista Psicologia: Ensino & Formação, Ago/Dez, 2016, 7 (2): 73-84

PERISSÉ, G. **Pensar com criatividade: a proposta filosófica e pedagógica de Alfonso López Quintás** International Studies on Law and Education 13/14 jan-ago 2013 CEMOrOc-Feusp / IJI – Universidade do Porto.

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

A DOCÊNCIA VIRTUALIZADA NA EJA NO CONTEXTO DA COVID-19: REINVENÇÕES E REESCRITAS DO VIVÍVEL

Sandro Tiago da Silva FIGUEIRA, Universidade Federal Fluminense / INFES/ PCH, Eixo temático 7 , figueiras.tiago@gmail.com

A EJA se caracterizou sempre por ser o lócus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas, segregadas, oprimidas de trabalhadores.

Miguel G. Arroyo

INTRODUÇÃO

A Educação de jovens, adultos e idosos (EJA), enquanto campo de estudos e atuação prática vem historicamente se constituindo nas dimensões do Direito à Educação e do aprender ao longo da vida articuladas às ações de educação popular. Nessa trajetória permanente de afirmação da modalidade, a tensão e militância caracterizam sua dinamicidade, pois implica garantir acesso, permanência a processos de formação aos sujeitos invisibilizados pelas políticas públicas e a margem dos direitos sociais.

Diante dessa complexidade, um novo desafio se apresenta ao campo da EJA no ano de 2020, a pandemia do coronavírus (COVID-19), ampliando de modo severo as desigualdades sociais e a vulnerabilidade social dos sujeitos que integram a modalidade. Estudantes trabalhadores jovens e adultos que perdem suas fontes de renda, pessoas idosas que acrescem em suas responsabilidades a manutenção financeira familiar, devido o desemprego, somando-se a isso, a necessidade de recursos tecnológicos que propiciem o acesso ao ensino remoto.

O ensino remoto foi o modo que os sistemas de ensino encontraram para efetivar o vínculo pedagógico com os estudantes devido o fechamento das escolas. A proposta consiste em desenvolver processos de ensino e aprendizagem em um ambiente virtual fazendo uso de plataformas digitais de interação e comunicação.

Pensando nas problemáticas políticas educacionais de nosso país e relacionando com o formato online de aprendizagem podemos inferir sobre a negação do direito a aprender aos mais pobres. Oliveira e Junior (2020) pontuam que o direito à educação para a maioria da população ainda é uma dívida a ser paga e que o Brasil continua sendo extremamente desigual, logo,

as condições de oferta da educação remota não são as mesmas para todos. Pelo contrário, elas refletem a oferta desigual dos nossos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como

recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, entre outros (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p.721).

Arroyo (2017) assume as desigualdades vivenciadas pelos estudantes da EJA como zonas selvagens, que a partir do descaso do Estado e das políticas públicas no oferecimento de respostas adequadas às suas condições existências, condenam esses sujeitos a pessoas iletradas, incultas, sem valores de trabalho e estudo. Nesse sentido, com a crise sanitária imposta pela pandemia, a escolarização dos jovens e adultos torna-se dificultosa, sobretudo por englobar sujeitos que exercem o trabalho informal, o subemprego, que saem de suas casas, expondo-se ao vírus, para sustentarem suas famílias e ao retornarem ao lar cumprem atribuições outras.

O perfil do estudante que trabalha e frequentam as turmas da EJA têm convocado e mobilizado os professores a construírem alternativas de aprendizagem que impulsionem vínculos com a escola e reduza os riscos da evasão escolar. Com o foco nessas alternativas e relacionando com as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, SMERio, buscamos com esse texto evidenciar os inéditos-viáveis (FREIRE, 2014) produzidos pelos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) em seus planejamentos, nas reuniões pedagógicas e nas interações virtuais com os estudantes.

Práticas pedagógicas virtuais no PEJA: o ensino remoto com os inéditos possíveis

Nesse texto, temos o objetivo de clarificar as práticas pedagógicas que professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal do Rio de Janeiro têm desenvolvido enquanto luta diária pela afirmação do direito a aprender. Queremos evidenciar que apesar dos múltiplos impeditivos que o público da EJA enfrenta, o direito a educação não está suspenso. Há trabalho, afeto, compromisso e responsabilidade social dos profissionais na proposição de ações didáticas que aproximem a esperança à construção de conhecimentos.

Assumimos os desenhos didáticos elaborados pelos professores como inéditos-viáveis (FREIRE, 2014) por entender que suas propostas buscam a superação das situações-limites impostas pela pandemia de COVID-19. Esse conceito freiriano é explicitado por Ana Freire (2014) como “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais sonho, ele pode ser tornar realidade (p.225)”.

A escola na qual assentamos nossas reflexões situa-se no centro da cidade do Rio de Janeiro e oferece a EJA em três turnos, manhã, tarde e noite, com turmas de

alfabetização até os anos finais do ensino fundamental. Os estudantes, em sua maioria trabalhadora, residem em comunidades do entorno (São Carlos, Prazeres, Coroa, Catumbi, Estácio) e em bairros adjacentes (Glória, Bonsucesso, Tijuca, Rio Comprido).

Atuamos com estudantes na faixa etária de 16 - 83 anos com uma pluralidade de histórias de vida, sonhos, silenciamentos e negações múltiplas. O elemento comum a todos eles refere-se ao desejo de concluir seus estudos e imprimir melhorias em suas vidas.

Nesse contexto marcado pela diversidade humana, comungamos com Arroyo (2017) quando sinaliza sobre o projeto educativo na EJA, no qual os conhecimentos devem articular-se a sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas e configurações concretas. Essa sinalização sustenta as nossas ações tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto.

Partindo da abordagem qualitativa e inscrevendo-se metodologicamente na análise documental, delimitamos para esse texto o levantamento de práticas pedagógicas de ensino remoto desenvolvidas entre os meses de abril e dezembro de 2020 registradas nas plataformas online (Teams, WhatsApp e Google Sala de Aula), no portfólio escolar e nos planejamentos dos professores. Após o levantamento, destacamos inéditos-viáveis explicitando suas emergências e o fomento a aprendizagem.

A análise documental mostra-se promissora na captação e no tratamento de dados qualitativos, seja buscando novos ângulos de um objeto ou de adversidades ou mesmo contribuindo para novas descobertas através de resultados já levantados em outras pesquisas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Essa metodologia oferece um caminho para o estudo e análise de documentos, sejam eles oficiais (decreto, parecer, etc.), técnico (relatório, planejamento, livro-texto) ou pessoal (carta, diário, autobiografia) tendo em vista a evidenciação de circunstâncias sociais, históricas e econômicas com os quais a área de estudo se relacione. A conceituação de documento, segundo Phillips (1974) *apud* Ludke e André (1986), refere-se aos materiais escritos que podem ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano.

Ludke e André (1986) explicam que a primeira decisão do processo da análise documental é a caracterização do tipo do documento selecionado e a explicitação das combinações realizadas. Depois dessa caracterização procede-se a análise propriamente dita.

Iniciamos apresentando trechos do portfólio escolar, que foi uma das propostas coletivas da escola para registrar as decisões tomadas em reuniões pedagógicas¹ bem como o caminho pedagógico que estávamos traçando.

¹ O autor do texto na época atuava como professor orientador da EJA, função semelhante à coordenação pedagógica.

Um novo tempo, uma nova realidade se configura, aponta o professor Douglas T. Cardelli na publicação InformAvaliação (junho/2020), no qual somos convocados a construir outros significados pedagógicos no distanciamento físico e social. A nossa escola diante da realidade de pandemia de covid-19 assumiu o desafio de continuar pulsando na vida dos alunos, das famílias e de toda a comunidade escolar com uma presença sócioemocional e educacional.

Um dos princípios da atual gestão refere-se à proximidade e o estabelecimento de vínculos entre a escola e as famílias, sendo esse aspecto o divisor de águas no enfrentamento das demandas que o ensino remoto nos convocou, pois a direção geral já possuía os responsáveis de cada turma em grupos do Whatsapp e também na participação ativa dos estudantes na página do Facebook.

Dessa forma, iniciamos em 17/03 a estratégia de convívio online fecundo nos grupos do Whatsapp e no Facebook, por meio de atividades que instigassem os alunos a aprenderem e a continuarem as rotinas de estudos. Assim permanecemos até 28/04.

Do trecho acima se identifica uma ancoragem às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange as habilidades socioemocionais. A BNCC está imersa em discussões por uma pluralidade de pesquisadores e instituições com sinalizações ao fato de que ela não contempla o que se precisa em termos de política curricular (OLIVEIRA, 2017). As principais críticas a esse documento devem-se aos seguintes aspectos: “desinvestir na diversidade e na especificidade de sujeitos educandos dos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, além de desconsiderar necessidades de definição local de modos de conceber e praticar os currículos” (OLIVEIRA, 2017, p.259).

Relacionando ao contexto da EJA, vemos que a desconsideração das especificidades do sujeito no currículo é verdadeiramente “jogar a margem”, como bem pontua Arroyo (2017), a educação dos jovens e adultos, reforçando assim suas condições de oprimidos, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade.

Continuamos com a apresentação do portfólio escolar.

No dia 16/04 realizamos a primeira reunião no Teams, com o objetivo de avaliar as estratégias de ensino remoto até então desenvolvidas. A partir da compreensão do processo avaliativo enquanto ato de acolher o aluno em sua singularidade na direção do alcance do melhor resultado (HOFFMANN, 2001), percebemos a necessidade de reforçar o cuidado com as escolhas metodológicas de forma a garantir a continuidade da aprendizagem fora da escola, atentando-se às famílias que carecem de infraestrutura material e digital.

Entre os dias 29/04 e 30/05 desenvolvemos ações pedagógicas com os alunos no Google Sala de Aula, assumindo junto ao coletivo docente a sensibilidade por atividades que englobassem os conteúdos trabalhados em sala de aula antes da suspensão das aulas, favorecendo a continuidade em casa.

Sempre permeado pelas dimensões de avaliação e planejamento que tomam a necessidade de efetividade nas interações pedagógicas respeitando a diversidade e heterogeneidade das formas de ensinar e aprender traçamos para o PEJA I, PEJA II o

ensino remoto baseado em grupos do Whatsapp por reconhecer sua perspectiva inclusiva.

Podemos depreender do trecho acima a preocupação dos professores em construir ações educativas que tomem a personalidade de cada estudante mantendo-os mobilizados apesar das dificuldades de acesso às plataformas online e dos poucos recursos. Para Soares (2011) essa postura docente evidencia percepções que assumem os alunos como sujeitos portadores de direitos, já que passam de meros alunos a sujeitos concretos atrelados às especificidades vivenciais de escolarização e de exclusão social.

Identificamos palavras que revelam um trato pedagógico sensível aos percursos de cada estudante, das quais destacamos: singularidade, diversidade, heterogeneidade e inclusão. Tais palavras nos remetem ao conceito de cartografia do viver (ARROYO, 2017), pois o olhar dos professores no planejamento das atividades tomam por base as possibilidades e os limites do viver dos estudantes, com seus espaços-tempos e experiências.

Neste panorama analítico, apresentamos um fragmento do registro de uma reunião pedagógica que corrobora com a conceituação da cartografia do viver (ARROYO, 2017).

Os professores destacaram suas experiências no Google Sala de Aula em outras redes de ensino como também mencionaram preocupações com o uso dessa plataforma online aos estudantes do PEJA de nossa UE que demandam maior mediação. Dos diálogos estabelecidos foi enfatizado que as atividades não devem ser angustiantes para os professores nem para os alunos e sim serem um meio de reforçar o vínculo e a presença da escola na vida dos estudantes nesse momento difícil.

A preocupação em manter o vínculo dos estudantes tem sido recorrente nos registros da escola em tela, que a nosso ver, por englobar não somente os conteúdos curriculares estritos leva-nos a concepção de aluno como um sujeito integral no qual os processos pedagógicos são elaborados para promoverem sentidos no ensinar e aprender. Para melhor exemplificar essa inferência, segue abaixo algumas atividades (figuras 1 e 2) produzidas pelos professores e encaminhadas aos estudantes por distintas plataformas (Teams, WhatsApp, Google Sala de Aula) adequadas as possibilidades de acesso.

Figura 1: Atividades publicadas no grupo do WhatsApp.

Nossa primeira atividade de Ciências nesse grupo será a seguinte: vocês vão escolher 2 assuntos de Ciências que tenham mais interesse. Algo motivador, que vocês gostariam de conhecer pouco mais. Cada aluno envia pra mim aqui no grupo ou no privado. Por enquanto é somente essa tarefa. Faça essa pergunta para você mesmo. Qual o tema em Ciências que tenho interesse em saber um pouco mais? O prazo para enviar a tarefa é até terça-feira (06/10). Combinado?

+55 21 97673-7133 adri

ta 16:01

bom 16:01

ok 16:01

Boa tarde. Estamos terminando um Podcast sobre música na OVB. Preciso de alunos que gravem, aqui pelo whatsapp, uma fala assim:
Olá, eu me chamo _____, sou do PEJA, turma _____ e a música que eu mais tenho escutado nesta pandemia é _____.

Vamos lá PEJA, quero vocês neste Podcast

11. Faça um poema sobre seu estado contando sobre suas riquezas e seus sentimentos por morar nele. Não esqueça de dar um título interessante ao seu texto.

Fonte: Elaborado pelos autores 2021.

Figura 2: Atividades publicadas no Google Sala de Aula e Teams.

Notícia em Jornal
Ling Portuguesa
Vence 31 de dezembro de 2020 23:59

Instruções
Extra!!! Extra!!!
Se o fato é importante, se virou notícia... com certeza está num jornal impresso.
Vamos dar uma olhada nessa tarefa e conversar a respeito?

Boa leitura!! Informe-se, forme-se!!! 09:04 ✓

1 / 3

E.M. ORLANDO VILLAS BOAS

ALUNO: _____
Turma: _____

Veja a imagem abaixo e responda:

Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/homem-lendo-jornal-icone_4160400.htm

1 Que cena é retratada na imagem? <

2020_007_Live - Desafios Matemáticos e Raciocínio Lógico I
Vence 23 de dezembro de 2020 às 23:59

Instruções

- Assista a live através do link : <https://www.youtube.com/watch?v=g-5KFOrvrCU8&t=53s>
- Agora faça um texto que contenha a sua opinião sobre o conteúdo tratado. Diga sobre o que aprendeu de novo. Já sabia sobre as informações dadas? Qual assunto tratado nos desafios você achou mais interessante? Qual achou mais difícil? Tem interesse no tema? Qual informação e/ou dica dado no vídeo você mais gostou ou achou mais útil? Conseguiu responder corretamente algumas questões?

13:48 ✓

O RACISMO POR TRÁS DAS PALAVRAS

Você sabia que diversas expressões presentes no cotidiano dos brasileiros são racistas? É comum escutar, por exemplo, "vou dormir cedo que amanhã é dia de branco" ou "olha que mulata bonita". Não se engane! Podem parecer simples "brincadeiras" ou "só jeito de falar", mas essas palavras são ofensivas e têm origens na época colonial, quando os negros foram trazidos da África para serem escravizados no Brasil, um longo e triste período da nossa história e com consequências até hoje.

Essa linguagem contribui para o processo de desqualificação dos negros, que representam a maioria da população brasileira, e reforçam no inconsciente coletivo da sociedade a relação preconceituosa entre negritude e negatividade. A maior parte dos brasileiros reproduz essas frases sem saber seus reais significados, contribuindo, mesmo que sem intenção, para a manutenção do racismo no país.

A construção de uma sociedade com igualdade e sem discriminação pode começar pelo que você fala! Depois que aprender o preconceito por trás das palavras, alerte e conscientize as pessoas ao seu redor. Não é fácil mudar a cultura de uma nação onde a linguagem racista está tão naturalizada, mas com informação, mudanças de comportamentos e união poderemos enfrentar e acabar com o racismo.

(Texto retirado da cartilha sobre "O racismo por trás das palavras". <http://observatorioethemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/07/O-Racismo-Sutil-por-tr%C3%A1s-das-palavras.pdf>)

- Após a leitura do texto e uma atenta reflexão sobre o seu sentido, faça as atividades sugeridas:

- Você concorda que muitas palavras do nosso vocabulário são ofensivas em relação aos negros? Justifique sua resposta.
- Você tem ideia de quando e como essas palavras/expressões são criadas? Por que foram criadas?

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Nas figuras pode-se perceber que as atividades têm como linha comum garantir processos autônomos e contínuos de aprendizado. Os estudantes são convidados a serem autores ao responderem as tarefas, expressando suas vozes e reflexões numa ambiência acolhedora e respeitosa. O tom dialógico tangencia as instruções dos professores numa escritura motivacional e inspiradora. Entendemos que os registros pedagógicos aqui apresentados comungam com a sinalização de Soares (2011), de que o direito dos estudantes da EJA em aprender ao longo da vida passou a ser conquistado na prática das ações desenvolvidas.

Com as práticas apresentadas vemos que professores e professoras deixam claro seu compromisso profissional e social com a educação, criam inéditos-viáveis (FREIRE, 2014) para aproximarem-se pedagogicamente dos estudantes, orientando-os a se fortalecerem perante as situações limites vividas na pandemia de Covid-19. Reconhecem os impeditivos de acesso de muitos alunos aos recursos tecnológicos, contudo, dinamizam caminhos outros de acesso ao conhecimento.

Trajetórias desenhadas na complexidade do processo pedagógico para além dos limites da sala de aula, buscando concretudes coletivas na superação dos obstáculos existenciais relacionando a função reparadora, equalizadora e qualificadora da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, os esforços demonstrados em manter os estudantes mobilizados revelam uma pluralidade de inéditos-viáveis, conforme os trechos a seguir retirados do portfólio escolar:

[...] atividades que instigassem os alunos a aprenderem e a continuarem as rotinas de estudos.

[...] avaliar as estratégias de ensino remoto até então desenvolvidas.

[...] acolher o aluno em sua singularidade.

[...] escolhas metodológicas de forma a garantir a continuidade da aprendizagem fora da escola, atentando-se às famílias que carecem de infraestrutura material e digital.

[...] interações pedagógicas respeitando a diversidade e heterogeneidade das formas de ensinar e aprender

[...] reconhecer sua perspectiva inclusiva.

Inferimos que as propostas pedagógicas aqui elucidadas revelam um traçado próprio à manutenção do direito a escolarização dos estudantes jovens e adultos no contexto pandêmico. O incentivo a expressão dos estudantes a partir do resgate de suas memórias, dos seus conteúdos vivenciais e a vocalização do ser e sentir-se em processo de humanização marcam as dinamizações no ensino remoto, ao mesmo tempo que sintoniza com indicativos dos estudiosos do campo da EJA, que apontam para a necessidade de desenhos curriculares que insiram o diálogo e a voz dos estudantes sobre sua experiência social, tendo a intervenção e a ressignificação como horizonte do viver digno e justo (ARROYO, 2017; SOARES, 2011).

Conclusão

No presente texto partimos da constatação de que uma nova realidade se configura com a pandemia de Covid-19 e nos convoca enquanto profissionais da educação a construir outros sentidos pedagógicos no distanciamento físico e social com o desafio de continuar pulsando na vida dos estudantes e de toda a comunidade escolar com uma presença humanizadora do viver periférico dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto buscamos os inéditos-viáveis produzidos pelos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos nas interações virtuais com os estudantes. Reconhecemos que a educação escolar na EJA só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e da humanização socioespacial dos educandos e dos professores.

Dessa forma identificamos nos materiais analisados inéditos-viáveis que evidenciam estratégias metodológicas próprias a garantia de aprender ao longo da vida, que é uma concepção advinda da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) com o intuito de superar a ideia de educação compensatória na EJA. Aspectos de pessoalidade na elaboração das atividades, a consideração das possibilidades e dos limites do viver dos estudantes, com seus espaços-tempos e experiências foram recorrentes nas textualidades.

Concluímos que frente ao contexto pandêmico, o direito a educação dos jovens e adultos não foi suspenso no chão da escola, apesar das dificuldades de acesso e da vulnerabilidade da vida desses estudantes, os professores elaboram maneiras de manter o processo escolarização e a afirmação da escola pública de jovens e adultos como tempo-espço de luta por um digno, justo e humano viver.

REFERÊNCIAS

ARROYO, MIGUEL. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Ana Maria. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.) Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 45-57 p.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.) Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AS MUDANÇAS NAS ESCOLAS COM A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO

Bruna Siqueira Moraes dos SANTOS, UNESP

Luci Regina MUZZETI, UNESP

Andreza Olivieri Lopes CARMIGNOLLI, UNESP

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

MEC - Bolsista do Programa de Educação Tutorial

moraes.santos@unesp.br

1. Introdução

A reflexão acerca da educação no momento da pandemia, é de urgência e extrema importância, principalmente, aos alunos que estão na fase de alfabetização, pois futuramente os danos serão incalculáveis. Dessa forma, o trabalho busca identificar mudanças nas escolas com a implementação do ensino remoto emergencial, em específico, busca avaliar como foi a adaptação dos alunos ao ensino remoto, como a pandemia se materializa no ensino e como os pais interferem na educação dos filhos.

Com o objetivo de atrair atenção ao tema, o trabalho apontará falhas no sistema educacional brasileiro e a falta de planejamento escolar para atender as classes de baixa renda no Brasil. Espera-se como resultado dessa pesquisa bibliográfica qualitativa a elaboração de um texto. A fim de conscientizar a população sobre os problemas que atingem os jovens estudantes hoje, no Brasil, e mostrar que esse problema surgiu pela falta de organização do governo brasileiro em relação a educação.

2. Objetivo

O seguinte trabalho tem como objetivo analisar as mudanças implementadas de maneira emergencial na educação, e como ocorreram adaptações nas escolas dentro do Estado de São Paulo, desde o início da pandemia.

Salientando as dificuldades enfrentadas pela escola e pela família dos alunos, que são o alvo da pesquisa, matriculados no ensino fundamental I, da rede pública de ensino. Essas mudanças na educação podem ser analisadas a partir de dados coletados pela UNESCO e pela UNICEF, com alunos do ensino fundamental I, na faixa etária de 6 anos de idade matriculados em escolas da rede pública, os dados também abordam a falta do planejamento educacional aplicada pelo governo brasileiro.

3. Fundamentação teórica

Antes mesmo do início da pandemia no Brasil, as desigualdades sociais já existiam na realidade brasileira e agora apenas se agravou. A escola para muitos alunos era o único lugar de acesso a educação, como por exemplo para a população de baixa renda, que moram na zona urbana e rural, assim se tornando incalculáveis os prejuízos que esse déficit na educação trará a sociedade. É o que aponta no trecho a seguir.

As desigualdades de acesso a bens sociais, culturais e econômicos entre as áreas urbanas e rurais são bastante conhecidas, e a escola, muitas vezes, o único lugar de convívio e socialização fora da família. A manutenção dessas desigualdades pode representar impactos importantes na vida de cada uma das crianças e das(os) adolescentes, de suas comunidades e de toda a sociedade. (UNICEF; CENPEC, 2021, p.20)

No entanto, a partir do problema encontrado no trecho a seguir, de Lynn Alves (2020), será realizada uma análise da questão que se encontra a educação no Brasil atualmente, selecionando pais, alunos e professores das escolas do estado de São Paulo, buscando compreender a raiz do problema no sistema educacional brasileiro. Segundo a autora, tal problema começa no sistema do governo brasileiro.

A pandemia afeta a saúde pública de forma agressiva, tirando a vida não apenas dos idosos, considerados inicialmente como o principal grupo de risco, mas crianças, jovens e adultos, também têm sido afetados pela doença. As medidas de isolamento e distanciamento social adotadas por todos países, por meio do confinamento com regras nem sempre rígidas, para manter a população em casa, tencionam a economia dos países, refletindo na paralisação de distintos serviços e atividades, dentre eles o processo de ensino-aprendizagem. (ALVES, 2020, p. 350)

Com a pandemia, acontece o fenômeno da “aula à distância”, mesmo que temporária, trouxe consequências inimagináveis; vale a pena pensar nesse novo cenário educacional, que substitui a educação presencial pelo ensino remoto.

A sala de aula remota é o terreno, no qual, o professor não tinha conhecimentos aprofundados e a escola primária quase não tinha comando e foi acidentalmente forçada a repensar seu modo de aprendizagem. O fluxo de trabalho do ambiente virtual e da plataforma de videoconferência, antes disso era limitado ao ensino superior.

As atividades de setores coletivos tiveram que se readaptarem, devido ao distanciamento social das pessoas. Dessa forma, foi implementado o ensino remoto nas escolas do país inteiro, porém os professores não estavam preparados para esse tipo de ensino, tornando sua adaptação difícil, tanto aos alunos quanto a si próprios. É o que

mostra o trecho a seguir do texto “Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia” Souza *et al.* (2021).

Destarte, professoras e professores de escolas particulares passaram a realizar suas tarefas de forma inesperada por meio de aparatos tecnológicos e plataformas digitais sem terem sido formados ou recebido condições materiais e prescrições mínimas para isso. Essa exigência obrigou essas e esses profissionais abruptamente a se adaptarem ao novo formato de ensino e ao ambiente virtual de trabalho, tendo que improvisar o próprio espaço doméstico e dividir, simultaneamente, a sua atenção entre as atividades profissionais e familiares. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 3)

O educador sem um planejamento pedagógico, acaba prejudicando a aprendizagem da turma e, durante a pandemia, muitos não adquiriram o preparo necessário para trabalhar remotamente. Além disso, o contexto mundial afeta a saúde mental de todas as pessoas na sociedade. Assim sendo, essa educação remota acaba trazendo consequências aos alunos, que infelizmente tiveram perdas na educação brasileira.

Outro problema enfrentado pelos professores é, a carga horária de trabalho. “Do ponto de vista do ambiente de trabalho, fazer do próprio ambiente doméstico o local de trabalho, em tempo integral, trouxe consequências pouco exploradas para a saúde dos profissionais da educação [...]” (SOUZA *et al.*, 2021, p.3). No momento atual, o profissional da educação trabalha em casa, o que certamente não possui distinção entre trabalho e vida pessoal.

Ademais, de fato, os professores são afetados por novos requisitos e mudanças nos artefatos de trabalho, como no ritmo e sobrecarga de trabalho, burocracia, controle de classe remotamente e a gestão das ferramentas utilizadas para o trabalho de controle e desenvolvimento (SOUZA *et al.*, 2021).

Para lidar com todas as tarefas, é necessário realizar atividades externas nos dias de expedientes oficiais e não oficiais, como: registrar cursos e disponibilizá-los em plataforma digital, estudar as novas plataformas de ensino e sanar dúvidas dos pais e alunos.

Isso acarreta a reestruturação do trabalho docente, além da sobrecarga de trabalho, afetando também a saúde mental dos docentes. E essa ideia se encontra no trecho a seguir.

Há que se considerar que essa reestruturação do trabalho docente, em circunstâncias de pandemia, aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professoras e professores. Na prática, a intensificação do trabalho constitui-se em uma forma de gestão e organização do trabalho, que impõe metas e extensão da jornada de trabalho. (SOUZA *et al.*, 2021, p. 5)

Nosso sistema de ensino não está preparado para emergências como a pandemia do COVID-19. Não existe um plano de emergência educacional ou administrativo para o isolamento social.

O ensino a distância é uma estratégia amenizadora para a continuidade das atividades acadêmicas. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020). Toda esta situação é nova tanto em casa quanto na escola.

Portanto, uma parceria deveria ser estabelecida entre essas duas instituições, família e escola, para garantir que o processo de desenvolvimento educacional do aluno não seja interrompido. Família e escola devem trabalhar juntas para um objetivo comum, isto é, pensar nos impactos que este momento de emergência esta gerando nas crinaças, na qual, é possível observar no trecho a seguir.

Os impactos da emergência estão sendo diferenciados depender do país e do grupo social que atinge. Se do ponto de vista da saúde, as gerações mais velhas são as mais afetadas como o principal grupo de risco da Covid-19, as crianças fazem parte da geração que, além da tradicional exclusão das políticas de proteção, provisão e participação, vivem o isolamento longe de seus pares e de seu processo de socialização fundamental para seu desenvolvimento. (SANTOS; CORREIA, 2021, p. 214)

De acordo com o artigo intitulado “Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias” (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020) é possível observar uma pesquisa sobre os impactos da pandemia na educação, com a perspectiva das famílias cujos filhos estão no Ensino Fundamental I, a qual está com suas aulas remotamente.

O primeiro impacto mais relevante seria a falta dos professores com contato direto aos alunos, com isso, as famílias não estavam preparadas para auxiliarem seus filhos durante a pandemia. Assim foi possível observar a importância dos professores em sala de aula.

A maioria da queixa dos filhos foi a saudade da escola, dos colegas e dos professores. E como uma mãe relatou: nunca na história da educação, sentiu-se tão importante a figura do professor. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p.166)

Sendo assim, foi possível constatar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e os motivos de suas desistências nas aulas remotas. Alguns motivos são: a não adaptação dos alunos ao ensino remoto, a precariedade do sinal de internet, a falta de computadores em casa e a dificuldade de sanar dúvidas com os professores.

Essas dificuldades com a adaptação dos alunos e suas famílias ao ensino remoto, são visíveis e, conseqüentemente, se tornam impactos negativos à educação dos estudantes em período de alfabetização ocasionando a exclusão escolar. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020)

Ainda que, o aluno do ensino fundamental pertença a uma geração que gosta e aceita todas as novas tendências tecnológicas, ele precisa do professor ao seu lado, para motivá-lo na construção do seu conhecimento. Esse aluno ainda não tem maturidade e disciplina para estudar na modalidade a distância, a qual requer um aluno autônomo. (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p.154)

Joedson Brito dos Santos e Maria Aparecida Antero Correia (2021), também apontam em seu artigo as dificuldades enfrentadas pelas crianças em isolamento social, elas estão em um momento muito importante da educação infantil, pois é o momento de alfabetização, algo que irá refletir nos anos seguintes da vida escolar. Além de se adaptarem ao ensino remoto precisam lidar com a saúde e com a família, sem o apoio da escola fisicamente. Ou seja, a pandemia os afetou em vários aspectos além da educação.

As crianças que estão em casa, em contexto de isolamento social, demandam cuidados e atenção das mais variadas ordens. Por isso, precisam do atendimento de profissionais da assistência, da saúde, do conselho tutelar e do Ministério Público. Portanto, para se pensar em EI, em contexto de pandemia, é imprescindível acionar um trabalho intersetorial. (SANTOS; CORREIA, 2021, p. 205)

Todavia, a partir do problema encontrado no trecho a seguir, de Lynn Alves (2020), é possível realizar uma análise da questão que se encontra a educação no Brasil atualmente, observando pais, alunos e professores das escolas do estado de São Paulo, buscando sempre compreender a raiz do problema no sistema educacional brasileiro. Segundo a autora, tal problema começa no sistema do governo brasileiro, conforme o trecho abaixo.

A pandemia afeta a saúde pública de forma agressiva, tirando a vida não apenas dos idosos, considerados inicialmente como o principal grupo de risco, mas crianças, jovens e adultos, também têm sido afetados pela doença. As medidas de isolamento e distanciamento social adotadas por todos países, por meio do confinamento com regras nem sempre rígidas, para manter a população em casa, tencionam a economia dos países, refletindo na paralisação de distintos serviços e atividades, dentre eles o processo de ensino-aprendizagem. (ALVES, 2020, p. 350)

Ou seja, a saúde pública e a economia do país estão indiretamente relacionadas ao processo de escolarização de um aluno e, dessa forma, pode-se apontar que o

problema do déficit de educação no Brasil vem da péssima administração do governo. Este déficit, também aponta o grau elevado de desigualdade na educação do sistema público no país.

Assim, é possível concluir que, os resultados dessa administração pública é a alta taxa de alunos fora da escola, causando futuramente uma perda na aprendizagem escolar, podendo atrapalhar o desenvolvimento infantil da criança e do adolescente. Isso ocorre por não possuírem os aportes necessários nessas idades para o desenvolvimento de habilidades e competências educacionais. (SANTOS; CORREIA, 2021)

4. Desenvolvimento metodológico

No dia “11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o novo coronavírus (Sars-CoV-2) como uma pandemia global. O vírus, que teve seu epicentro inicial a província de Hubei, na China, em dezembro de 2019.” (ALEIXO, et al., 2020, p.1430).

Como afirmado pela Revista de Administração Pública, atualmente o mundo vive em uma pandemia, que gerou mudanças em todas as atividades e relações sociais das pessoas, conseqüentemente, os cidadãos precisaram se adaptar a um novo estilo de vida, para impedir a proliferação do vírus. Assim, uma área que se tornou foco de problemas e preocupações foi a educação.

Entretanto, a metodologia adotada para a pesquisa segue as configurações de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, de cunho explicativo, tendo como base os dados coletados pela UNIECF, além das leituras reflexivas dos textos e artigos escolhidos, com a finalidade de apontar problemas que estão acontecendo atualmente na educação brasileira e as mudanças que as escolas sofreram decorrente da pandemia do coronavírus, sem se esgotar a discussão sobre esse fenômeno.

Tendo como horizonte, o artigo realizado pela UNICEF juntamente com a CENPEC (2021), que promovem a análise de dados selecionados, de como está o cenário de exclusão escolar no Brasil, de acordo, com a pandemia do COVID-19.

As mudanças na educação podem ser analisadas a partir de dados coletados pela Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com alunos na faixa etária entre 15 a 17 anos e com 4 a 5 anos de idade matriculados em escolas da rede pública.

Como podemos observar, é nessa faixa etária que existe um maior número de desistência escolar e um dos principais motivos é a forma de ensino oferecida, ou seja, o ensino remoto.

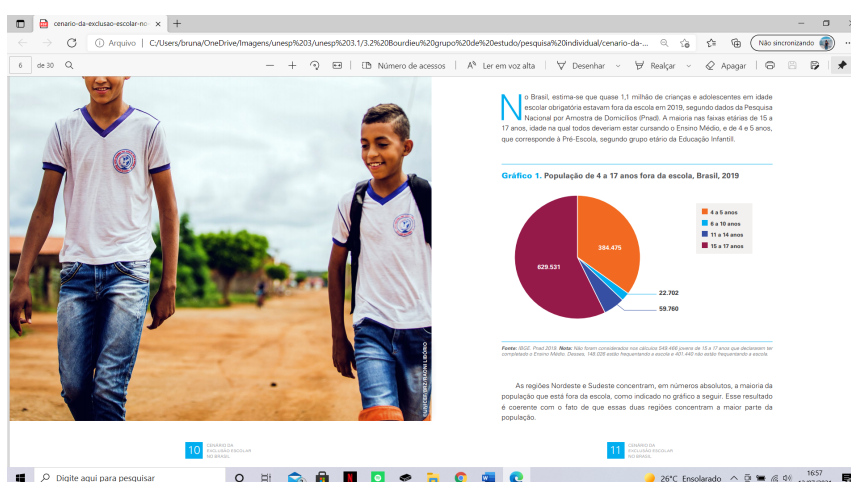
De acordo com os dados da Fundação Carlos Chagas (2020, p.1) “Com a pandemia causada pelo novo Coronavírus, um número expressivo de escolas no mundo todo teve suas atividades presenciais suspensas.” Entretanto, com as atividades escolares presenciais suspensas é implantado de maneira emergencial, o ensino remoto a fim de reduzir os prejuízos educacionais.

Escolas do país inteiro implementaram esse sistema e assim veio à tona os problemas na educação tanto da rede particular quanto pública. Dessa forma, o questionamento que surge é: Como essas crianças e adolescentes se adaptaram nesse novo ensino em um cenário pandêmico?

Para responder essa questão, uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) juntamente com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) mostra o alto índice de exclusão escolar durante o período da pandemia; “Em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil”. (UNICEF; CENPEC, 2021, p.44)

A figura 1, encontrada na pesquisa da UNICEF e CENPEC, apresenta dados do IBGE, que possuem exatamente os números de alunos que estão fora das escolas brasileiras em 2019, antes mesmo da pandemia. O maior número de exclusão está entre alunos de 15 a 17 anos de idade e o segundo maior número está com os alunos de 4 a 5 anos de idade. (Fig. 1)

Figura 1 – População de 4 a 17 anos fora da escola, Brasil, 2019



Fonte: UNICEF e CENPEC. (2021, p.11)

Então, podemos perceber dados preocupantes sobre crianças e adolescentes que estão fora da escola, por consequência, é possível concluir que, grande parte dos estudantes desistiram dos estudos antes do período da pandemia. Agora por diversos motivos e empecilhos continuaram desistindo dos estudos por conta da falta de equipamentos tecnológicos, falta de uma rede de internet e falta de conhecimento dos responsáveis para lidar com esses aparatos tecnológicos.

5. Resultados

Ao observar o início da pandemia, em 2020, até os dias de hoje, nos faz refletir quais serão as consequências desse momento na educação em crianças e jovens de todo o Brasil.

Entretanto, com o vírus do COVID-19 circulando na sociedade, as escolas sofreram mudanças para se adaptarem a esse novo momento, nunca vivenciado antes, e assim começaram a serem evidenciados os problemas na educação que já existiam, tais como: educação e tecnologia para a população de baixa renda, além da falta de planejamento educacional.

Essa reflexão acerca da educação no momento da pandemia é de urgência e extrema importância, principalmente, nos alunos que estão na fase da alfabetização e também os que estão cursando o ensino médio, pois futuramente as consequências poderão ser incalculáveis.

Espera-se que com essa pesquisa, se realize a elaboração de um texto, a fim de conscientizar a população sobre os problemas que estão atingindo os jovens estudantes hoje no Brasil. Desse modo, mostra-se que esses problemas surgiram e estão se agravando com a pandemia pela falta de organização do governo brasileiro em relação à educação.

A falta de organização entre educação e tecnologia, é um ponto que já existia antes da pandemia do coronavírus e que agora se agravou. Segundo Lynn Alves “A mediação das tecnologias, especialmente as digitais, no processo de ensino aprendizagem da educação, destacando a educação básica, sempre se constituiu em um grande desafio a ser vencido” (ALVES, 2020, p. 350). Ou seja, é um desafio no cenário escolar, tanto para os professores quanto para os alunos.

A aplicação pedagógica da informática depende de computadores e laboratórios, mas necessita principalmente do papel do professor fisicamente e não apenas remotamente (SILVA, 2011). Então, a questão é que o país não está formando os professores para atuarem em suas escolas e atenderem as necessidades de cada

região, pois existem escolas que possuem equipamentos tecnológicos e outras não possuem nem computadores. Em uma sociedade "emergente" como o Brasil, a educação pode dar uma contribuição significativa para a construção de um novo modelo social, que não é novo.

A falta de acesso as tecnologias, está diretamente relacionada as classes de baixa renda no país, o que é um agravante da taxa de exclusão escolar, pois o aluno sem acesso à internet, computadores e celulares acabam desistindo das aulas remotas. Essa ideia pode ser vista no artigo de Ângela Carrancho da Silva. Consequentemente é dever do governo auxiliar a educação desses alunos.

[...] o acesso à internet tem uma relação diretamente proporcional aos níveis de educação e renda. As menores percentagens de presença na rede são encontradas entre as pessoas que estão fora da escola e do mercado de trabalho. (SILVA, 2011, p. 532)

Em vista disso, é necessário formular políticas públicas que possam contribuir para a aceleração do processo de inclusão digital, visando promover inclusão social de todos os brasileiros em todos os aspectos. Dessa forma, deve ser uma prioridade para os países que pretendem reduzir a distância social. Além disso, é preciso garantir que os cidadãos obtenham bens de consumo de forma democrática, minimizando o número e a exclusão social de grande parte dos brasileiros.

6. Considerações Finais

Com a proliferação do coronavírus em 2020 o mundo teve que se adaptar a esse novo momento, consequentemente, a educação também precisou se ajustar. Entretanto, o questionamento que surge é: "Como os alunos reagiram a esse novo ensino?". A resposta desta questão é apresentada de várias formas neste trabalho, pois a adaptação ao ensino remoto emergencial foi enfrentada pelos alunos e suas famílias com muitas dificuldades, falta de apoio e programas do governo para as classes de baixa renda é algo que torna a educação remota ainda mais difícil.

De acordo com esse trabalho, também foi possível observar dados referentes a população que está fora da escola no Brasil, encontrada na pesquisa da UNICEF e CENPEC (2021, p. 11), apresentando os dados do IBGE.

Na faixa etária de 4 a 5 anos o número de alunos excluídos são de 384.475 mil, os de 6 a 10 anos são 22.702 mil, os de 11 a 14 anos são de 59.760 mil e os de 15 a 17 anos são de 629.531 mil.

As consequências sobre perdas de aprendizagem desse ensino podem ser

incalculáveis. Como visto nesta pesquisa, a educação envolve várias outras áreas como: a saúde, a tecnologia e a família. Dessa forma, além da falta das políticas públicas em saúde e tecnologia durante a pandemia, os alunos precisaram se adaptar as aulas em casa juntamente com os seus familiares. Os professores também sofreram com essas adaptações, por não possuírem preparo e equipamentos para ministrarem as aulas remotas.

Portanto, os principais problemas que apareceram com essas novas adaptações são: falta de acesso à internet, falta de incentivo familiar aos estudos, falta de auxílio e intervenção dos professores para a realização das atividades escolares. Isso mostra a importância da profissão na educação e a mudança no cenário mundial, resultado do distanciamento social. Desta forma, ocorre o abandono escolar, principalmente entre alunos de 4 a 5 anos e 15 a 17 anos de idade, gerando um grande déficit na educação brasileira.

7. Referências

ALEIXO, M. T. et al. **Ações governamentais contra o novo coronavírus: evidências dos estados brasileiros.** Revista de Administração Pública, [S. l.], v. 54, n. 5, p. 1429-1445, out. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220200503>.

ALVES, Lynn. **EDUCAÇÃO REMOTA: entre a ilusão e a realidade.** Interfaces Científicas - Educação, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020. Universidade Tiradentes. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (São Paulo). **Educação Escolar em tempos de pandemia: pesquisa: educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica.** Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. S. M.; FONSECA, R. G. P. **Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias.** Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 23, n. 3, p. 150-170, 16 dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SANTOS, Joedson Brito dos; CORREIA, Maria Aparecida Antero. **Políticas públicas de educação infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. Zero-A-Seis,** Santa Catarina, v. 23, n., p. 195-220, 29 jan. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79038>. Acesso em: 14 de jul. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente.** Praxis Educativa, Ponta Grossa, v.

15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16289.094>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Ângela Carrancho da. **Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, set. 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362011000400005>. Acesso em: 14 de jul. 2021

UNICEF (Brasil); CENPEC Educação (Brasil). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação**. Rio de Janeiro: UNICEF; São Paulo: CENPEC Educação, 2021. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/pesquisa-cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2021.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA

Ana Carolina Oliveira DAMASCENO
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus de Rio Claro (SP)
ana.co.damasceno@unesp.br

Aline Zambretti PIRES
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus de Rio Claro (SP)
aline.zambretti@unesp.br

Amanda Marcelino Ribeiro dos SANTOS
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus de Rio Claro (SP)
amanda.marcelino@unesp.br

Rafaela Vitti FERNEDA
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Licenciatura em Ciências Biológicas – Campus de Rio Claro (SP)
rafaela.vitti@unesp.br

Bernadete BENETTI
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Departamento de Educação – Campus de Rio Claro (SP)
bernadete.benetti@unesp.br

Eixo 07: Impactos e reflexões da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

Apoio - CAPES (Residência Pedagógica)

Resumo

A substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial trouxe desafios para todos envolvidos com a educação. Anteriormente à pandemia, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) já eram utilizadas, porém como complemento à prática docente. Parte-se então, de um contexto em que as TDICs eram ferramentas auxiliares à prática pedagógica, para o contexto em que são ferramentas essenciais para seu desenvolvimento. Consequentemente, o período também afetou nossas atividades no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, mas possibilitou uma nova leitura e adequação dos trabalhos, voltando-os para o ensino remoto. Este relato tem como objetivo apresentar a experiência didática dos integrantes do Núcleo Residência Pedagógica - Biologia - da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), durante o período de outubro/2020 a outubro/2021 e implementadas em duas escolas públicas parceiras. Foram produzidos pelos residentes: videoaulas, cartilhas, pôsteres, *slides* e histórias em quadrinhos, com o auxílio de diversas plataformas de edição; e divulgados para os alunos por meio do aplicativo *Whatsapp* e pelo *Google Classroom*; além da realização de videoconferências pelo *Google Meeting*. As principais dificuldades encontradas foram quanto a novidade que este momento proporcionou, como a dependência plena das tecnologias. Porém, as adequações realizadas mostraram novas possibilidades, exigindo dos residentes estudo e criatividade na elaboração de

propostas didáticas que garantisse a qualidade do ensino e a participação dos educandos. Nesse sentido, o trabalho coletivo dos integrantes do Núcleo Residência Pedagógica Biologia, foi fundamental para superar as dificuldades e vislumbrar novas possibilidades educativas.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Ensino remoto; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Abstract

The replacement of face-to-face classes by emergency remote teaching brought several challenges for everyone involved with education. Before the pandemic, Information and Communication Technologies (ICTs) were already used, but as a complement to teaching practice. We start, then, from a context in which ICTs were auxiliary tools to pedagogical practice, to the context in which they are essential tools for its development. Consequently, the period also affected our activities in the scope of the Pedagogical Residency Program, but allowed for a new reading and adaptation of the works, turning them to remote teaching. This report aims to present the didactic experience of the members of the Pedagogical Residency Nucleus - Biology - of the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), during the period from October/2020 to October/2021, implemented in two partner public schools. Were produced by the residents: video classes, booklets, posters, slides and comic books, with the help of different editing platforms; and disseminated to students through the Whatsapp app and Google Classroom; in addition to conducting videoconferences through Google Meeting. The main difficulties encountered were related to the newness that this moment provided, such as full dependence on technologies. However, the adjustments made showed new possibilities, requiring study and creativity from residents in the development of didactic proposals that would guarantee the quality of teaching and the participation of students. In this sense, the collective work of the members of RP Biology was essential to overcome the difficulties and envision new educational possibilities.

Keywords: Biology teaching; Remote teaching; Information and Communication Technologies.

1. Introdução

No dia 17 de Março de 2020, foi publicada no Diário Oficial da União, a portaria nº343/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto perdurar a situação pandêmica oriunda do Sars-CoV-2:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p.01).

Diante desse cenário, os professores e licenciandos inseridos no ambiente escolar, se viram diante de novos desafios para dar continuidade ao ensino de maneira remota, atendendo aos objetivos estabelecidos e abrangendo a maior quantidade de alunos possível, já que nem todos possuem dispositivos tecnológicos para o acesso às aulas.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são encontradas em diversas formas (computadores, aparelhos de televisão, vídeos, jogos, entre outros), e podem ser aplicadas de maneiras distintas, segundo as finalidades e funções requeridas pelo professor (KENSKI, 2012). No entanto, o uso e a disponibilidade de tecnologias são particulares à realidade de cada escola, tendo em vista que a formação básica dos professores nem sempre os prepara para a inserção das tecnologias em sua prática pedagógica, e a infraestrutura tecnológica das escolas podem ser escassas ou ausentes, como evidenciado pela pesquisa realizada por Rodrigues, 2009.

Anteriormente à pandemia, as TDICs já eram utilizadas, porém como complemento à prática docente. Segundo o texto apresentado no livro *Integração das Tecnologias na Educação: salto para o futuro* (2005), ofertado aos educadores pela Secretaria de Educação a Distância, é proposto que as tecnologias não representem a informatização do ensino, mas que sejam utilizadas segundo os propósitos e estratégias educacionais, buscando sobretudo, o aprendizado do aluno.

Transpondo-se a realidade escolar presencial para o ensino remoto, observam-se alguns obstáculos a serem superados, como o domínio das tecnologias de informação e comunicação, assim como sua utilização. Parte-se de um contexto em que as TDICs eram utilizadas como ferramentas auxiliares à prática pedagógica, para o contexto em que são utilizadas como ferramentas essenciais para seu desenvolvimento.

Segundo a pesquisa realizada sob a coordenação de Villas-Bôas e Unbehaum (2020), nas primeiras semanas de isolamento social, a rotina de trabalho dos professores teve uma mudança significativa, com o aumento do uso de materiais digitais via redes sociais (e-mail, WhatsApp, etc.) em todas as etapas/modalidades da educação básica (VILLAS-BÔAS; UNBEHAUM, 2020).

Tendo em vista o cenário pandêmico, os participantes do Núcleo Residência Pedagógica - Biologia - da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), também se organizaram para o desenvolvimento de atividades por meio de plataformas virtuais, de forma a garantir a qualidade das atividades e a participação dos educandos.

Assim sendo as ações didáticas tiveram por objetivos adaptar os conteúdos para o ensino remoto, bem como ampliar a formação dos residentes para o trabalho didático, vislumbrando diferentes possibilidades para o ensino de Biologia.

2. Participantes do estudo e locais de realização

As atividades foram desenvolvidas por alunos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica¹, Núcleo Rio Claro, do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), durante o período de outubro/2020 a outubro/2021, sob orientação dos professores preceptores e da coordenadora do núcleo, e implementadas em duas escolas da Educação Básica, parceiras do Programa. Tais escolas encontram-se inseridas em diferentes meios sociais: a escola A, em ambiente urbano, com Ensino Fundamental anos finais e Ensino médio; e a escola B, em ambiente rural, com Ensino Fundamental anos iniciais e finais

3. Desenvolvimento das ações

Escola A

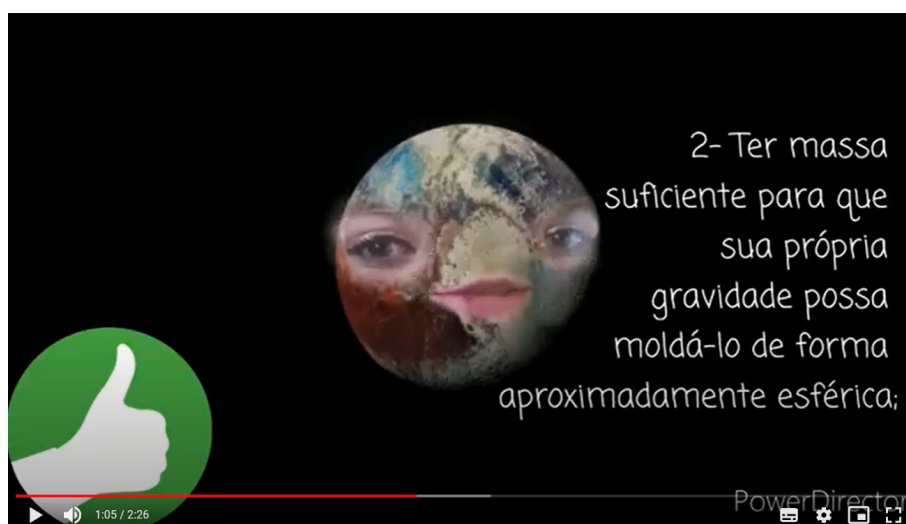
Os trabalhos na escola A iniciaram-se com o desenvolvimento de aulas remotas e materiais complementares acerca do tema “Astronomia”, com uma abordagem voltada a assuntos como o Sistema Solar, diferenças entre o sol e os planetas, características do planeta Terra e demais planetas e fenômenos que ocorrem no espaço. Foram cinco semanas de conteúdo, em que foram desenvolvidos, pelos residentes, materiais como vídeos de curta duração, apresentação em slides e cartilhas de atividades (Figuras 1 e 2). Esses materiais foram enviados aos alunos por meio do *Whatsapp*, em um grupo criado

¹ O Programa Residência Pedagógica (RP) - CAPES-MEC é um programa do Governo Federal e tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso.

com a professora da sala, os residentes e os alunos, no caso 9º ano do Ensino Fundamental II.

Como o único contato com os alunos era através desse grupo, os residentes se puseram à disposição para tirar quaisquer dúvidas dos alunos por mensagem. Em um segundo momento, em conjunto com a professora preceptora da escola, os residentes definiram temas para uma disciplina eletiva.

Figura 1 - Vídeo sobre Plutão



Fonte: Núcleo Residência Pedagógica Biologia, UNESP Rio Claro, SP (2020)

Figura 2 - Roteiro de Pesquisa sobre exploração espacial por humanos



Fonte: Núcleo Residência Pedagógica Biologia, UNESP Rio Claro, SP (2020)

Os residentes acompanharam semanalmente as *lives* disponibilizadas no canal do

Youtube do Centro de Mídias do Estado de São Paulo², orientando os alunos por meio de comentários e dúvidas, enviados por mensagem no grupo do Whatsapp.

No início do ano 2021, foi idealizado, em conjunto com o professor preceptor, uma sequência didática para o Ensino Médio com a temática de saúde, abrangendo os assuntos: vírus, sistema imunológico e vacinas, saúde mental, bactérias e fungos. Foram produzidas vídeoaulas, cartilhas, pôsteres e até mesmo histórias em quadrinhos, com a intenção de despertar a atenção dos alunos e oferecer uma outra possibilidade de acesso aos conteúdos, considerando o ensino remoto (Figuras 3 a 5).

Os materiais elaborados foram disponibilizados para os alunos por meio de um grupo do *Whatsapp* em que estavam todos os alunos do Ensino Médio, com acesso ao aplicativo. Também foram ministradas pelos residentes, para cada assunto, videoconferências (intituladas como “aulões”) com a duração de uma hora com os alunos, no horário das aulas de Biologia, com o intuito de complementar os materiais produzidos e tirar dúvidas, possibilitando a interação entre residentes, alunos e professores preceptores.

Para a criação das vídeoaulas, foram utilizadas diferentes plataformas pelas residentes, que possibilitam a edição de vídeos animados de até cinco minutos e a adição de narração, no plano gratuito, como o *Animaker* e *Powtoon*. Além dessas plataformas, também foi utilizado o *Google Slides*, *Canva* e o próprio editor de vídeos do *Windows*. Algumas vídeoaulas contaram com a participação de professores convidados, especialistas na área de conhecimento, enriquecendo ainda mais a sequência didática.

Figura 3 - Vídeoaula sobre vacinas



² Centro de Mídias da Educação de São Paulo é uma plataforma digital da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino.

Fonte: Núcleo Residência Pedagógica Biologia, UNESP Rio Claro, SP (2021)

As cartilhas, pôsteres e histórias em quadrinhos foram elaboradas utilizando-se a plataforma *Canva*, que possibilita a criação de diversos tipos de documentos e de vídeos, gratuitamente.

Figura 4 - Poster de curiosidade sobre fungos

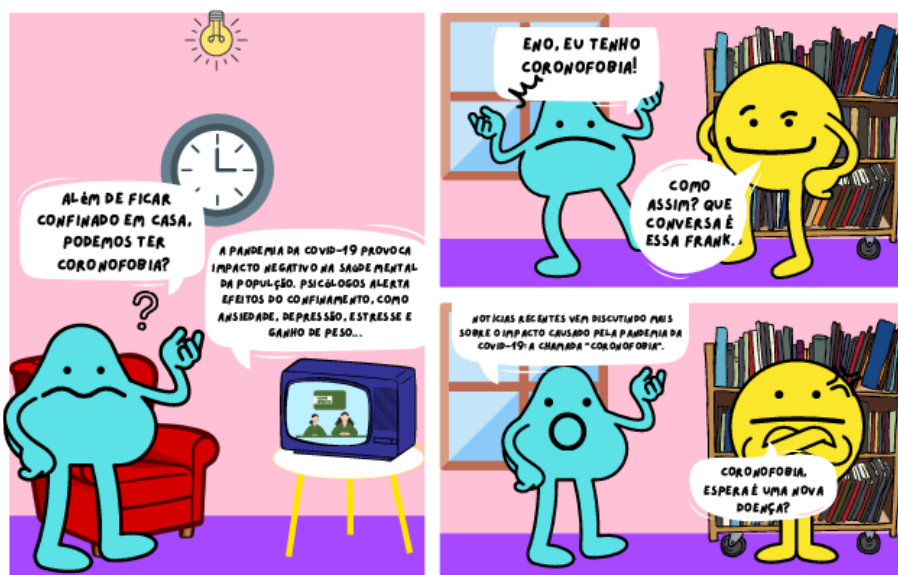


Fonte: Núcleo Residência Pedagógica Biologia, UNESP Rio Claro, SP (2021)

Figura 5 - História em quadrinho sobre "coronofobia" (saúde mental)

"CORONOFOBIA"

O impacto da pandemia de Covid-19 na saúde mental



Fonte: Núcleo Residência Pedagógica Biologia, UNESP Rio Claro, SP (2021)

A fim de complementar alguns temas, também foram propostos experimentos que os alunos pudessem realizar em suas casas. No caso da aula sobre bactérias, foi proposto um experimento com corante alimentício vermelho para que pudessem observar os locais onde havia acúmulo de bactérias nos dentes (Figura 6). E no caso dos fungos, foi proposta uma receita de pão para que observassem a fermentação e o processo de panificação na prática (Figura 7).

Figura 6 - Experimento "Bactérias na Prática"



Fonte: Núcleo Residência Pedagógica Biologia, UNESP Rio Claro, SP (2021)

Figura 7 - Experimento "Pão caseiro"



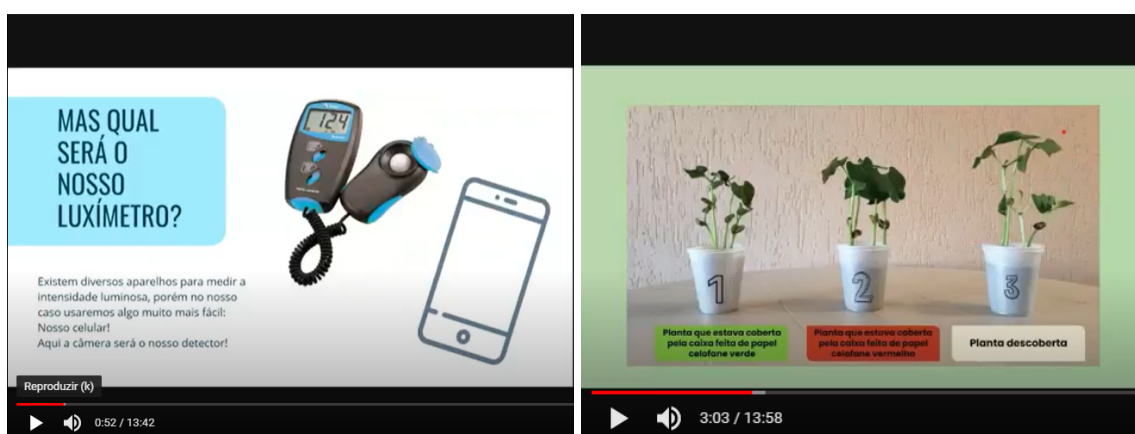
Fonte: Núcleo Residência Pedagógica Biologia, UNESP Rio Claro, SP (2021)

Apesar das dificuldades do momento, o *feedback* dos alunos nessa sequência didática foi satisfatório, evidenciando que as atividades implementadas atingiram seus

objetivos. A aderência aos aulões surpreendeu o professor preceptor, pois normalmente nas aulas de Biologia poucos alunos compareciam às videoconferências.

Por fim, foi elaborado um projeto interdisciplinar em conjunto com uma discente do curso de Física, para alunos da 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, denominado “A física em um pé de planta”. A atividade abordou aspectos físicos e biológicos da fotossíntese, como medidas de luminosidade e a quantidade de luz que as plantas realmente precisam. Inicialmente, a aula foi realizada via Google meet. Contudo, com a adesão ao ensino híbrido e dificuldades com medidas de segurança e relacionados à internet da escola (que impossibilitou videoconferências entre a parte da sala que estava presencialmente e remotamente), foram elaborados vídeos de 20 minutos para serem reproduzidos nas aulas e atividades via *Google Classroom*. Nas duas propostas (ensino remoto e presencialmente), foram utilizados aplicativos de medição de lux e atividades de confecção de gráficos de luminosidade (Figuras 8 e 9).

Figura 8 e 9 - Videoaulas “A física em um pé de planta”



Fonte: Núcleo Residência Pedagógica Biologia UNESP Rio Claro, SP (2021)

O projeto proporcionou diversas experiências positivas e aprendizados, como conceitos físicos da luz (absorção, reflexão e intensidade de luz), resolução e a criação de gráficos e conceitos biológicos (etapas da fotossíntese e diferentes tipos de plantas). Foram propostos experimentos, como a utilização de diferentes tonalidades da luz, que instigaram os alunos e melhoraram seu aprendizado.

Em relação às mudanças na dinâmica das aulas, a alteração para a gravação de vídeos resultou em pouco contato com os alunos, o que consideramos negativo para o ensino, pois dificultou nossa interação com os participantes.

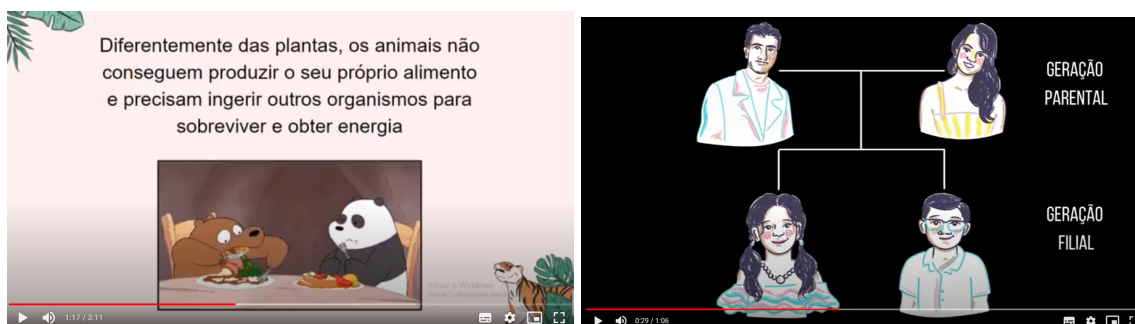
Escola B

Na escola B, devido às diferenças quanto ao acesso dos alunos às tecnologias, o desenvolvimento das atividades, no início de nossos trabalhos, se deu de maneira distinta da escola A: os residentes foram organizados em duplas e trios, cada um ficando responsável por um ano do Ensino Fundamental II. Nesse período, os residentes enviaram mensagens de voz e fotos nos grupos do *Whatsapp*, dos anos correspondentes, sobre o conteúdo introduzido pela professora preceptora, e alguns residentes ficaram responsáveis por monitorias e plantões de dúvidas, também realizados pelo *Whatsapp*.

Inevitavelmente, o contato reduzido com os alunos tornou o trabalho um tanto desafiador, mas a produção dos materiais foi bem orientada pela preceptora, o que tornou o resultado satisfatório e diverso para complementar o conhecimento dos alunos. A dedicação dos residentes em tirar dúvidas e apresentar o conteúdo por meio dos materiais também foi essencial.

Em uma próxima etapa os residentes começaram a elaboração de blocos de atividades quinzenais, que eram retirados pelos familiares dos alunos na escola, seguindo o protocolo de distanciamento. Nesses blocos eram elaboradas atividades sobre um determinado conteúdo, acrescidos de vídeos explicativos, disponibilizados nos grupos do *Whatsapp* dos respectivos anos (Figura 10 e 11). Depois de enviados os materiais, os alunos tiveram um tempo para resolver as atividades, e os residentes receberam as devolutivas pela preceptora. Os temas abordados foram: sistema solar (6º ano), características de plantas e animais (7º ano), animais invertebrados (8º ano) e hereditariedade (9º ano).

Figura 10 e 11 - Videoaulas “características de plantas e animais” e “hereditariedade”



Fonte: Núcleo Residência Pedagógica Biologia, UNESP Rio Claro, SP (2021)

Os encontros síncronos com os estudantes restringiram-se a uma semana de palestras e oficinas, em diversas áreas do conhecimento, oferecidas por meio da plataforma Google Meet. Neste projeto, denominado “Semana do Conhecimento”, que

ocorreu em janeiro de 2021. Os residentes contribuíram com a programação da escola, oferecendo temas como Vida fora da Terra: uma viagem pelo universo; Alimentação saudável, tomando como base o Guia Alimentar Brasileiro; e Lixo, com abordagem aos 5Rs. Durante a Semana do Conhecimento foram utilizados diferentes recursos como jogos, músicas e atividades interativas, buscando como objetivo a participação e interesse dos participantes.

A resposta à programação da semana, por parte dos alunos, foi considerada positiva. Muitos se engajaram em responder às questões propostas e participaram ativamente das oficinas e palestras, por meio de comentários no chat e por áudio e vídeo. O *feedback* por parte dos professores e coordenação da escola também se mostrou positivo, resultando em convite aos residentes para uma nova semana do conhecimento, que será realizada em novembro de 2021.

4. Conclusão

De maneira geral, a pandemia trouxe diversos desafios para a educação. Tais como a dificuldade na interação com os alunos, uma grande evasão e desmotivação por parte destes, bem como um distanciamento maior na relação professor-aluno. Nesse sentido, tendo como referência as atividades realizadas pelos integrantes do Núcleo Residência Pedagógica Biologia (RP Biologia), as principais dificuldades encontradas foram quanto a novidade que este momento proporcionou para os envolvidos no ensino, como a dependência plena das tecnologias para a transmissão dos conhecimentos.

Porém, as medidas tomadas para adequar o trabalho educativo ao ensino remoto possibilitou aprendizados, devido a troca de conhecimentos e experiências entre todos os participantes do Núcleo RP Biologia, Rio Claro, SP. Além disso, o período estimulou a realização de atividades variadas antes pouco utilizadas, como a confecção de vídeo e HQs, que tiveram feedback positivo dos alunos participantes, mostrando a qualidade das atividades e a viabilidade de serem utilizadas, em conjunto com as TDICs, para a complementação do ensino presencial.

Dessa forma, apesar de o ensino remoto também trazer consequências negativas que terão que ser superadas no ensino presencial, como a defasagem de conhecimento dos vários alunos que não participaram das atividades ou apresentaram dificuldades de adaptação, consideramos que o trabalho desenvolvido pelos integrantes do RP Biologia, Núcleo Rio Claro, SP, foi satisfatório envolvendo todos os participantes na busca de propostas educativas inovadoras que estimulam a participação e a aproximação com o conteúdo. Tais desafios contribuíram para enriquecer a nossa formação docente, vislumbrando novas possibilidades didáticas.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Integração das Tecnologias na Educação: salto para o futuro**. Brasília: Posigraf, 2005. 198 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Brasil, Papirus Editora, 2012.

RODRIGUES, Nara Caetano. Tecnologias de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. **Fórum Lingüístico**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 1-22, 1 mar. 2009. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. (Coor.). Educação escolar em tempos de pandemia. **Informe 1**. Fundação Carlos Chagas. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 15 out. 2021.

DISCUSSÕES EM SALA DE AULA: INVISIBILIDADE DO TRABALHO DOMÉSTICO

Amanda NICOLAIDIS, Colégio Presbiteriano Mackenzie Tamboré Eixo 07:
Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
nicolaidisamanda@gmail.com

1. Proposta de Ação com Embasamento Teórico

A escola tem uma função social e cultural muito importante ao formar as novas gerações. Este espaço pode desenvolver experiências e saberes múltiplos que constituem a base de conhecimentos a serem acessados pelo cidadão durante toda a vida. Esses entendimentos produzidos são carregados de significados permeados pela cultura dominante que é coerente por responder a objetivos próprios perpetuados por diversas instituições, principalmente as educativas (CUCHE, 1999). Há também, em todas as interações sociais, relações de poder legitimadas pela Cultura que constrói uma rede de significados capaz de explicar e dar sentido às diferentes organizações sociais, suas relações e visão de mundo. Logo, toda educação está inserida em determinado grupo social de recorte histórico específico, por isso, não é possível pensar em uma ação pedagógica que não seja culturalmente influenciada e que não esteja carregada de significados. Assim, a escola ocupa lugar de destaque ao tecer conhecimentos que entrelaçam a cultura à educação formal que podem perpetuar ou romper símbolos e conceitos socialmente validados. Desta maneira, é relevante questionar o que é culturalmente legitimado dentro da escola? Qual cidadão a educação escolar deseja formar?

A escola é uma organização construída historicamente com função social privilegiada ao perdurar cultura por meio do trabalho direcionado pelo currículo que viabiliza as aprendizagens de acordo com um ideal de ser humano carregados de símbolos e relações de poder que escolhem o que deve ou não ser ensinado à futura geração.

A estrutura da personalidade adulta, resultante da transmissão da cultura pela educação, será em princípio adaptada ao modelo desta cultura. (...) Existe então um vínculo estreito entre modelo cultural, método de educação e tipo de personalidade dominante. (CHUCHE, 1999, p. 81)

Ainda que haja um currículo a ser seguido capaz de direcionar o trabalho, cada professor coloca um pouco de si em sua prática e reorganiza seu planejamento de acordo com os imprevistos que surgem durante a jornada. Apesar da base curricular direcionar o trabalho pedagógico e ser carregado de significados, ainda assim, as aulas não ficam

limitadas ao seu planejamento prévio. É comum à docência traçar caminhos inesperados durante a aula, e assim, compor novos objetivos e de maneira reflexiva aprender com essas situações, visto que existe uma epistemologia da prática em sala de aula (SCHÖN, 2007). Os docentes estão acostumados com os inesperados presentes na prática pedagógica, pois cada dia é único e cada turma leva o professor a percorrer diferentes caminhos, assim também, de forma inesperada, aconteceu a vivência com o 2º ano relatada a seguir.

2. Seções do trabalho

2.1 Desenvolvimento Metodológico

Este trabalho se desenvolve enquanto estudo de caso, pois arrisca-se em apontar descobertas, interpretar dados contextualizados e registrar a realidade por meio de relato de experiência vivida pela autora enquanto professora polivalente de crianças do Ensino Fundamental I.

2.2 Local de realização, participantes e período

O relato de experiência registrado neste estudo aconteceu com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, crianças entre 6 e 7 anos, de escola particular do município de Barueri durante as aulas de Geografia no primeiro semestre de 2021.

2.3 Resultados e Implicações para a Prática Pedagógica

Enquanto educadoras e educadores da futura geração há um chamado para desconstruir conceitos culturais como a invisibilidade do trabalho doméstico e a atribuição do mesmo às mulheres. Por meio da prática em sala de aula, podemos transmitir diferentes valores aos nossos alunos, revisitar concepções e trabalhar para que haja mudança na esfera social, mas isso só será possível se estivermos sensíveis ao que é escrito nas entre linhas da sala de aula e por meio dessas nuances nos redescobriremos enquanto profissionais e continuarmos nos desenvolvendo por meio da prática (trans)formadora, pois, refletir sobre a própria prática é assumir-se como educador, é saber o que quer e para onde vai (ALARCÃO, 2001).

Aqui, registro vivências em sala de aula que fizeram com que eu mudasse o plano das aulas e refletisse sobre o significado de minhas falas e ações enquanto professora e

questionasse sobre o tipo de cultura que quero perpetuar na formação da nova geração. Logo, a validade deste estudo se coloca como maneira de legitimar os conhecimentos advindos da prática como contribuintes ao desenvolvimento profissional docente por meio da reflexão sobre a própria ação. Mostrando que as repercussões das situações inesperadas em sala de aula podem levar o professor iniciante ou experiente a traçar novos caminhos e com eles aprimorar-se enquanto busca contribuir ao desenvolvimento de seus alunos.

3. Desenvolvimento

Durante as aulas de Geografia do primeiro semestre de 2021 foram trabalhadas diversas perspectivas dentro da temática *Trabalho*, neste momento a aula abordava as diferentes profissões à compreensão da importância dessas variações ao bem coletivo e da relevância de todos os ofícios. As discussões eram sobre expediente de trabalho, os que realizam suas atividades durante horário comercial e à noite. Animadas, as crianças traziam exemplos das profissões dos pais, compartilhavam as exaustivas tarefas dos familiares, contavam sobre experiências da pandemia, sobre home office, sobre desemprego, sobre horários flexíveis, sobre a necessidade de ter até três empregos diferentes, sobre suas futuras escolhas profissionais... Até que uma voz questiona: “*Mas qual é o horário de trabalho da mamãe urso?*”. Pensando nas trocas presentes nas relações de trabalho propus um debate sobre a troca da *mão de obra* por *salário* e expliquei que os animais não realizam trabalho assalariado, mas agem por instinto, por sobrevivência. Finalizei o discurso satisfeita, pensando ter proposto um debate relevante sobre o sistema de *mercado* e suas relações. E novamente a mesma voz questiona “*Então, qual é o horário de trabalho das mães?*”. Algumas crianças opinaram: “*O horário de trabalho da mãe é o dia todo.*”, “*O salário da mãe é o nosso carinho.*”, “*Mãe não tira férias.*”, “*Mas a minha mãe não trabalha, só fica em casa*”. Conversamos um pouco sobre a importância dos cuidados maternos, que esses não cumpriam um horário determinado e exigiam muito trabalho e dedicação que não recebiam valor monetário em troca. No entanto, essa questão não terminou com a aula. A fala das crianças e a experiência vivida em aula repercutiram em mim e me fizeram questionar sobre o espaço doméstico culturalmente destinado às mulheres e a responsabilidade social que o professor exerce na formação dos alunos face a questionamentos infantis como os apontados acima.

Erroneamente, de acordo com Federici (2019) às mulheres foi *naturalizado* o trabalho doméstico e por ter fim em si mesmo e estar *vinculado* aos cuidados atribuídos culturalmente à identidade feminina, instaurou-se a ideia de que não tem necessidade de

remuneração. Ponderando sobre o acontecimento em sala de aula é possível notar que nada está isento ao crivo da Cultura, os acontecimentos cotidianos - simbólicos e materiais - são permeados por ela e pelas relações de poder capazes de explicar e legitimar as diferentes funções sociais. De semelhante modo, acontece com a divisão sexual do trabalho, apesar de haver diferenças fisiológicas entre homens e mulheres, a escolha profissional não é algo feito por aspectos biológicos, mas sim, culturais.

A noção de cultura se revela então o instrumento adequado para acabar com as explicações naturalizantes dos comportamentos humanos. A natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura. As diferenças que poderiam parecer mais ligadas a propriedades biológicas particulares como, por exemplo, a diferença de sexo, não podem ser mais observadas “em estado bruto” (natural) pois, por assim dizer, a cultura se apropria delas “imediatamente”: a divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades resulta fundamentalmente da cultura e por isso varia de uma sociedade para outra (CHUCHE, 1999, p. 10).

Atualmente, vê-se uma maioria masculina ocupando funções ligadas às engenharias, trabalhos braçais e cargos de liderança em grandes empresas, enquanto às mulheres, frequentemente, procuram ou são encontradas por áreas como a educação, trabalhos informais, saúde e, também, atividades domésticas. Penso o quanto me incomodou a fala “*Mas a minha mãe não trabalha, só fica em casa.*” e isso suscita a necessidade de levar às crianças a questionar o lugar que a mulher ocupa nas relações de poder na divisão do trabalho e refletir em como a função doméstica é desvalorizada e por não ser remunerada passa a ser invisível.

Em paralelo às discussões levantadas sobre o lugar ocupado pelo trabalho feminino pela turma do 2º ano, ecoa a canção *Cotidiano*¹, 1971 de Chico Buarque. A música cantada por um homem, escrita durante a ditadura militar no Brasil é uma crítica social à rotina do trabalhador da época, que de maneira cíclica repete todos os dias as mesmas tarefas e não abre espaço para modificar a condição alienante e repressora vivida naquele recorte histórico. Apesar da mulher não ser a personagem principal da composição, pois a vida relatada é a do companheiro, é possível notar o espaço que ocupa na rotina, o doméstico. Ainda que não seja a protagonista do enredo, é a mulher a agente de toda a ação, é ela quem acorda o companheiro para trabalhar, ela quem o alimenta e decide o que será consumido, é ela quem o acolhe depois do dia exaustivo de trabalho, é ela quem o incentiva a não desistir. Mas, ainda assim, continua na invisibilidade. Hoje, 50 anos depois, o trabalho doméstico persiste desvalorizado, encontrando as mulheres e, ainda, invisível.

Diante de situação tão inesperada vivida em sala de aula, propus-me a refletir sobre os símbolos que as falas infantis carregavam e a maneira que alguns deles poderiam ser desconstruídos por meio de propostas didáticas. Nos encontros seguintes

retomei o assunto e o quanto há trabalho dentro das tarefas domésticas e que estas são responsabilidades de todos em conjunto. A fala “*Mas minha mãe não trabalha, só fica em casa.*” deu lugar à “*Minha mãe trabalha muito dentro e fora de casa.*”, “*Meu pai trabalha em casa e eu também faço algumas coisas.*”, “*O papai faz o melhor macarrão de todos!*”, “*Eu e meu irmão lavamos o carro e damos banho no cachorro.*”, “*A mamãe trabalha muito e às vezes fica cansada.*”. A experiência que a prática docente traz nos realoca conosco e com o mundo. E, por mais que o professor planeje suas aulas, busque cursos de formação, especialização e participe de momentos de debates sobre a docência, ainda assim, é dentro da prática que as problematizações mais significativas surgem. Enquanto educadora busco a partir da minha ação desconstruir-me para poder contribuir à formação dos meus alunos e caminhar em um constante processo de busca e desenvolvimento, pois

Ao discutir a formação de professor, é preciso considerar a natureza da atividade docente. A docência é uma prática social institucionalizada que se origina na necessidade de preparar as crianças e jovens das novas gerações para a vida adulta, garantindo-lhes o acesso aos conhecimentos culturais e ao uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertencem (AMBROSETTI, 2005, p. 40).

Assim, só poderei contribuir à formação das novas gerações se constantemente questionar e refletir sobre a minha. E também, a partir das lacunas encontradas durante as interações vividas em sala de aula, procurar aprender e ressignificar minha prática em prol dos alunos na busca constante de aperfeiçoamento docente.

3. Conclusões

Histórica e culturalmente, o trabalho doméstico tem sido relegado às mulheres, que dentro da organização familiar - muitas vezes - são responsáveis pela educação e cuidados com o grupo. Apesar de exercerem uma função socialmente invisível, o produto do trabalho doméstico feminino é amplamente visto - e por que não, julgado - na comunidade. É na esfera social que ele é percebido, os cuidados e asseios dos filhos e companheiros são culturalmente responsabilidades femininas, e, caso o homem use uma roupa amarrotada ou a criança chegue à escola com fome, a culpada será da mulher, mesmo quando não é ela quem realiza essas tarefas dentro da dinâmica familiar. Essas concepções puderam ser observadas nas falas das crianças a respeito do trabalho que as mães desenvolvem dentro e fora de casa. Além dessa implicação que a sociedade traz à identidade feminina, as mulheres juntamente com outras instituições sociais – como a escola - exercem importante função na perpetuação da organização patriarcal ao

fornecerem modelos culturais que contribuem para a manutenção desse sistema (LERNER, 2019).

Logo, dentro da cultura existem arranjos simbólicos tão enraizados que podem ser considerados *naturais* e sequer são questionados. Diante desse conceito inadequado e retrógrado quanto ao inexorável vínculo doméstico à identidade feminina, cabe questionar o modelo pré-estabelecido e tentar romper conceitos validados pela cultura dominante ainda dentro da escola. As novas gerações não podem ter como natural conceitos culturalmente construídos que diminuem ou invalidam o outro e seu trabalho. Os cidadãos dessa sociedade em construção precisam de lastro para serem capazes de participar ativamente na construção de uma comunidade cada vez mais igualitária, tolerante e justa. Faz-se necessário valorizar o trabalho doméstico independente do gênero que o exerça e mostrar que a identidade feminina pode ser construída e não imposta por outro, e assim, percorrer infinitos caminhos definidos por quem é a dona da ação, a mulher. Como educadoras e mulheres, cabe a nós pensar em pequenas ações cotidianas que possam contribuir para a mudança e para a valorização do trabalho doméstico e da identidade feminina e isso só será possível se assumirmos enquanto profissionais uma postura investigativa que encontra na prática meios para continuarmos nos desenvolvendo em um constante e ininterrupto processo de formação docente que não se (con)forma com algo preestabelecido ou repete padrões, mas que se reinventa na própria ação e busca aprender com ela.

5. Principais referências

- ALARCÃO, Isabel. ***Escola reflexiva e nova racionalidade***. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 9-82, 2001. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2020.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. ***A Escola como Espaço de Trabalho e Formação dos Professores***. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP. Formação Continuada de Professores: Livro Eletrônico do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo: Pró-reitoria de Graduação, 2005. p. 39-48. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Home/prograd/e-book%20viii%20cepfe/index.htm>>.

Acesso em: 20 jan. 2020.

- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999. 256 p.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução de Coletivo Sycorax, São Paulo: Elefante, 2019. 388 p.
- BUARQUE, CHICO. **Cotidiano**. in Construção. Rio de Janeiro: Universal Music Ltda: 1971. 2:48.
- LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019. 482 p.
- SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=mXKBDeUKc2kC&oi=fnd&pg=PA7&dq=schon&ots=ZAsHgZrSGt&sig=j9WNmpCzOfxHaXDXYj_08HQsMc#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 3 fev. 2020.

COTIDIANO_Chico Buarque, 1971

Todo dia ela faz tudo sempre igual

Me sacode às seis horas da manhã

Me sorri um sorriso pontual

E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar

E essas coisas que diz toda mulher

Diz que está me esperando pr'o jantar

E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar

Meio-dia eu só penso em dizer não

Depois penso na vida pra levar

E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar

Ela pega e me espera no portão

Diz que está muito louca pra beijar

E me beija com a boca de paixão

Toda noite ela diz pr'eu não me afastar

Meia-noite ela jura eterno amor

E me aperta pr'eu quase sufocar

E me morde com a boca de pavor

EDUCAR PARA A CIÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS: EXPERIÊNCIAS COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Octavio de Melo PONTES; Vania Fernandes e SILVA;
Rosângela Veiga Júlio FERREIRA; Luana Aparecida Alves da SILVA
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
octaviodemelopontes@gmail.com

1. Introdução

Ao publicar algumas entradas de diário e reflexões escritas em um dos momentos mais assustadores da pandemia da covid-19 na Itália, o filósofo Franco Berardi (2020) traz a público pensamentos, em alguma medida, comuns. A sensação de incerteza e de medo foram e ainda são recorrentes, mas o autor traz, no escopo de seus escritos, alternativas para se pensar mundos melhores, sendo elas diretamente relacionadas às cadeias de solidariedade e a volta à coletividade.

Parece contraditório pensar em um retorno à coletividade se pensarmos que a pandemia trouxe em seu léxico o distanciamento e o isolamento, onde os espaços de coletividade e socialização, inclusive as escolas, precisaram fechar suas portas e a mediação pelas telas se tornou inevitável. No entanto, Berardi (2020) direciona suas alternativas para o futuro, questionando o que é realmente útil para a sociedade, uma sociedade psicologicamente exausta e sobrecarregada.

O autor encara a pandemia não apenas como uma crise, mas como um *reset*, um momento para elaborar alternativas para o futuro e reiniciar a máquina humana. Nas palavras do autor,

A crise em curso não é uma crise. É um *reset*. Trata-se de desligar a máquina e ligá-la novamente depois de um tempo. Mas, quando tornamos a ligá-la, podemos decidir: ou fazê-la funcionar como antes, com a consequência de nos encontrarmos mais uma vez diante de novos pesadelos. Ou reprogramar, de acordo com a ciência, a consciência e a sensibilidade. (BERARDI, 2020, p. 35).

Em diálogo com Berardi (2020), nos questionamos: o que significa, no contexto da pandemia, pensar em alternativas para o contexto da educação? Como podemos orientar nossos esforços para reduzir os impactos da pandemia no ensino? Diante de várias tentativas de resposta para uma questão tão complexa, o filósofo italiano orienta

o diagnóstico para as escolhas que fazemos em relação ao que se encontra à nossa frente.

Pensando nisso, é possível traçar um paralelo entre as indagações de Berardi (2020) e os modos de ensinar na pandemia, buscando refletir sobre as escolhas, os modelos e propostas curriculares que vêm sendo pensados como alternativas para reduzir os impactos da pandemia. Pensar o currículo é fundamental para se buscar alternativas que minimizem os impactos de um momento em que os alunos são confrontados todos os dias por uma tela cinza.

Se olharmos para o currículo como uma “tradição inventada”, conceito trabalhado por Ivor Goodson (2008), que considera os componentes curriculares como marcados por escolhas e recortes específicos, podemos pensar em alternativas teórico-metodológicas que caminhem ao encontro de novas possibilidades para a educação não somente na pandemia, mas de modo a considerar um retorno presencial seguro.

Assim, direcionar as reflexões para as propostas curriculares é também pensar alternativas para a educação em contexto pandêmico, considerando o currículo como um “território movente” (MIRANDA, 2010), não como um modelo rígido ou inerte, mas flexível e comprometido com as mudanças e demandas encontradas em cada contexto. Focalizando a análise no currículo de Ciências, nos ancoramos nos estudos de Chassot (2014), para pensar o ensino de Ciências “como uma linguagem para facilitar nossa leitura de mundo”, considerando a dimensão social dos saberes que envolvem a formação do leitor.

2. Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar um relato de experiência acerca das atividades que vêm sendo realizadas com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental na disciplina de Ciências, em um Colégio de Aplicação, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE foi a alternativa adotada pela Universidade e pelo Colégio de Aplicação para a realização e desenvolvimento de atividades didáticas de modo não presencial, visando minimizar os impactos causados pela pandemia da Covid-19. (CONSU, Resolução nº 27, 2020).

Nosso trabalho integra um projeto mais amplo dedicado a investigar os limites e as possibilidades do currículo de Ciências adotado para o período do Ensino Remoto no Colégio de Aplicação, tendo como foco a observação e a reflexão acerca da

formação do aluno para pensar o mundo de forma crítica e científica, bem como pensar a dimensão social que atravessa a alfabetização científica.

Nesse sentido, buscamos aqui apresentar algumas reflexões acerca do que vem sendo realizado nas turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, dando atenção às experiências síncronas e assíncronas, à elaboração e correção das atividades e à participação dos estudantes e como eles se apropriam da linguagem científica. Com isso, buscamos contribuir para a reflexão acerca das dificuldades e das possibilidades que envolvem o ato de educar no contexto da pandemia.

3. Metodologia

As reflexões apresentadas neste trabalho, realizadas junto às turmas do 4º ano (4A, 4B e 4C) e do 5º ano (5A e 5C), na disciplina de Ciências, articulam um processo de investigação relativo à análise documental. Pensando no desenvolvimento de atividades que visem à formação do leitor para a compreensão do mundo através da Ciência, buscamos analisar os registros dos cadernos de atividades assíncronas das/os estudantes, disponibilizados na Plataforma Moodle, observando como a linguagem escolhida em cada caderno é capaz de ajudar o aluno a compreender, estabelecer e organizar informações a respeito do conteúdo trabalhado.

Além disso, não podemos ignorar o fato de a pandemia ter trazido consigo inúmeras dificuldades que envolvem a adaptação dos alunos ao espaço remoto, a dificuldade de acesso à internet e à pouca acessibilidade e inclusão aos meios digitais. Pensando nisso, o Colégio de Aplicação traz como alternativas a entrega dos materiais desenvolvidos, de forma impressa, aos alunos com dificuldade de acesso, bem como a adaptação do material, recorrendo a recursos visuais e auditivos para auxiliar os alunos, visando maior acessibilidade.

Desse modo, buscamos trabalhar de forma ampla, em várias frentes, dando atenção às análises assíncronas, mas não ignorando a participação dos alunos, uma vez que as aulas síncronas possibilitam uma observação fundamental para as reflexões deste relato.

4. “O universo está dentro de nós”: o 4º ano e as aulas de Astronomia

Explorar os segredos do Universo e falar sobre Astronomia no 4º ano é, sem dúvida, explorar inúmeras possibilidades de aprendizagem. Se pensarmos na grandeza que permeia o Universo, seus planetas, suas galáxias, nebulosas e a

dimensão visual trazida por essa grandeza, recorrer a linguagens que expressem tamanha grandiosidade e beleza é fundamental.

O uso de vídeos e imagens e, principalmente, a proposta de observação de fenômenos a olho nu, como olhar as estrelas, prestar atenção na posição do Sol no céu, são experiências que dialogam diretamente com o cotidiano dos alunos, possibilitando a assimilação dos conteúdos de forma mais próxima do seu campo de experiência.

Sabendo que abordar a origem do Universo pode ser um tema sensível, uma vez que a abordagem científica se contrapõe a algumas crenças e valores familiares/religiosos, indicamos, como atividade assíncrona, na plataforma, i) um espaço para que o aluno explicasse com as próprias palavras a Teoria do Big Bang e ii) um espaço para que ele desse outra explicação para a origem do universo, caso quisesse.

Assim, pensamos o aprendizado em Ciências não como um movimento baseado no cientificismo, tampouco um movimento que negue ou silencie os saberes populares e as crenças dos próprios alunos e suas famílias, mas ressaltamos a importância do pensamento científico em sala de aula como uma forma de ver o mundo e apresentamos, aos estudantes, novos estímulos que visem à melhor compreensão do mundo que os cerca.

É importante ressaltar também como a leitura se faz presente nas aulas síncronas. Apesar das diferenças e particularidades presentes em cada turma, é possível observar, em todas elas, um movimento de interesse muito forte em relação à leitura. No 4C, por exemplo, é comum que os alunos sempre peçam para ler os slides antes mesmo de saberem se haverá algum texto. Se estamos pensando a formação do leitor, ainda que no espaço da disciplina de ciências, esse é um passo fundamental no trabalho com os estudantes.

Além disso, são incluídos alguns recursos didáticos nas aulas, como as enquetes, oferecidas pela plataforma de conferências onde as aulas síncronas são realizadas. As enquetes são ferramentas onde os alunos podem interagir de modo mais dinâmico, responder a perguntas relacionadas ao conteúdo, discutir as alternativas e esclarecer suas dúvidas.

Não é fácil encontrar alternativas, metodologias, meios de construção de conhecimento em um contexto tão particular como o da pandemia. Nem sempre as turmas, constelações marcadas por alunos tão diferentes entre si, vão responder da forma como gostaríamos. Mas é fundamental pensar as ferramentas que temos como

aliadas, criando um universo onde os alunos possam se sentir acolhidos e esperançosos.

5. “Nosso corpo também é um universo”: O Corpo Humano nas aulas do 5º ano

O objetivo de ensinar ciências é formar um cidadão crítico. De acordo com Chassot (2006, p.36), “nossa responsabilidade maior em ensinar ciências é procurar fazer com que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos.” Um cidadão crítico, portanto, torna-se consciente de seus direitos e deveres, e com isso torna saudável o meio em que vive.

Diante disso, um dos eixos curriculares do 5º ano são os sistemas do corpo humano. Tratamos, no início do trimestre, do sistema digestório e atualmente estamos trabalhando os sistemas locomotor e muscular. Esse movimento de trabalhar o corpo humano no início do trimestre foi fundamental para percebermos o quanto as ciências despertam a curiosidade dos estudantes.

Aqui, como no 4º ano, os alunos realizam um movimento reflexivo que parte de suas experiências pessoais para se apropriar dos conhecimentos tratados nas aulas de Ciências. Os cuidados com o corpo, algo que aconteceu com algum conhecido ou consigo mesmo, como uma lesão jogando bola, por exemplo, mostram um olhar atento e curioso em relação ao funcionamento do corpo humano, onde os estudantes se apropriam da linguagem científica olhando para si mesmos.

No 5º ano, assim como no 4º ano, os conteúdos abordados e a sua apropriação podem dialogar com situações cotidianas dos alunos, tornando a aprendizagem em ciências um espaço dialógico de construção de conhecimento, uma vez que os alunos, pensados como sujeitos em formação para uma leitura crítica do mundo, questionam e participam da elaboração desse conhecimento.

Assim, o uso de vídeos e filmes contribuiu muito para a compreensão dos assuntos tratados nas aulas. O filme “*Osmose Jones*”, por exemplo, foi escolhido pela equipe de professores para trabalhar temas como alimentação saudável. Ao corrigir as atividades sobre o filme, podemos concluir que ele gerou inquietações sobre hábitos alimentares dos estudantes. Dessa maneira, eles destacaram que o filme contribuiu muito, e fez com que desejassem uma alimentação mais saudável. Grande parte deles assumiu ter uma alimentação desequilibrada. Atividades como essa que, de alguma forma, estão ligadas à nossa vivência, evidenciam a relevância do ensino de ciências

para a construção de um cidadão crítico que reflete sobre seus hábitos no mundo e busca, portanto, uma forma mais saudável de viver.

Além disso, é muito interessante observar como os alunos estabelecem conexões com seus espaços de lazer. Como exemplo disso, é possível citar um movimento onde um aluno, em uma das aulas sobre o Sistema Muscular, reconheceu, nas ilustrações da apresentação, uma estrutura que o lembrava de um *anime*, um tipo de animação japonesa. Essa conexão, aparentemente simples, o fez questionar sobre como os músculos são formados.

Em relação aos registros dos cadernos, os alunos realizaram, no início do trimestre, diversas reflexões a respeito da saúde do corpo. Em um dos diários, depois de feitas as discussões sobre a importância da alimentação para a saúde do corpo, foi solicitada aos alunos a tarefa de criar um prato saudável e compartilhar a foto na plataforma.

Desse modo, nessa atividade, que possibilitou a criação de um prato saudável, pôde-se observar que houve a mobilização das famílias dos estudantes, o que nos prova que o ensino de ciências fornece subsídios para que o estudante seja capaz de se posicionar sobre diversas questões, nesse caso em específico, relacionando a importância de uma alimentação saudável para saúde.

Esse exercício, além de possibilitar um contato direto com os saberes trabalhados em sala, uma vez que a teoria e a prática se encontram de forma quase palpável, pode contribuir para que o estudante esteja envolvido em outras linguagens didáticas, tornando a atividade um laboratório, onde o aluno, dentro de casa, é capaz de se tornar um “cientista”.

6. Considerações finais

Tanto no 4º ano quanto no 5º ano, o ensino de Ciências é visto como uma maneira de ver o mundo. Não de modo fechado em si mesmo, ou ignorando outros saberes, a Ciência é apresentada aos alunos como uma possibilidade, um meio de se chegar a respostas de modo a questionar, a experimentar, pensar cientificamente.

Além disso, apostar no Ensino de Ciências como um meio de viabilizar a compreensão e ampliação da visão de mundo dos alunos implica defender a laicidade da educação, uma vez que a laicidade tem como princípio o respeito aos valores e crenças diferentes. Tomando emprestadas as palavras do professor Luis Fernando Marques Dorvillé, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de uma

entrevista concedida a Espíndola (2017), é preciso, com a ajuda da ciência, estimular o estudante a aumentar seu repertório, ampliando sua visão de mundo.

Não há como negar o quão fundamental é falar aos estudantes sobre a importância da Ciência, principalmente se considerarmos o discurso anticientífico e o fundamentalismo, que negam saberes científicos o tempo todo, e que têm ganhado contornos institucionais cada vez mais assustadores. Por isso, é preciso apostar no Ensino de Ciências em sua dimensão ética e social, considerando-o um aliado no enfrentamento das consequências trazidas pela pandemia.

Em diálogo com o Pacievitch, Gil e Seffner (2021), em sua análise sobre as possibilidades e limites do estágio supervisionado no espaço remoto, podemos considerar a análise de materiais, relatos e experiências vividas no período remoto como instrumentos que ajudem a pensar de forma mais organizada em opções de trabalho na área da educação. Manter um olhar sensível às dificuldades, desigualdades e aos problemas torna mais palpável a busca por soluções. Além disso, considerar as tendências desse período como presentes em um futuro próximo não é descartar a esperança, mas, de acordo com Paulo Freire (2002), esperar com as ferramentas que temos em mãos.

Retomando as reflexões de Franco Berardi (2020), é importante vislumbrar alternativas para um futuro pautadas na solidariedade, nos afetos, na esperança. Apesar de novos e incertos, há inúmeros esforços para que as telas cinzas sejam substituídas por uma relação mais calorosa, pautada no respeito e na criatividade. Essas tentativas nos possibilitam descortinar opções para o período de retomada presencial pós pandemia, para o preparo para o encontro presencial, para o toque, para o olho no olho. Ainda que pareçam incertas, é preciso olhar o mundo pelas lentes da esperança.

Referências Bibliográficas

BERARDI, Franco. Extremo: crônicas da psicodelfação. São Paulo: Ubu, 2020.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

ESPÍNDOLA, Matheus. Universidade laica afasta o dogma e respeita a diferença. UFMG. SBPC na UFMG. 18 de julho de 2017. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/sbpcnaufmg/universidade-laica-afasta-o-dogma-e-respeita-a-diferenca/> Acesso em: 07 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOODSON, Ivor. *Currículo, teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, Sonia Regina et al. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: documento preliminar de História*. Juiz de Fora: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmen Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando. Entre monólogos assíncronos e diálogos síncronos: algumas cenas de estágio docente remoto no ensino de História em 2020. *Revista Práxis*, v. 3, p. 293-310, 2021.

EJA EM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE:

construção pedagógica na arte de saber ser, aprender e compartilhar experiências

Daniela da Silva de Carvalho¹

Maria da Glória Carvalho Moura²

Introdução

Discute-se no presente texto um relato de aprendizagem em curso *stricto sensu*, com recorte para a disciplina de “Tópicos Especiais em Educação I: Educação de Jovens e Adultos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE), em conjunto com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais da Educação (NIPPC).

Trata-se de uma experiência formativa atravessada em seu curso pelo surgimento da Covid-19 no município de Teresina, Estado do Piauí, em meados de março de 2020. Diante desse contexto, necessitou ser repensada a estratégia didática para sua realização integral em ambiente remoto, medida levado a cabo pelas universidades dentro e fora do Brasil para os cursos em formato presencial, com vistas à preservação

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI); Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Práticas Pedagógicas e Curriculares de Profissionais da Educação (NIPPC/PPGE/UFPI); Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Política Contemporânea (DOXA/NIPP/UFPI) e do Grupo de Pesquisa Educação em Prisões (GPEP/CEDU/UFAL). É bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) e tem como Orientadora: Prof^a Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8954-612X>.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Piauí. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI/CCE/DMTE/PPGE). Coordena o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação – NIPPC, o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3686-9133>. Em 19 de março de 2020 foi decretado estado de calamidade pública no Piauí pelo Decreto 18.895, para fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, em razão da pandemia de Covid 19. Para mais informações, acessar: <https://www.pi.gov.br/decretos-estaduais-novo-coronavirus/>.

O Programa é referência no estado e possui classificação de nível 5 (cinco)-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

humana de contágio pelo vírus *Sars-CoV-2*³. Esta medida está sendo, até o presente momento, única alternativa viável. Sem desconsiderar o contexto extremamente dramático pelo qual o mundo está passando desde o início da pandemia em 2020, reitera-se que a qualidade do PPGEd⁴, importante Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do Piauí, mantém-se aos ares de esperança e luta frente as mudanças drásticas que lhe dizem respeito no curso dos acontecimentos.

A metodologia da disciplina foi desenvolvida por meio de discussões participativas, envolvendo: leituras de textos previstos na biografia do plano de disciplina, pesquisas, seminários, produção individual e atividades grupais. Dentre os recursos utilizados encontram-se: textos, plataforma RNP⁵ e internet. Por fim, como critério de avaliação final, foi proposta uma produção de artigo que resultasse de reflexões mais diretamente relacionadas ao objeto de estudo das professoras e pedagogas mestrandas, doutorandas e ouvintes, a partir das leituras e discussões realizadas. Desse modo, “Tópicos Especiais em Educação I” tornou-se base importante para melhor compreender nossos objetos intrinsecamente relacionados a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes contextos, em atendimento a linha de pesquisa que investiga, entre seus eixos: jovens e adultos, formação de professores e práticas da docência. A orientação para os estudos se deu de forma remota, 8 (oito) horas semanais, tendo em vista o isolamento social.

Como resultado da experiência formativa, contexto concebido entre março e agosto de 2020, descreve-se a prática de pesquisa na formação do professor pesquisador relacionado com o processo de ensino, apreensão do conhecimento e impacto para a ação docente, dinâmica desenvolvida em atividade grupal com a finalidade de pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no Mundo e em diferentes contextos, atendendo ao objetivo da disciplina.

³ Em 19 de março de 2020 foi decretado estado de calamidade pública no Piauí pelo Decreto 18. 895, para fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, em razão da pandemia de Covid 19. Para mais informações, acessar: <https://www.pi.gov.br/decretos-estaduais-novo-coronavirus/>.

⁴ O Programa é referência no estado e possui classificação de nível 5 (cinco)-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁵ O acontecimento das aulas se deu por meio de reuniões remotas e aulas online transmitidas em formato de Conferência Web, da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), criada pelo então Ministério da Ciência e Tecnologia. Nesse percurso, houve participação do núcleo de pesquisa na Conferência Digital da Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA), a qual teve como tema: Educação e Formação de Adultos em Tempos de Confinamentos.

Atividade em grupo: EJA no mundo e em diferentes contextos

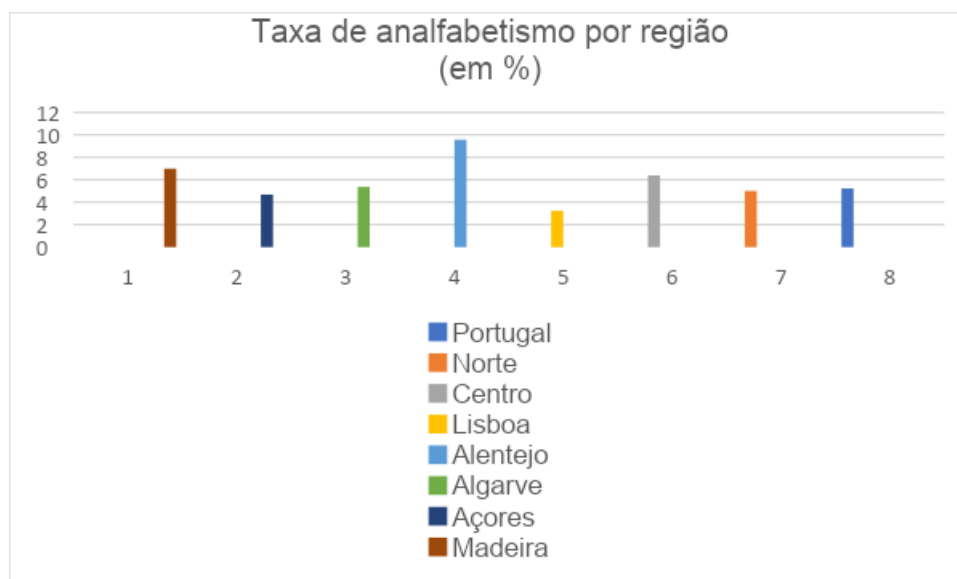
Nos grupos trabalhados para a pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), houve organização dos diferentes contextos por continentes do mundo. O trabalho no qual se inseria essa mestrandia levantou breves recortes da modalidade na Europa, com ênfase para o país português. Para tanto, primeiramente fomos instigadas a participar de um evento que nos levou para o contexto de desenvolvimento da EA⁶ em Portugal.

A interseccionalidade vista através da educação de adultos no mundo, em uma perspectiva global, é um aspecto indissociável da pesquisa, sobretudo na contemporaneidade marcada pela internacionalização das investigações nos mais diversos campos do conhecimento como apontam Weller; Pfaff, ao falarem de estudos comparativos transculturais e do aumento da “cooperação entre pesquisadores de diferentes nacionalidades” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 13). Esse estudo, com foco na EJA em país português, inicia quando o grupo de trabalho voltado para a Europa tem como atividade conhecer a Associação Portuguesa para Educação e Formação de Adultos em suas características, ações e projetos vigentes naquele ano. Com essa finalidade, o breve contato com a associação se deu por meio de evento transmitido on-line.

Antes de mais nada, é importante mencionar que Portugal possui uma população estimada em 10,78 milhões segundo Censos 2011⁷. Nos dias atuais, a população portuguesa estima igualmente mais de 10 milhões de habitantes. Diante dessa informação, é possível ter uma dimensão mais clara em relação à pessoa alvo da educação de adultos que forma parte dessa população, regra que segue para as demais regiões da Europa que serão apresentadas adiante. Da estimativa, há cerca de meio milhão de adultos que não sabem ler, nem escrever, sendo 30 mil com idade entre 18 e 65 anos que vivem nas zonas do interior, em sua maior parte (INE, 2011). Para compreender melhor, verifica-se a taxa de analfabetismo por região em gráfico disponibilizado por este Censos 2011.

⁶ Educação de Adultos (EA), termo utilizado na Europa.

⁷ Informação disponível em site com o título: Alentejo com maior taxa de analfabetismo. Ver mais: <https://www.marktest.com/wap/a/n/id~1afa.aspx>.



Fonte: Produzido pelas autoras a partir de informações do INE, Censos 2011.

Podemos afirmar com base nas informações do gráfico, sete regiões selecionadas que possuem diferentes impactos, considerando o analfabetismo. É importante ressaltar que existem outras cidades do país com taxas de analfabetismo inferior, região Norte e Açores. Além do que podemos visualizar no gráfico, há uma classificação central, isto é, a média nacional de analfabetismo de 5,2%; desse modo, as cidades de Norte a Madeira serão classificadas como acima ou abaixo da média nacional. Por outro lado, acima da média estão: Centro, Alentejo, Algarve e Madeira. E por fim, estão abaixo da média: Norte, Açores e Lisboa, com a menor taxa, a de 3,2%.

Portugal é um dos últimos países na tabela dos países europeus, com meio milhão de adultos que não sabem ler, nem escrever e cerca de 500 mil pessoas analfabetas. Em 2001, a taxa de analfabetismo chegou a 9%, representação do que é a região do Alentejo atualmente, com mais de 50 mil habitantes sem saber ler e escrever. Apesar da significativa diminuição, de 9% para 5%, ainda é grande o número de adultos em quadro de analfabetismo no país português.

Quanto as ações desenvolvidas com foco no enfrentamento e combate ao analfabetismo na região do Alentejo, verificam-se medidas da Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA), tais como: o contato próximo às autarquias, aos agrupamentos de escolas, as associações de desenvolvimento local, bem como, tentativas de conseguir junto ao Ministério da Educação respostas imediatas de combate ao problema. Desse modo, não é possível falar em ações de combate ao analfabetismo sem falar da APEFA. Faz-se importante este entendimento, na medida em que esta associação representa os interesses da população adulta em termos de formação e alfabetização para a cidadania. Esta possui uma estrutura de organização abrangente,

abarcando os vários municípios, centros de qualificação e outros setores da sociedade. Sua organização compreende, ainda, um delegado responsável para cada localidade, bem como, um portal de comunicação entre agentes educativos, autarquias e universidades.

A Conferência Digital da Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos (APEFA)⁸, trouxe como tema: Educação e Formação de Adultos em Tempos de Confinamentos. Dentre as ações realizadas, viu-se como se realiza o projeto Percursos de Cidadania: alfabetização e literacias, apresentado pela professora Maria Antónia Silva Gonçalves, Vice-Presidente da Associação, que falou sobre as experiências do referido projeto, enfatizando ter como eixo o princípio de responsabilidade institucional e social, de modo a conferir necessidade de diálogo e proximidade entre os diferentes centros de qualificação e demais âmbitos institucionais como modelo de ação integradora. O objetivo, segundo ela, é “criar motivação para aprender mais”.

Faz-se importante mencionar que, na ótica do projeto Percursos de Cidadania, oficinas são trabalhadas através de temas geradores, cotidiano e vida das pessoas para o aprendizado da leitura e escrita, letramento digital e arte. São participantes pessoas maiores de 18 (dezoito) anos, dentre as quais, aquelas que não sabem ler, nem escrever, aquelas inseguras quanto ao uso correto da escrita, outras que têm o objetivo único de um certificado de qualificação. Ademais, a professora Antónia Gonçalves acentuou ser necessário uma pedagogia diversificada que se torne diferencial na vida dessas pessoas.

Europa e América do Norte: diferentes aspectos e apontamentos para a EJA

A região formada pela Europa Ocidental e América do Norte, reúne 1,164 bilhões de pessoas e apresenta grande diversidade econômica, social e cultural, contexto apresentado pela UNESCO (2009), no documento intitulado: Educação e Aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. A presença da Educação de Adultos no continente europeu e na localização norte do continente americano, Canadá e EUA, é uma realidade que permeia a mobilização de governos no sentido de garantir o atendimento satisfatório das demandas de EA, inclusive, foi a Europa que sediou a I CONFINTEA.

Os países que formam este bloco, em geral apresentam contextos ricos, diversidade linguístico-cultural, economia estável e bom desempenho nos sistemas educativos desenvolvidos. Nos aspectos sociais e culturais, de modo especial, será

⁸ Link do evento: <https://youtu.be/1pQed2TJP7A>. Para mais informações, acessar site da associação portuguesa: <https://apefa.org.pt/>.

possível notar como se consolidam as bases históricas desses territórios, bem como compreender brevemente os diferentes contextos regionais específicos e qual desempenho possuem em termos de aprendizagem e educação de adultos.

A região formada pela Europa Ocidental e América do Norte é formada por 27 países (UNESCO, 2016), que estão inseridos num mesmo plano de análise global, uma vez que possuem características históricas, culturais e econômicas similares. Partindo dessa compreensão, torna-se possível um breve levantamento acerca dos aspectos legais, políticos, sociais, dentre outros, na região aqui apresentada, os quais permitem uma compreensão da modalidade educativa voltada à população adulta. Importa elucidar como é organizada a sociedade europeia, os princípios de desenvolvimento e de sociedade que se pretende formar nos dias atuais. Ao longo dos anos, a sua estrutura educativa vem sofrendo modificações, buscando o enquadramento necessário às novas dinâmicas sociais, mais complexas, transformadas em regra, pelo processo histórico de industrialização e modernização.

A transformação exigida pela era da globalização no mundo impacta a região, que busca novas formas de conduzir a economia, a política, os papéis do Estado e de seus cidadãos. Nos anos finais da década de 80 e início da década de 90 do século XX surge a União Europeia - UE, com o objetivo de estabelecer uma cultura de cooperação econômica e política entre seus Estados-membros. Os documentos da Unesco revelam a organização da região a partir desse marco histórico, bem como apresentam indicadores sobre a Educação de Jovens e Adultos dos quais discorreremos a seguir.

1.1 Aspectos Legais

A percepção positiva da Educação de Adultos é bastante semelhante entre os grupos de renda, embora os países de renda alta tenham percepções ligeiramente mais positivas. A América do Norte e a Europa, juntamente com o Sul e Oeste da Ásia apresentam as mais altas expectativas para a modalidade educativa em termos de produtividade e emprego, ao contrário da América Latina e Caribe, juntamente com a Ásia Oriental e o Pacífico, as quais possuem, de modo geral, as menores expectativas. Dito isto, é salutar reconhecer o longo percurso da Educação de Adultos que em 1960 e nos anos seguintes, já despontava como uma preocupação social e política que refletia nas reformas pedagógicas, com o intuito de instituir um programa de cunho internacional. Assim foram despendidos esforços e acontecimentos que vieram a ser protagonizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE que

compreende o viés econômico e de democratização da educação, segundo Hinzen (2009).

1.2 Aspectos políticos

A educação de adultos nas finalidades históricas pretendidas, incluindo a contemplação de aprendizagem para habilidades com os números, com as letras, com o mundo informatizado e com as fórmulas sociais presentes na vida pessoal, moral e cívica, na perspectiva de democratização, onde todos participam e compartilham dos mesmos princípios de um determinado contexto social, parte de um elemento anterior, a tradição histórica do lugar onde se passa à formação dos sujeitos. Desse modo, ocorre na história das regiões aqui estudadas, um longo percurso de letramento já no século de XIX. Chama-se atenção para o caso da Inglaterra, país que neste período, possuía relativa infraestrutura política, portanto onde se viu, a construção de habilidades e até mesmo a criação de mecanismos de letramento e, portanto, “não haviam apenas os artesãos qualificados que eram capazes de assinar o registro do casamento” (VINCENT, 2014, p.558).

1.3 Aspectos sociais

Segundo relatório da UNESCO (2009), na União Europeia, o desemprego corresponde a taxas de 6,5% a 7,1%, umas das razões consiste em considerar que, praticamente um terço dos trabalhadores da UE têm pouca formação escolar. Tais situações de desajuste e desenquadramento social incidem sobre os sujeitos com níveis baixos de escolarização ou que não concluíram uma formação básica formal exigida, como já vimos anteriormente nos aspectos políticos.

Os problemas de desajuste social, incluem como desafio o contingente populacional que historicamente tem a Europa como berço, assim, segundo Unesco (2016, p. 125), tinha-se na região o equivalente a 62 milhões de imigrantes. Globalmente esse cenário chega a compreender uma estimativa de 244 milhões de migrantes internacionais e 740 milhões de migrantes internos (IOM, 2015 apud UNESCO, 2016).

O modo como se estrutura as sociedades, está relacionado às variantes populacionais que instituem modos distintos de convivências nos espaços marcados por regramentos históricos, sociais e culturais. Nesse contexto, se insere o espaço escolar com importante finalidade de formar para inserir os sujeitos na compreensão dos códigos presentes nas relações interpessoais e de trabalho. Em relatório mais recente, constata-se que a “migração influencia a educação e é influenciada por ela” (UNESCO,

2019, p. 17). Para esse público advindo do contexto migratório, é salutar a existência de maior dificuldade para participar dos mecanismos institucionais e sociais, sendo a língua falada o principal empecilho. Surge ainda com maior impacto para esse contingente populacional específico, o cenário das consideráveis taxas de desemprego como já descrito acima.

1.4 Aspectos Culturais

As recomendações da Unesco (2009) para Europa e América do norte traduzem, entre outras coisas, as medidas concretas de participação mais equitativa na aprendizagem e educação de adultos - EA, como as Semanas de Adultos (*Adult Learners' Weeks*), isto é, os festivais de aprendizagem. Assim, a contribuição mais acertada dessas medidas, estariam na difusão da AEA nos territórios, com qualidade e participação social. Para Baba-Moussa, Moussa, Rakotozafy (2014); Unesco (2016), a cultura fornece o vínculo educacional entre o indivíduo e a comunidade e, portanto, acredita-se no papel basilar da educação para a cidadania ao transferir normas e valores de uma sociedade.

Dada a importância a esse vínculo, a aprendizagem educacional é preconizada como aquela que promove um processo de mudança para o desenvolvimento da empatia, da confiança, da reforma da identidade e do compromisso social, um exemplo seria a promoção de esperança e a motivação entre adultos encarcerados que ao participarem de programas de redação criativa, música e teatro, conseguiram desenvolver sua capacidade de se conectar emocionalmente com outras pessoas.

1.5 Aspectos Educativos

É imprescindível pensar a necessidade de alfabetizar adultos na União Europeia a partir das ações políticas para investigar a educação de adultos nesses países. Na Antiga República Iugoslava da Macedônia em 2011, surge a Lei sobre Universidades Cívicas Abertas para a Aprendizagem ao Longo da Vida, com foco em provedores especializados em Educação de Adultos. Sobre a adoção de novas políticas neste âmbito de ensino, conforme Unesco (2009) registra-se um percentual de 94% para Europa Central e Oriental, 91% para América do Norte e Europa Ocidental. Com base nessas afirmações, é preciso compreender que os altos índices para o campo da Europa e América do Norte associam-se a faixa de renda dos países pertencentes a essas regiões, logo 87% estão inseridos em grupo de renda alta refletindo uma frequência maior na implementação de novas políticas de EJA.

Por essas e outras razões, a Resolução do Conselho de 2002 da União Europeia, destaca que estar fora do alcance das possibilidades da aprendizagem no espectro da formalidade e não formalidade, encontrada ao longo da vida da pessoa adulta, impacta negativamente na estrutura de desenvolvimento dos países, bem como no desenvolvimento pleno da pessoa no âmbito pessoal, emocional e ético-profissional.

Constitui-se uma demanda atual para a União Europeia a criação de políticas dirigidas à Educação de Adultos. Isso significa falar em cooperação por meio dos centros dos distintos países para alcançar as melhorias e metas traçadas. Uma das importantes políticas criadas para este fim, a nível de UE para cada um de seus países membros, é o Programa *Grundtvig*, que entende a modalidade educativa tanto em carácter formal de aprendizagem, como em carácter não formal, por abarcar as experiências de aprendizagem da vida cotidiana, do trabalho, como legítimas formas do aprender de modo autónomo (PUIG, 2006). O programa no âmbito da educação de adultos para os estados-membros da União Europeia, que se constitui como uma sociedade baseada no conhecimento, é acompanhado pela Agência Nacional para a Gestão do Programa Aprendizagem ao Longo da Vida - *ANPROALV*, responsável pela gestão dos programas de aprendizagem no âmbito desta sociedade.

Esta visão apresentada, incorpora a política de cooperação criada entre cada nação, em vista de atingir os propósitos educativos para a pessoa adulta, as habilidades mínimas exigidas de *literacia* e *numeracia* que impactam o modo de vida de cada sujeito. Por fim, soma-se a isso, a perspectiva da Organização para a Economia, Cooperação e Desenvolvimento - OCDE sobre as habilidades para adultos vistas como fundamentais para incorporar um sentimento de pertencimento cívico, cumprir com prazos, exigências na esfera do trabalho com a qualificação profissional, dentre outros aspectos da própria vida humana, tais como o desenvolvimento e qualidade de vida.

Não possuir as habilidades fundamentais que regem o modo de vida da pessoa adulta em sociedade, por razões elencadas anteriormente, pode levar a impactos negativos na estrutura de desenvolvimento dos países, bem como no desenvolvimento pleno da pessoa no âmbito pessoal, emocional e ético-profissional. A alfabetização está relacionada a moral, pertencimento a um grupo social, por meio da apropriação de seus códigos, entre eles a língua falada. Alfabetização é primordialmente essencial para a formação cidadã, constituição da pessoa humana. Não possuir as competências básicas esperadas do conhecimento sistematizado, torna difícil o acesso à sociedade letrada. Estas afirmações conduzem a motivações suficientes para que os países adotem medidas para transformação do quadro de existência do analfabetismo.

Conclusões

Os resultados da experiência apontam para a formação teórico-científica e sócio-política do profissional pesquisador da EJA, visando sua reflexão crítica e reflexiva em diferentes contextos educativos, produzindo conhecimento e desenvolvendo processos investigativos na direção de uma *práxis* educativa emancipadora na perspectiva da educação ao longo da vida⁹. Os diferentes aspectos para o território investigado permitem um alcance maior para o objeto investigado, bem como, uma visão mais holística para os interesses e características da modalidade, de modo que permita melhor conhecer, comparar e tecer considerações acerca do seu desenvolvimento em solo brasileiro.

Além disso, as preocupações em torno da modalidade, elucidam os desafios da formação docente em espaços predominantemente remotos, exigindo esforços múltiplos e interdisciplinares para pensar experiências, atuação profissional, decisões futuras, saberes pedagógicos e epistemológicos, conforme exigências e impactos da educação em tempos de pandemia de Covid-19, que cria novos espaços e desafios para a escolarização. Mediante o evento da APEFA, foi possível perceber modos distintos de enfrentamento do analfabetismo e, ao mesmo tempo, esforços conjuntos voltados para a necessidade de diálogo e proximidade entre os diferentes centros de qualificação e demais âmbitos institucionais como modelo de ação integradora e contínua para oferta de educação de adultos em novo quadro dificultador de grave crise sanitária. Viu-se o desafio de “criar motivação para aprender mais”, nessas circunstâncias.

Referências

BABA-MOUSSA, A.; MOUSSA, L.; RAKOTOZAFY, J. ***Fondements et philosophie de l'éducation des adultes en Afrique***. Institute for Lifelong Learning, Hamburg: UNESCO 2014.

⁹ Segundo o Conselho da União Europeia, Resolução de 27 de junho de 2002, a aprendizagem ao longo da vida “deve ser entendida como todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, com o objetivo de melhorar conhecimentos, habilidades e competências em uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada ao emprego [...] os princípios nesse contexto devem ser: o indivíduo [...] uma autêntica igualdade de oportunidades e qualidade na aprendizagem”. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32002G0709\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32002G0709(01)).

FONSECA, Francisco. Mídia, poder e democracia: teoria e *práxis* dos meios de comunicação. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 6. Brasília, julho-dezembro de 2011, pp. 41-69.

HINZEN, Heribert. Educação de Adultos na Educação ao Longo da Vida: desenvolvimento atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. Tradução de Alexandre Fernandez Vaz. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

VINCENT, David. Alfabetização e Desenvolvimento. Tradução de Marcus Levy Bencostta. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

JOHN, Smyth. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. **Revista de educación**. n. 294 - p. 275-300. Madrid, 1991.

PUIG, Manuel. **La Educación de Adultos en Europa**. Universitat de Valencia, Servei de Publicacions, 2006.

PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística (INE). **População cresce 2% na última década graças ao saldo migratório**. Censos 2011. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main. Acesso em: set. de 2020.

UNESCO/MEC. **Educação e Aprendizagem para Todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 112 p. 2009.

_____. **Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2016.

_____. **RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO – RESUMO / Migração, deslocamento e educação: CONSTRUIR PONTES, NÃO MUROS**, 2019.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Pesquisa Qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos**. (Orgs.) WELLER, W.; PFAFF, N. Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. 3. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ENSINAR NA PANDEMIA: ANÁLISES SOBRE A REGÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Aline Pereira Bessi, UNESP

Thaís Cristina Rodrigues Tezani, UNESP

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES

aline.bessi@unesp.br

1. Objetivo

A pandemia da Covid-19 trouxe vários impactos para a educação escolar, exigindo dos sistemas educacionais a tomada de iniciativas para a garantia do processo de ensino aprendizagem em um cenário totalmente desfavorável à essa concretização. Como uma das ações do ensino remoto emergencial, para os discentes do curso de Pedagogia, a regência tornou-se um momento necessário e, ao mesmo tempo, frágil durante o isolamento social. A experiência foi vivenciada em uma escola pública estadual de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo, pelos graduandos em Pedagogia participantes do Programa Residência Pedagógica, orientados e sensibilizados por seus preceptores diante do desafio do ensinar em um momento de vulnerabilidade social, sanitária, psicológica, econômica e política. Em busca de explicitar as dificuldades no estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem efetivo durante a realização do ensino remoto emergencial, este relato tem como objetivos:

- Conhecer, a partir de estudo teórico, os impactos da pandemia da Covid-19 no setor educacional.
- Destacar a atuação dos participantes do Programa Residência Pedagógica no momento pandêmico.
- Caracterizar aspectos da regência de um dos participantes do Programa Residência Pedagógica durante o ensino remoto emergencial.

2. Desenvolvimento metodológico

A crise sanitária mundial causada pela Covid-19 trouxe à tona, no Brasil, a negligência na garantia dos direitos mais básicos dos cidadãos, escancarando as condições precárias que a maioria dos brasileiros se submetem para sobreviver e a essência do “problema dos direitos humanos” descrita por Candido (1995, p. 239), que consiste na consideração de que os nossos direitos são mais importantes que os do

próximo, de forma que o que se considera indispensável a nós possa ser adiado para o outro. Com a negação de bens que permitem os indivíduos viver fisiologicamente com qualidade, assim como de bens que lhes garantem a sobrevivência enquanto um ser social - aqueles ligados à cultura humana historicamente elaborada -, o país se encontra em situação de extrema desigualdade social, agravada pela pandemia e por um governo de extrema direita que polarizou, ainda mais, as opiniões e as ações contra o impedimento do contágio do vírus.

De acordo com Bazzo (2020), a posição contrária do presidente da Nação ao isolamento social repercutiu na sociedade de modos opostos e contraditórios, pois, ao mesmo tempo que condenava a campanha do “fique em casa”, não provia condições sanitárias para que os cidadãos e trabalhadores expostos à contaminação pudessem atuar com responsabilidade e segurança em seu ambiente profissional. Do mesmo modo, o campo científico também foi alvo de inúmeras críticas, dada a descaracterização da Ciência pelo próprio governo, mas que, no cenário, se fez de grande importância para o desenvolvimento das pesquisas sobre o vírus e de meios eficazes para a redução da sua taxa de contaminação, como, por exemplo, a produção de vacinas.

Ou seja, foi planejado um ataque generalizado aos setores da sociedade com grande potencial à transformação do modo de organização social e, dentre as esferas que foram alvos das ameaças de sucateamento feitas pelo poder Estatal, está a educação escolar pública, que sofre com o descaso desde o momento que o espaço escolar foi democratizado, que levou à “transferência para a rede escolar privada dos filhos dos grupos sociais de melhor situação econômica e com maior poder de pressão sobre o Estado” (PARO, 2005, p. 86), e ocasionou a mudança da concepção da função escolar para um investimento de mercado altamente lucrativo aos setores privados. E, se nas instituições de educação pública as condições necessárias para a garantia do processo de ensino e aprendizagem não eram as melhores, com o fechamento das escolas para a contenção da Covid-19 e com a implantação do ensino remoto emergencial, os problemas passaram a ter nomes e endereços domésticos e os discursos liberais ganharam força.

É comum se deparar com estudos teóricos sobre a urgente necessidade de mudança na configuração da escola e de suas relações sociais para que se possa gestar o processo ensino e aprendizagem efetivamente, tendo em vista que o modelo de organização vigente não acompanha as transformações sociais que aconteceram e que acontecem na sociedade, bem como não supre integralmente as necessidades de aprendizagem dos discentes, que estão cotidianamente buscando formas cada vez mais interativas de conseguir as “informações” que desejam (SANTOS, 2015). Todavia, parte

desses mesmos estudos que se dizem inovadores e apresentam formas quase heróicas de promover a democratização de um ensino dito de qualidade - como, por exemplo, com a implantação do ensino híbrido -, negam o contexto histórico e a função da escola em fomentar práticas sociais críticas para a transformação da sociedade, tornando-se propostas reformistas do sistema de organização social do “lucro”.

Quando autores como Santos (2015, p. 87) afirmam que “o docente se tornou mais uma fonte de informação” e que “o aluno, sem perceber, não vai mais à escola para adquirir conhecimento, afinal, ele pode fazer isso em casa, no seu computador, tablet ou celular”, é possível destacar distorções, que ficaram nítidas no contexto pandêmico. O cerne desses equívocos se refere à indistinção feita entre a especificidade do espaço escolar e das demais esferas sociais da atividade humana, como se o acesso à todos os tipos de conhecimentos fosse possível de ser garantido facilmente, em qualquer lugar e por qualquer pessoa. Talvez essa afirmação possa ser procedente quando nos referimos à situação de um aluno pertencente à classe abastada, que dada sua condição econômica privilegiada, consegue ter contato com os conhecimentos clássicos da humanidade por museus, obras literárias que tem disponível na sua própria casa, pelas viagens que realiza ao redor do mundo. Mas, esse cenário fica somente no plano ideal quando nos referimos ao acesso da classe marginalizada ao saber científico e artístico.

Segundo a perspectiva histórico-crítica da educação (SAVIANI, 2005), o papel da escola é fornecer aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, como reflexos das máximas objetivações feitas pelo gênero humano ao longo do tempo, pois a popularização dos clássicos e sua subjetivação consciente só se faz possível por meio da ação pedagógica, que carrega em si o signo. Assim, o professor como o detentor desses conhecimentos deverá ensiná-los de determinada forma, conforme as especificidades de seus destinatários que, devido à complexidade do saber a ser apreendido, precisará da requalificação de suas funções psíquicas para incorporá-lo em seu intradiscursos.

A “informação” transmitida pelo professor não seria, portanto, qualquer ou mais uma dentre tantas as quais os alunos têm contato em seu cotidiano, mas sim o conhecimento científico, o qual só é possível de ser ensinado a todos pela educação formal e pelo processo de ensino e aprendizagem em que professor e alunos estejam presentes simultaneamente no espaço educativo. Da mesma forma, não são todos os alunos que possuem condições de acesso à aparelhos tecnológicos em sua casa - o que ficou mais evidente durante a pandemia -, e mesmo que tivessem, somente o contato do aluno com determinado aparato tecnológico não promoveria um aprendizado, pois a

relação entre o Homem e o mundo e entre os indivíduos é feita com a mediação do signo que, na escola, é situado a partir de seu contexto histórico social, buscando estabelecer suas relações de maneira mais aproximada da totalidade histórica, ao contrário do reflexo da vida cotidiana, que traz uma visão sincrética sobre a realidade.

Para ressaltar a situação agravante que se insere a educação escolar nessa crise sanitária, segundo Bazzo (2020), a demora e omissão do Conselho Nacional de Educação – CNE, para a manifestação e provimento de condições educacionais em tempos de pandemia trouxe grandes impactos, principalmente, à camada popular, uma vez que a continuidade do ensino foi dificultada pela falta de equipamento tecnológico, acesso à internet e ambiente adequado, aumentando a desigualdade social, evasão escolar e precarização do processo ensino e aprendizagem. Sem a definição de diretrizes que orientassem a reorganização dos calendários escolares e as atividades pedagógicas remotas e muito menos sem o provimento de condições para tais tomadas de decisões, cada escola teria “autonomia” para decidir quais os melhores meios e ações a serem executadas, ao mesmo tempo que, com a criação de um Centro de Mídias pelo governo do Estado de São Paulo, grande parte dos processos de ensino foram padronizados sem que a aprendizagem fosse devidamente verificada, pois priorizou-se o cumprimento de “habilidades e competências” em detrimento de uma avaliação integral dos educandos.

Mesmo que o Parecer 05/2020 do CNE tenha destacado o professor como profissional insubstituível durante o momento do ensino remoto para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (BAZZO, 2020), também não foram assegurados aos docentes os recursos e meios necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada. Pelo contrário, além dos profissionais da educação tomarem para si a difícil missão de fazer cumprir, por conta quase própria, aquilo que estava previsto na Constituição Federal de 1988 e nas leis que nela se fundamentam, como o Plano Nacional de Educação - o direito à Educação -, vários ataques lhes foram destinados atribuindo a eles toda a culpa do fracasso escolar e apagando todo o seu trabalho oculto na tentativa de garantia de um ensino e aprendizagem, que lhe tomou muitas horas e sua saúde mental sem que fosse devidamente remunerado.

Dentro de um dos núcleos do Programa Residência Pedagógica, os graduandos residentes puderam observar o quão desafiador foi o exercício da função dos professores e da instituição pública da rede estadual de ensino em proporcionar aos seus alunos um ensino e uma aprendizagem efetiva. Com as “aulas” centralizadas no Centro de Mídias, cada professor fazia a busca ativa dos estudantes de suas respectivas turmas e a transmissão de conteúdos complementares a esses, assim como, caso não possuíssem aparelhos de acesso à internet, lhes eram disponibilizados os recursos

materiais da escola, seja por meio do equipamento ou da impressão de atividades. Os graduandos participantes do Programa Residência Pedagógica, por sua vez, em trabalho conjunto com o docente, produziram videoaulas que foram encaminhadas aos alunos de acordo com o conteúdo trabalhado, assim como elaboraram outros materiais didáticos de apoio ao ensino.

Porém, insatisfeitos com a distância da relação professor-aluno neste período de impossibilidade do retorno presencial – um dos limites trazidos pelas ações antes adotadas -, outra ação foi pensada para o cumprimento da regência pelos residentes na tentativa de possibilitar o verdadeiro contato e exercício da ação educativa: o atendimento pedagógico individualizado, uma proposta de trabalho voltada para o auxílio discente em suas necessidades educativas, em parceria com o professor regular da sala e a família do educando.

3. Local de realização, participantes, período

Devido à pandemia, o atendimento pedagógico individualizado foi realizado remotamente com alunos de uma escola pública estadual de educação básica de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo, instituição essa, a qual recebe graduandos em Pedagogia do Programa Residência Pedagógica. A solicitação do atendimento pedagógico foi feita pelas famílias interessadas na proposta para seus filhos e filhas, que deveriam estar matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Como seria uma ação nova, a duração do atendimento foi prevista para acontecer durante seis meses, com a possibilidade de se estender por maior período de tempo. Os encontros entre os residentes e os alunos ocorriam uma vez por semana, e as atividades propostas seguiam os planos de aula elaborados pelos próprios graduandos a partir do contato com o professor da sala de aula, a família, a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, estudos teóricos e a matriz curricular do ano escolar, sob orientação da coordenadora e preceptoras do Programa.

4. Resultados e implicações para a prática pedagógica

A regência foi feita por uma das discentes participantes do Programa Residência Pedagógica com um educando do 4º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e permitiu o reconhecimento dos limites e possibilidades da prática docente pelo ensino remoto. Ao longo de cada atendimento pedagógico individualizado, desafios e conquistas foram sendo alcançados. Por meio de uma conversa inicial com o aluno e seu

responsável, foi possível identificar algumas dificuldades estruturais/materiais e sociais que teriam de ser enfrentadas para a garantia do ensino. Dentre elas, estão a inadequação do espaço doméstico à concentração, uma vez que não havia ambiente livre de ruídos ou distrações - como a televisão - e muito menos mesa para estudos que não a da cozinha.

Ainda, havia a falta de equipamento de acesso à internet, já que possuíam somente um celular e, como os irmãos do discente atendido também estavam em idade escolar, precisavam do aparelho, que só era possível de ser disponibilizado quando a mãe não estava trabalhando. Essas dificuldades foram superadas com a definição da frequência dos encontros em uma vez por semana, no dia em que o aparelho móvel estava “livre”, com o contato entre residente e aluno por meio da rede social de comunicação “*WhatsApp*” e com tentativas de ensino dos conteúdos a partir do interesse da criança.

Em sondagem inicial sobre os conhecimentos prévios do aluno, identificou-se como dificuldade: a defasagem nos conhecimentos da matriz curricular do ano escolar correspondente, principalmente, nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. Pois, enquanto as aulas no Centro de Mídias baseavam-se no cumprimento da apostila do 4º ano e, refém dessa imposição, o professor de sala passava exercícios complementares aos trabalhados nas videoaulas, o discente atendido se sentia perdido, uma vez que não sabia ler, escrever, ou trabalhar com os números no sentido quantitativo que possuíssem mais de três algarismos. Então, orientada pela preceptora e coordenadora de curso, a residente elaborou planos de aulas que fossem possíveis, ao final da regência, o desenvolvimento qualitativo da criança por meio de uma ação pedagógica inicial para a alfabetização e a apropriação dos sentidos dos números e os fundamentos do sistema de numeração decimal.

Trabalhou-se com o som de palavras a partir da identificação de fonemas e sua representação gráfica na área da língua, assim como mostrou-se a relação da posição do algarismo em determinado número com o seu valor representado. Alguns recursos foram utilizados no processo de ensino e aprendizagem, como o alfabeto móvel, músicas, material dourado, notas que representam as cédulas do sistema monetário brasileiro, uso da história da matemática, entre outros. A motivação discente em apropriar-se dos conteúdos foi de extrema importância pois, mesmo com algumas distrações do ambiente e a dificuldade nas disciplinas, a sua atitude positiva em relação à elas o permitia continuar se esforçando para aprender.

Após seis meses de atendimento pedagógico individualizado, o educando conseguiu associar os sons presentes nas palavras com sua representação gráfica e

compreendeu e aplicou os princípios do sistema de numeração decimal com a contagem e realização de operações de adição e subtração, o que é um avanço diante de todos os obstáculos enfrentados no período de isolamento social. Portanto, por mais desafiador que tenha sido a experiência, ela mostrou a importância de se considerar os sujeitos em sua integralidade, bem como seus conhecimentos prévios como ponto de partida para o ensino. Entretanto, também evidenciou a necessidade da escola em proporcionar aos alunos os saberes clássicos historicamente elaborados em um ambiente adequado ao ensino e apropriação cultural, o que, infelizmente, ainda está distante mesmo na educação presencial.

5. Considerações finais

A experiência vivenciada na pandemia pelos residentes do Programa Residência Pedagógica durante a regência por meio do atendimento pedagógico individualizado de alunos que se encontravam em espaços domésticos heterogêneos foi de extrema importância para que fosse cultivado um olhar ainda mais abrangente sobre a educação escolar, entendendo o significado da necessidade de fortalecimento da relação família-escola e rompendo com concepções equivocadas que culpabilizam pelo fracasso escolar do aluno seus responsáveis, seus próprios comportamentos ou seus professores. Pelos atendimentos pedagógicos, foi possível enxergar, na prática, o descaso que os órgãos governamentais tiveram com a educação, uma vez que não proporcionaram as condições adequadas para que as escolas públicas e os profissionais da educação que nelas atuam pudessem garantir o processo ensino e aprendizagem, mas que, mesmo trabalhando sem a remuneração e as ferramentas adequadas, continuaram produzindo seus próprios recursos para a busca desse fim pedagógico.

Desse modo, a regência assumiu dupla posição: ao mesmo tempo que proporcionou dificuldades estruturais na realização, proporcionou momentos únicos e de grande contribuição tanto aos residentes, quanto aos alunos da escola pública beneficiados pelo resultado positivo da elaboração de planos de aula mais direcionados às dificuldades pedagógicas por meio de da avaliação da zona de desenvolvimento real do discente e atuação na zona de desenvolvimento proximal. Com a incorporação de variados saberes experienciais em meio às condições sociais, sanitárias e educacionais precárias que foram intensificadas pela pandemia, foi notável a necessidade da continuidade do trabalho no Programa Residência Pedagógica como uma forma de se contribuir, desde a formação inicial, com a melhoria educação escolar, tornando parte da identidade docente a luta em defesa ao ensino público e à valorização do professor.

6. Referências

BAZZO, V. L. PNE e o direito à educação em tempos de pandemia. In.: DOURADO, L. F. (Org.) **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. p. 35-51.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

SANTOS, G. S. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 84-99.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 11-22.

ESTÁGIO E ISOLAMENTO SOCIAL: POSSIBILIDADES CONSTRUÍDAS NA PARCERIA COM A ESCOLA BÁSICA E A PESQUISA

Rosana Louro Ferreira SILVA
Maria Elice Brzezinski PRESTES

Instituto de Biociências da USP - Programa Interunidades em Ensino de Ciências
Eixo 07 - Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
rosanas@usp.br

Resumo

Este trabalho relata a experiência pela qual, frente ao repentino distanciamento social da pandemia da Covid-19, a disciplina “Estágio com Pesquisa no Ensino de Biologia”, do Curso de Ciências Biológicas/Licenciatura do IB-USP, tornou-se laboratório de inovação da relação universidade e escola. Com a impossibilidade da realização das atividades de estágio supervisionado presenciais em 2020, buscou-se maximizar as oportunidades do ensino remoto. Diversificou-se, por um lado, a realidade escolar atendida pela disciplina. Com auxílio das redes sociais, a parceria com professores de escolas das proximidades da USP foi ampliada para 30 escolas de 15 municípios, 5 estados e 3 regiões do país. Por outro lado, o uso das ferramentas digitais da USP foi ampliado e complementado por plataforma voltada à interação virtual de grupos. As inovações garantiram a própria realização dos estágios em uma construção coletiva com professores da educação básica e o aporte de temáticas emergentes das experiências vivenciadas e investigadas pelos licenciandos. A avaliação do processo evidenciou a relevância das relações interpessoais dos diferentes atores, elevando a colaboração e garantindo, em um período tão complexo e desafiador, a produção de conhecimentos, práticas e valores essenciais para o processo formativo de professores.

1. Introdução

Partindo da perspectiva teórico-prática da formação de professor-pesquisador, a disciplina Estágio com Pesquisa no Ensino de Biologia-EPEB, oferecida desde 2014, insere um exercício de pesquisa na situação de estágio supervisionado. O estágio é concebido na disciplina como um campo de produção de conhecimentos e a pesquisa, como um método de formação que se torna um momento de práxis, ou seja, “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” (Pimenta & Lima, 2010, p. 45). Essa perspectiva de estágio, articulada à produção de conhecimento, é considerada pela literatura da área como uma das práticas inovadoras na formação de professores, indicando que a conceituação de professor pesquisador está intimamente associada à de profissional crítico reflexivo e que tal articulação propicia condições para o desenvolvimento de um profissional autônomo e colaborativo (André, 2016) e para a formação do professor

como um intelectual transformador (Giroux, 1997). Para associar a prática docente com a pesquisa é importante, como apontou Carvalho (2012), que o estagiário aprenda a transformar, tanto as discussões teóricas, quanto as próprias inquietações, em problemas que possam ser investigados no tempo e no espaço do estágio.

Nesse sentido, nesta disciplina, a pesquisa é inserida na situação de estágio supervisionado com os objetivos de que os licenciandos possam minimizar a dicotomia entre ensino e pesquisa; desenvolver postura e habilidade de pesquisador a partir de situações reais de sala de aula; construir identidade de professor como intelectual produtor de conhecimento; familiarizar-se com a utilização de procedimentos de investigação e análise qualitativa e quantitativa, com dados coletados por meio de entrevistas, questionários, análise documental, indicadores sociais e educacionais, entre outros; produzir registros de sala de aula como dados de pesquisa (Prestes; Silva; Scarpa, 2017; Silva, et al., 2018). Para Carvalho (2012), os objetivos do estágio com pesquisa buscam contribuir para que licenciandos compreendam o papel que os professores possuem como produtores de conhecimento dos problemas educacionais.

Se a pesquisa no estágio supervisionado na formação de professores já é, por si, um fato complexo, em 2020 o grande desafio da equipe de professoras e monitoras de graduação e pós-graduação foi o de encontrar alternativas que viabilizassem os estágios na situação de distanciamento social e ensino remoto sem perder a essência formativa da disciplina. O desafio extra era o de não “abrir mão” da relação dos licenciandos com a realidade da educação básica e nem do exercício de pesquisa atrelado à atividade de ensino do estágio. Além desses requisitos, a proposta de estágio da disciplina se desenvolve por meio de processos colaborativos, sendo que toda a experiência é desenvolvida em grupos de tutoria com professores e formadores da disciplina e compartilhada entre todos em rodas de formação.

Conforme destacado em GATTI, et al (2019), os professores são seres essencialmente sociais e suas "identidades pessoais e profissionais vão sendo elaboradas por uma série de relações que o sujeito estabelece com os outros e com o entorno, influenciadas por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos" (p. 182). Ora, todas essas relações se alteraram bruscamente com a pandemia da Covid 19, pois ela transformou o cotidiano de praticamente todas as pessoas do planeta. Todos foram obrigados a pensar em novas formas de ser e estar no mundo e de lidar com o enorme impacto dessas mudanças sobre aqueles aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos indicados pelas autoras. A única saída era desenvolver um processo de inovação das dinâmicas do curso, renovando, inclusive, as formas de conceber o processo formativo.

A opção não podia ser outra que o enfrentamento, explícito e reflexivo, das condições, limitações e possibilidades da própria pandemia, incorporando-as ao processo educativo com os licenciandos, pensando, junto com eles, as alternativas que podiam ser construídas para a realização do estágio. GATTI, et al (2019), destacam que os formadores, diante de novas demandas e desafios, têm redefinido seus saberes e suas práticas - e foi o que as docentes da disciplina procuraram fazer.

2 - Desenvolvimento

Foi analisado que, se por um lado a pandemia impedia a presença física nas escolas, por outro, a obrigatoriedade do uso exclusivo das tecnologias digitais e da internet abriam o caminho para ampliar o diálogo e interação com professores de diferentes locais do Brasil. Seria um momento oportuno para ampliar a parceria com leque maior e mais diversificado de escolas, e culturas escolares, além daquelas usuais que ficam no entorno da universidade. Além disso, ou exatamente por isso, era necessário explorar ainda mais intensamente que nos anos anteriores os recursos digitais disponibilizados pela USP na plataforma Moodle do e-disciplina e Google Meet. Sendo uma disciplina inteiramente voltada ao trabalho em grupo, era essencial encontrar uma plataforma que permitisse atividades coletivas, próximas aquelas realizadas em aula presencial. A solução foi o emprego de uma plataforma de livre acesso na internet, o Discord. Além de facilitar o “deslocamento” dos estudantes do grupo-classe para os pequenos grupos de trabalho e vice-versa, o Discord também possibilita que a equipe docente possa interagir com os grupos, individual ou conjuntamente, por dispositivos de voz e de texto. Vale ressaltar que em agosto de 2020 as plataformas mais usadas, Google Meet e Zoom, ainda não ofereciam esse tipo de ferramenta. Outro ponto favorável à adoção do programa, era a sua popularidade entre os jovens, particularmente entre os que jogam games virtuais. A adoção da plataforma poderia resultar, como resultou, na constituição de um espaço propício ao diálogo – aquele diálogo que parecia ter sido destituído do cotidiano da pandemia – e um diálogo horizontalizado entre todos os participantes da disciplina.

Ao mesmo tempo, foi redimensionada toda a sistemática de seleção da temática curricular de Ciências e Biologia, priorizando os temas emergentes no contexto pandêmico, tais como vírus, vacinas, pandemia, desmatamento, queimadas, gênero, entre outras. A disciplina incorporou, ainda, a análise da situação brasileira frente à pandemia. Somadas ao conhecimento dos fundamentos da pesquisa em educação e do exercício de pesquisa a ser realizado em situação de estágio, essas temáticas permitiram que toda a experiência da disciplina fosse ressignificada em novos percursos formativos problematizados com licenciandos, professores e alunos da educação básica.

3 – Contexto

A experiência aqui relatada foi desenvolvida no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na disciplina denominada “Estágio com Pesquisa no Ensino de Biologia” (EPEB), durante o segundo semestre de 2020. A disciplina possuía duas turmas, integral e noturno, sendo que no integral, em 2020, cursaram 36 estudantes de licenciatura e no noturno 56 estudantes. A disciplina conta com 4 horas de aula semanais em cada turma, e supervisiona a realização de 50 horas de estágio. A equipe da disciplina foi constituída por duas docentes, duas estagiárias de pós graduação e duas monitoras de graduação. As aulas remotas de 2020 envolveram encontros síncronos e assíncronos. Além disso, foram utilizadas diferentes ferramentas digitais de livre acesso, como o Mentimeter, o Jamboard e o Padlet. Foram constituídos 30 grupos de estágio, contendo em torno de 3 alunos cada, que foram acompanhados por reuniões de tutoria, além das aulas teórico-práticas.

Investindo na parceria entre escola e universidade, aspecto fundamental da disciplina, foram construídas colaborações com 30 professores de Ciências e/ou Biologia da educação básica de 30 escolas localizadas em 15 municípios de cinco estados do país: São Paulo (23 escolas em São Paulo, envolvendo a capital, Campinas, Jacareí, Valinhos, Barueri, Indaiatuba, Jacupiranga, Sorocaba), Rio de Janeiro (2 escolas), Maranhão (1 escola), Mato Grosso (2 escolas), Minas Gerais (2 escolas). Embora a grande maioria das escolas fossem públicas municipais e estaduais, em 2020, os estágios se estenderam a escolas técnicas federais, militares e algumas instituições particulares, considerando professores que se inscreveram para contribuir na formação dos licenciandos.

Os objetivos da disciplina puderam ser mantidos com adaptações para o ensino remoto da pandemia:

- Subsidiar o aluno na reflexão sobre as necessidades, a complexidade e os desafios da realidade escolar, aproximando-o de referenciais teóricos sobre tal temática.
- Oportunizar experiências de estágio supervisionado em instituições da educação básica, públicas ou privadas, de diferentes regiões do país.
- Oferecer ao aluno da licenciatura uma interlocução direta com o professor da escola-campo de estágio de modo que o licenciando possa ser capaz de investigar e problematizar, por meio das interfaces de ensino remoto: a) a prática docente; b) as modalidades didáticas utilizadas; c) a situação da escola no contexto das avaliações externas, tanto estaduais como federais.
- Preparar o aluno da licenciatura para a construção da autonomia docente para

planejar e executar intervenções educacionais que abordem conteúdos do escopo da Biologia, utilizando estratégias pedagógicas inovadoras, centradas no papel ativo dos alunos, e considerando a inserção de novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) no cotidiano escolar e para a pesquisa docente.

- Desenvolver no licenciando a postura de professor pesquisador.

4 – Descrevendo a experiência

A disciplina procurou utilizar uma pluralidade de estratégias didáticas e explorar plataformas colaborativas em que grupos de alunos pudessem trabalhar de forma conjunta. Na primeira aula de EPEB os alunos responderam um questionário diagnóstico e construíram uma nuvem de palavras. Utilizando a plataforma Mentimeter, indicaram três palavras que associavam com o estágio no contexto de isolamento social, sendo que desafio, flexibilidade, experiência, adaptação e aprendizado foram as mais citadas. No questionário diagnóstico uma das questões foi: *Que aspectos da ação pedagógica que ocorre nos estágios poderiam ser objeto de pesquisa/investigação no atual contexto?* Nós analisamos as respostas e categorizamos suas ideias preliminares, que foram transcritas, agrupadas e discutidas com os licenciandos durante o processo de construção do problema de pesquisa, para que eles se inspirassem e se articulassem com as vivências nas escolas. A categorização dos temas elencados pelos estudantes foi feita em três grandes temas:

- Alunas e alunos - Aprendizagem: lembrança de conteúdos anteriores à pandemia, impacto do formato remoto, aprendizagem maior ou menor em relação a antes da pandemia. Participação pessoal em aulas síncronas e assíncronas, uso da câmara, chat, fórum etc.; reação à presença remota dos estagiários, interesse/motivação, atenção, autonomia, rotina de estudo, tempo disponível, trabalhos domésticos, saúde mental. Estrutura domiciliar e acesso tecnológico: desigualdades sociais, computador próprio ou compartilhado, qualidade da internet, local silencioso, familiaridade com as tecnologias remotas, acesso a livrarias e bibliotecas; Acessibilidade: inclusão de alunas e alunos com deficiências.

- Professoras e professores - Ensino: incentivo à participação dos alunos, análise de atividades e exercícios para alunos, tempo das aulas, disponibilização de aulas assíncronas, estratégias didáticas, experimentos em casa, dificuldade de adaptar algum tema em especial; Estrutura domiciliar, acesso tecnológico, carga de trabalho: familiaridade com plataformas digitais, suporte da escola ou rede de ensino, aumento da carga horária.

- Interações - Aluna-aluna: impacto na socialização, diálogo, trocas; Aluna-professora: reação dos professores às questões do ensino remoto, acompanhamento dos alunos, interação com pais, diretores e coordenadores, indisciplina, uso das ferramentas de interação das plataformas; Avaliação: tipos e meios de acompanhamento do trabalho discente, novas estratégias de avaliação; Questões de gênero: no ambiente doméstico.

Destaca-se que, pela disciplina ser em final de curso, as ideias preliminares já se articulavam muito com temáticas importantes para a formação de professores e foram retomadas e incrementadas durante todo o curso. Considerando a redução das distâncias pelas ferramentas tecnológicas e buscando oportunizar a participação de professores de escolas para além do entorno da Universidade, a equipe divulgou convites nas redes sociais para professores de ciências ou biologia serem nossos parceiros, acolhendo um grupo de até três alunos em suas situações de ensino remoto. Rapidamente, fomos procurados por professores de diferentes cidades do estado de São Paulo, bem como de outros quatro estados do país.

Após a distribuição e escolha das escolas e primeiros contatos com os professores, os licenciandos fizeram as análises a partir de um roteiro específico de observação da realidade, que tinha por objetivo auxiliar no olhar, na análise e nas problematizações da realidade a qual estavam tomando contato. Após essa primeira etapa de imersão em cada realidade, os estudantes apresentaram para todo o restante da turma a partir da seguinte pergunta geradora: *Faça uma breve caracterização da realidade investigada e os principais aspectos que permitam problematizar os desafios do(a) professor(a), escola, e alunos(as) na transição para o sistema remoto e quais as possibilidades que foram encontradas para o enfrentamento desses desafios.* A cada realidade apresentada os estudantes eram instigados a discutir a diversidade educacional do país, considerando territórios, currículos, materiais didáticos e acesso às TICs e observando os desafios educacionais da formação para o diverso.

Após aulas sobre instrumentos de pesquisa em educação, métodos de coleta e análise de dados e discussão da proposição com os professores da educação básica dos temas de intervenção com pesquisa, os licenciandos analisaram pesquisas existentes sobre a educação na pandemia, como, por exemplo, os Informes da FCC sobre Educação Escolar em tempos de pandemia (<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>), os relatórios sobre juventude e pandemia (<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>) e a pesquisa do programa USP Cidades Globais Educação, docência e Covid

(<http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/pesquisa-educacao-docencia-e-a-covid-19>) e fizeram comparações com o que estavam identificando nos diferentes contextos, realizando uma sistematização coletiva na plataforma Jambord do Google.

A partir dessa primeira etapa, os licenciandos iniciaram o planejamento de suas propostas de intervenção e pesquisa na realidade, desenvolvendo um projeto juntamente com o professor da escola, a partir de um roteiro orientativo. Todo o desenvolvimento da proposta foi acompanhado por uma tutoria aos grupos que se prolongou durante toda a segunda etapa da disciplina. Ao final do processo, os licenciandos produziram um relatório final em formato de artigo. Abaixo descrevemos os contextos e as temáticas escolhidas nos relatórios, que destacam as experiências investigadas/construídas/vivenciadas.

Grupo 1 - Unidade filantrópica de uma escola particular judaica situada no bairro Paraisópolis, São Paulo - Relação conceitual dos alunos e contexto escolar na percepção de direitos e representatividade LGBTQIA+

Grupo 2 - Escola particular no município de São Paulo - Influência do isolamento social sobre o aprendizado de Genética, Biologia Molecular e Evolução

Grupo 3 - Escola municipal de Campinas/SP - Percepções de aprendizagem e de condições de estudos de alunos do 6o ao 9o ano durante o ensino remoto da Covid-19: “Projetos Interconectados”

Grupo 4 - Escola estadual de São Luís do Maranhão/MA - Intervenção didática e análise da percepção dos alunos do Ensino a Distância no Centro de Ensino Japiáçu (MA)

Grupo 5 - Colégio particular de Volta Redonda/RJ - Natureza da Investigação Científica e Experimentação: impactos e motivações em contexto remoto

Grupo 6 - Escola técnica federal de Mato Grosso - Análise da percepção dos estudantes e uso Jogos e simulação sobre questões socioambientais relacionadas às queimadas do estado de Mato Grosso

Grupo 7 - Colégio Militar de Minas Gerais - Análise da compreensão de alunos do Ensino Médio sobre a Teoria Evolutiva após uma sequência didática investigativa em ensino remoto

Grupo 8 - Escola estadual no bairro de Itaquera, São Paulo - A implicação dos conhecimentos dos estudantes do ensino médio sobre o aquecimento global e as notícias falsas: a necessidade de informar e conscientizar

Grupo 9 - Escola pública do município de Barueri/SP - Educação Sexual no ensino à distância: Uma Pesquisa sobre percepções dos alunos com uma intervenção

Grupo 10 - Colégio particular de Indaiatuba - Genética nossa de cada dia, das ervilhas de Mendel ao nosso cotidiano

Grupo 11 - Escola estadual de Mato Grosso - Concepções Prévias Sobre Pantanal: Uma Análise Das Respostas Dos Alunos Do 8ºano

Grupo 12 - Escola municipal da Zona Leste de São Paulo - Estágio remoto durante a pandemia COVID-19: concepções de professores

Grupo 13 - Escola privada do município de São Paulo - Percepções sobre saúde pública no contexto racial e de desigualdades socioeconômicas: estudo de caso com alunos do 7º ano

Grupo 14 - Escola estadual de São Paulo - Percepções sobre conceitos biológicos e o papel social de vacinas entre alunos do Ensino Médio

Grupo 15 - Escola estadual de São Paulo - Autonomia na busca e verificação de informações por alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual em São Paulo

Grupo 16 - Escola estadual de São Paulo - Qualidade dos argumentos usados por alunos do ensino básico sobre questões relacionadas com vacina e imunização

Grupo 17 - Escola estadual de Jacupiranga - SP - Os conhecimentos prévios dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental de Jacupiranga-SP sobre desenvolvimento urbano sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável

Grupo 18 - Escola estadual do Rio de Janeiro - Conhecimentos sobre vírus no contexto do excesso de informações durante a pandemia

Grupo 19 - Escola particular de São Paulo - Discussão sobre prós e contras do uso de transgênicos na alimentação

Grupo 20- Escola municipal de São Paulo - Percepção de alunos do 7º ao 9º ano sobre os incêndios de 2020 no Pantanal

Grupo 21 - Escola municipal de Valinhos/SP - Análise da compreensão integrada dos sistemas humanos por alunos do oitavo ano do ensino fundamental

Grupo 22 - Colégio Técnico Estadual de Minas Gerais - Percepções de estudantes sobre imunização e fases de um estudo clínico: avaliando questões de saúde pública

Grupo 23 - Escola municipal de São Paulo - Abordagens do tema alimentação nos cadernos Trilhas da Aprendizagem

Grupo 24 - Escola estadual de São Paulo - Pandemia de COVID-19: intervenção sobre tempo geológico e considerações de um professor de educação básica a respeito de sua atuação

Grupo 25 - Escola municipal EJA Campinas - Análise das motivações na interrupção ou atraso dos estudos e percepção do ensino à distância dos alunos da Educação de Jovens e Adultos

Grupo 26 - Escola estadual de Campinas/SP - A relação da personalidade do aluno com sua participação em um contexto remoto

Grupo 27 - Escola particular do município de São Paulo - Análise de debate com alunos do 7o ano do Ensino Fundamental II: As ações do poder público para o combate aos incêndios no Pantanal

Grupo 28 - Escola municipal dentro de um CEU no município de São Paulo - O engajamento frente a questões envolvendo conhecimentos prévios e à proposição de experimentos caseiros: uma investigação a partir das respostas de estudantes do 7o ano.

Grupo 29 - Escola municipal de São Paulo - As potencialidades de uma intervenção em turmas de ensino Fundamental relacionando discussão entre *fake news*, automedicação e pandemia.

Grupo 30 - Escola particular de São Paulo - Participação dos alunos em Demandas Multidisciplinares – Gênero e Sexualidade nas Escolas

No último encontro da disciplina foi realizada uma avaliação colaborativa da experiência em roda de conversa, para a qual foram convidados todos os professores e professoras das escolas parceiras para uma discussão dos resultados da experiência.

Os resultados de aprendizagem dos licenciados foram aferidos a todo momento a partir de critérios de avaliação estabelecidos pela equipe e pactuados com a turma. Todas as aulas eram acompanhadas de atividades em grupo, que demonstravam que os objetivos da disciplina estavam sendo atingidos. O estranhamento inicial sobre fazer pesquisa no

estágio, especialmente no ambiente remoto, foi dando lugar a uma maior segurança e consequente criatividade para o planejamento das atividades e sua aplicação. No dia da apresentação final, todos os grupos acessaram as apresentações da sua turma de tutoria e novos conteúdos emergiram dessa relação, como a problematização da diversidade cultural brasileira, as características da profissionalização docente e aspectos da vulnerabilidade de determinados estudantes frente à pandemia.

5 - Considerações finais

Os resultados positivos obtidos, ampliando, inclusive, a diversidade de experiências e culturas escolares exploradas na disciplina, só foi possível devido ao enorme engajamento coletivo de todos os atores envolvidos. Os licenciandos destacaram a importância do vínculo estreito com os professores supervisores dos estágios, além da equipe da disciplina, viabilizando o planejamento da intervenção e adaptação da pesquisa ao contexto excepcional da pandemia. Além disso, os licenciandos tiveram oportunidade de dimensionar as desigualdades sociais do país expressas pelo acesso pleno ou muito limitado de alunos de escolas públicas e privadas à internet. Por sua vez, a codocência possibilitou que professores vivenciassem novas abordagens didáticas e participassem de projetos coletivos de ensino investigativo.

A avaliação dos professores supervisores na roda de conversa virtual que finalizou a disciplina demonstrou como foi importante a parceria em um momento de insegurança para todos os atores envolvidos. As reuniões semanais que aconteciam entre licenciandos e professores, e a escolha conjunta de temas sociocientíficos, como vacinas, enfrentamento de *fake news*, queimadas no pantanal, respeito à diversidade racial e de gênero entre outros aspectos demonstram que estamos formando professores articulados com as demandas sociais, ambientais e culturais de uma sociedade que se modifica continuamente. Além disso, os instrumentos de pesquisa utilizados pelos estudantes demonstram que conseguiram fazer uma relação entre teoria e prática bastante consistente e produziram conhecimento no contexto escolar.

Destacamos trecho colocado em um dos relatórios:

"No contato com essa realidade, ainda que permeado pelas limitações explicadas, pudemos desenvolver reflexões importantes sobre a enorme diversidade do ensino no Brasil, e a necessidade de adequar os temas, ferramentas e discussões trabalhados ao contexto particular de cada comunidade escolar. Mesmo dentro das

possibilidades restritas de contato que tivemos, foi muito gratificante poder compartilhar trocas com a professora e os alunos, e esperamos que a experiência possa trazer contribuições positivas para a comunidade da escola, como trouxe para nós".

Em nossa avaliação, a disciplina propiciou, além da construção de conhecimentos relacionados à escola, ao paradigma do professor pesquisador e ao ensino remoto, uma participação mais efetiva dos estudantes (inclusive participações propositivas) e a discussão de temas controversos bastante atuais que não seriam objeto de estudo em outras disciplinas do curso. O envolvimento dos grupos na realização dos trabalhos, bem como o engajamento dos professores da educação básica no processo formativo dos estudantes superou nossas expectativas em termos de criatividade, coerência, clareza pedagógica e, principalmente, a capacidade de se adaptar a um contexto tão adverso e inesperado.

6 – Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. (2016) Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.) Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: Papirus.

CARVALHO, A., M., P. (2012) Os estágios nos cursos de licenciatura. São Paulo: Cengage Learning.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. B. S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. A. (2019) Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO.

GIROUX, H. (1997) Professores como intelectuais transformadores. In: Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas.

NOVOA, A. firmar a posição como professor - afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.* 47 (166) • Oct-Dec 2017 • <https://doi.org/10.1590/198053144843>

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2010) Estágio e docência. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

PRESTES, M. E. B.; SILVA, R. L. F.; SCARPA, D. L. (2017) A Supervisão de Estágio da Licenciatura no IB-USP: Ensino por Investigação e Pesquisa. *Revista de Graduação USP*, v. 2, p. 137-141.

SILVA, R. L. F.; PRESTES, M. E. B.; OLIVEIRA, B. H.; CERQUEIRA, B. R. S.; JANCZUR, C.; SILVA, G. M.; FAUSTINO, M. T. (2018) A pesquisa na ação docente do professor de Biologia em formação. In: Anais do IV CNFP e do XIV CEPFE. São Paulo: UNESP.

ESTÁGIO REMOTO DURANTE A PANDEMIA: RELATOS DE DUAS ESTAGIÁRIAS

Beatriz Verginia Guiraldeli de LIMA,
Isabella Porto de OLIVEIRA,
Heloisa Chalmers SISLA

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Eixo temático 7 - Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
beatriz.lima@estudante.ufscar.br

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar e analisar aspectos selecionados por duas licenciandas relativos a seus estágios na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Uma das alunas realizou suas atividades de estágio com uma turma de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola estadual de São Carlos, e a outra estagiou com uma turma de alunos do 4º ano do EF de uma escola municipal de Descalvado, ambas no interior do estado de São Paulo.

Neste texto é apresentado o contexto do estágio realizado, em seguida os dois relatos, o primeiro com a descrição e análise das aprendizagens nos estágios e o segundo enfocando a interdisciplinaridade entre Artes e Língua Portuguesa, seguidos de alguns apontamentos sobre as duas experiências e finalizando com conclusões.

CONTEXTO

A disciplina cujos estágios são aqui relatados foi a primeira de estágio do curso para as alunas, sendo voltada para a docência e envolveu, diretamente, além das estagiárias e da professora orientadora da universidade, as professoras das turmas e as crianças, bem como seus familiares e equipe gestora escolar. O ensino no primeiro semestre de 2021, se deu completamente no modelo remoto para ambas as turmas, trazendo muitas variáveis de desafios e aprendizagens, e demandando muitas mudanças no processo de alfabetização e letramento das crianças. Esses desafios foram enfrentados por todos, inclusive pelos alunos e seus responsáveis que, muitas vezes, não conseguiam acompanhar as aulas, seja por não terem recursos como celular ou, computador, por falta de acesso à internet, ou pela forma como o ensino em si estava sendo realizado. Segundo Luiz (2020), nesta modalidade de ensino, muitas crianças em fase de alfabetização não têm conseguido efetivar de forma totalmente favorável o

aprendizado, e a “educação é uma ação de todos os atores envolvidos, família, escola, professores e alunos; se essa ação já é determinante em tempos de aulas presenciais, ganha ainda mais relevância neste período de pandemia” (LUIZ, 2020, p. 34).

As estagiárias não tiveram, portanto, a oportunidade de “colocar os pés” na escola presencialmente, mas, ainda assim, puderam ter esse primeiro contato na busca da articulação entre teoria e prática do trabalho docente, numa construção ativa de conhecimentos. De acordo com Almeida (2021), o estágio “se mostra promissor não somente ao futuro professor, mas também aos profissionais envolvidos. Ao ver a realidade pelos olhos do estagiário e a partir do escolhido para registro por ele, os professores podem revisitar a prática por outros prismas”, (ALMEIDA, 2021, p. 6). O planejamento, a reflexão sobre as condições de cada aluno, as regências virtuais, as interações, tão necessárias e escassas nesse momento, foram fundamentais para a formação das estagiárias.

A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa foi realizada na modalidade Ensino Não Presencial Emergencial (ENPE) em função do isolamento social necessário ao controle e combate à pandemia de Covid-19, por decisão dos órgãos superiores da UFSCar e sob a orientação e acompanhamento semanal da professora orientadora da disciplina. Sua composição é de 30 horas teóricas, 30 horas de práticas e 90 horas de estágio nas escolas, totalizando 150 horas, realizadas por meio de atividades síncronas e assíncronas.

I. APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO REMOTO

A licencianda que estagiou com a turma do 2º ano do EF realizou sua prática em uma escola da rede estadual de ensino, situada na cidade de São Carlos, no interior do Estado de São Paulo. A escola atende a uma grande quantidade de alunos dos bairros em torno e da área rural e conta com uma estrutura física grande e espaçosa, que compreende os equipamentos básicos de uma escola de grande porte, além uma vasta área verde. É uma escola reconhecida como inclusiva e acessível pela comunidade escolar, atendendo crianças e adolescentes com deficiência visual, auditiva, intelectual e transtornos do espectro autista.

A escola atende a várias gerações de uma mesma família, o que resulta em proximidade e reconhecimento por parte dos alunos e seus familiares. Sua equipe gestora é ativa nas redes sociais, principalmente na página no *Facebook*, com uma frequência regular de publicações e orientações aos alunos. Do mesmo modo, são utilizados grupos de *WhatsApp*, a plataforma do *Google Classroom* e *Google Meet*, com

mensagens aos pais e alunos, fotos da rotina e atividades, avisos importantes, entre outros.

Na instituição são atendidos estudantes que estão nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Devido à pandemia, houve uma alteração em relação às aulas ofertadas para os alunos, nas quais se seguiu o calendário e atividades do Estado de São Paulo, com aulas na plataforma Centro de Mídias, tendo retornado às aulas presenciais de forma híbrida, com revezamento e escala de alunos na escola.

A estagiária acompanhou aulas de língua portuguesa e matemática, via encontro síncrono pela plataforma do *Google Meet*. Dos 32 alunos da turma do 2º ano, em torno de 16 sempre compareciam às aulas de segunda a sexta-feira das 19h às 20h. Este horário foi acordado pela professora com os familiares, para que eles participassem das aulas pelo celular ou computador com seus filhos. A maioria dos alunos demonstrava saber utilizar bem os recursos da plataforma *Google Meet*, mantendo suas câmeras abertas durante a aula e abrindo seus microfones quando queriam falar. Boa parte do tempo da aula eles respeitavam a fala da professora, mantendo seus microfones fechados para não interromper. Havia também muitos momentos de euforia, nos quais vários falavam de uma vez.

No início do estágio e a partir dos relatos da professora colaboradora, a licencianda pôde notar que muitos dos alunos, mesmo estando no 2º ano, ainda estavam no nível pré-silábico de alfabetização, uma vez que participaram de poucas aulas em 2020. Outros alunos já se encontravam no nível silábico com valor sonoro e poucos, de fato, alfabetizados.

A professora realizava de forma frequente a correção das atividades com eles, antes de serem passados novos conteúdos, elogiando todos os acertos e incentivando que os alunos, auxiliados por seus responsáveis, fizessem as tarefas com o objetivo de reforçar o conteúdo que foi trabalhado em aula. Durante o estágio, além da observação, ela e outra colega de estágio nesta turma receberam muita abertura para realizarem diversas atividades com os alunos. Elas realizaram regências de aula, tanto individuais, quanto colaborativas, com a turma e sempre com a supervisão da professora colaboradora. Além disso, nos encontros semanais da disciplina de estágio, relatavam as atividades realizadas e recebiam orientações para a sua prática.

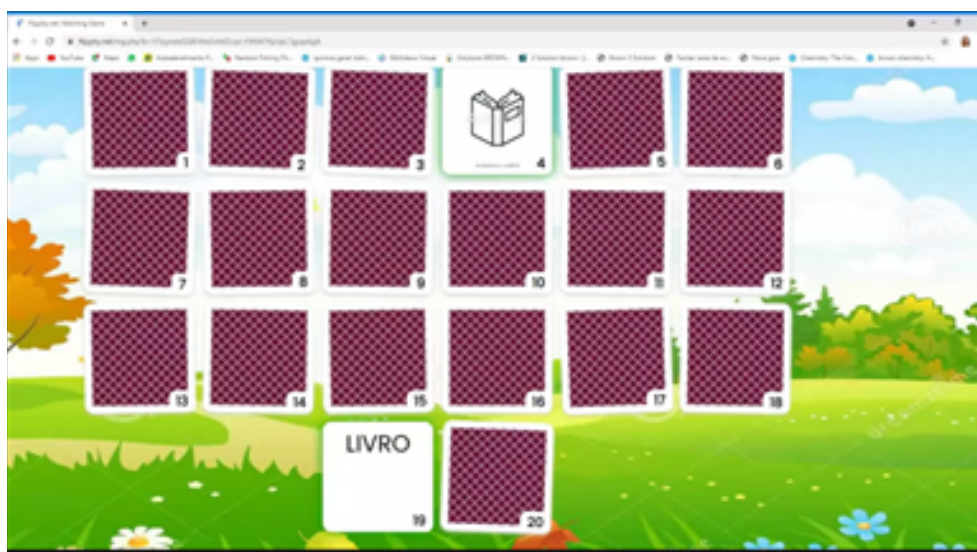
A professora colaboradora também relatou a elas que, em suas aulas presenciais nos anos anteriores sempre utilizava alguns jogos lúdicos para auxiliar na alfabetização dos estudantes, e que sentia falta de ter alguns jogos nos encontros virtuais. Buscando atender a este pedido, e, a partir das observações sobre as necessidades dos estudantes da turma, foi realizada a produção de várias atividades lúdicas e que puderam ser

implementadas durante as videochamadas, como por exemplo um Jogo da Memória como material didático de Língua Portuguesa.

Nessas regências foram utilizados diversos recursos didáticos, como computador ou celular com acesso à internet, cadernos, lápis, borracha e principalmente o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs): *Word*, *Powerpoint* e sites *online*, com roletas sorteadoras, vídeos do *Youtube*, entre outros, utilizados de forma lúdica, que trouxeram aulas divertidas e que prendiam a atenção dos alunos (figura 1).

Os alunos sempre se mostraram muito entusiasmados durante as aulas, sendo incrivelmente participativos. Ao final das regências, era solicitado que enviassem uma foto dos registros feitos para as estagiárias via *WhatsApp*, para poder integrá-los no portfólio da disciplina e acompanhar os seus desenvolvimentos. Além disso, as estagiárias enviavam todo o material utilizado por *e-mail*, para a professora e a coordenadora da escola, para que outros professores pudessem aplicar as atividades com suas turmas, se assim desejassem.

Figura 1 – Atividade de Jogo da Memória durante aula síncrona.



Fonte: elaboração das autoras (2021).

Além da observação e condução de aulas com toda a turma, as estagiárias ministraram aulas com três alunos cada para o Projeto Reforço, com foco principal na leitura e na escrita. Tanto com a turma quanto com os grupos do reforço foi possível notar que boa parte dos alunos que tiveram apoio dos pais durante as aulas remotas tiveram nítidos avanços de leitura, escrita e interações durante as aulas. Relatam ainda que as interações com os estudantes foram positivas, pois se mostravam muito participativos, expressavam suas dúvidas e enviavam fotos dos cadernos de classe para acompanhamento das atividades realizadas durante a aula.

II. INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTES E LÍNGUA PORTUGUESA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental na qual o estágio na turma do quarto ano foi realizado se localiza no município de Descalvado, interior do Estado de São Paulo e atende alunos de 1º a 5º ano nos períodos matutino e vespertino. São 18 classes regulares e duas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A centenária escola conta com boa infraestrutura física, que inclui, dentre outros, biblioteca, salas das gestoras e dos professores, sala de material lúdico-pedagógico, sala de informática, sala de AEE, sala de materiais escolares, gabinete dentário, três pátios, sendo um deles descoberto com palco, quadras poliesportivas e sala de educação física. No entanto, devido à necessidade de protocolos de segurança e isolamento social, a escola buscou adaptar-se para o ensino remoto, utilizando as plataformas do *Facebook* e *Messenger*, e não estava utilizando toda sua infraestrutura.

Para o ensino virtual, a equipe gestora informou que foi útil o uso da plataforma *Facebook*, por se tratar de uma ferramenta de maior familiaridade e mais acessível a todos. Cada turma possuía um grupo e para as aulas síncronas eram feitas chamadas através da ferramenta “Salas” da plataforma *Messenger*. Atividades assíncronas, que contavam como presença, eram entregues quinzenalmente pela secretaria. No fim de cada semana os pais ou responsáveis levavam as atividades feitas novamente para a escola para a correção dos professores.

A turma do quarto ano seguia essa mesma organização feita pela escola e o total de estudantes da turma era de 23 alunos, no entanto, o número de alunos que participavam das aulas síncronas variava de quatro a nove estudantes, dependendo da conexão da internet naquele dia. Alguns estudantes, apesar de oriundos da zona rural do município, conseguiram acesso às aulas por um grande esforço por parte dos familiares, segundo a professora. Outros estudantes não apresentavam a mesma situação, independente de morarem na zona urbana ou rural. Os estudantes que conseguiam participar entravam pelas contas dos pais na rede social e não era raro que estivessem acompanhados dos responsáveis. Eles costumavam interagir positivamente durante a aula, fazendo perguntas e respondendo a tudo o que era proposto.

A professora explicava as atividades, fazia perguntas além das propostas, tirava dúvidas, aprofundava o conteúdo e reforçava sua disponibilidade para atendimentos individuais. Ao longo da semana ela publicava vídeos diários sobre as atividades de cada dia para os alunos que não conseguiam participar dos momentos síncronos.

Durante uma primeira parte do estágio, a licencianda participou apenas das aulas síncronas como observadora. Com o início do projeto Clube de leitura, passou a exercer

as regências, de acordo com o planejamento de aulas e o projeto enviado para a coordenação da escola. Além disso, com aprovação da coordenação e da professora, postou um vídeo se apresentando aos alunos e suas famílias, para que ficassem cientes de sua participação como estagiária nesse período.

O Clube de leitura foi um projeto que, partindo da iniciativa da estagiária e em parceria com a professora colaboradora, buscou, através da leitura de diferentes textos, promover momentos de reflexão e, em suas preferências pelos temas, ampliar a capacidade de compreensão textual dos estudantes e incentivo à leitura de diferentes gêneros de textos. No entanto, foi preciso também atender aqueles estudantes que não podiam participar do momento síncrono da regência. Para tal foi proposta uma organização que contemplasse dois grupos de estudantes, dentro das possibilidades do modelo e da organização do ensino remoto.

Essa organização consistia, semanalmente, na postagem de vídeos com a leitura do texto escolhido para o encontro do clube e que propunham questões para a reflexão dos estudantes - especialmente os que não conseguiam acessar o encontro síncrono no *Messenger*, mas possuíam algum tipo de acesso ao grupo do *Facebook*. E, para todos os estudantes, mas, em especial, para aqueles que não possuíam nenhum tipo de conexão com a internet, os textos da leitura eram enviados junto com as atividades quinzenais, acrescentando-se algumas questões para reflexão, assim como nos vídeos. A produção destes dois tipos de materiais (vídeos e arquivos com os textos e as questões) ficou a cargo da estagiária.

Essa série de aulas com esta temática buscava ampliar a capacidade de compreensão de diferentes linguagens (texto biográfico e pinturas), relacionando-as com o momento histórico, cultural, social e político do artista escolhido, Cândido Portinari, bem como com o impacto dos acontecimentos das épocas retratadas nas obras analisadas na história brasileira. A escolha por biografia e questões pertinentes ao ensino de artes veio a partir da experiência da estagiária dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e a escolha do artista a partir da contextualização histórica de sua origem e atuação na sociedade brasileira. Os estudantes vinham estudando os grupos que formaram esta sociedade, como os quilombolas e os indígenas, e refletindo sobre como eles se encontram atualmente. E, nesta linha, outro grupo estudado foi o dos imigrantes, sendo esta a origem da família Portinari. A escolha pelo ensino interdisciplinar teve base no desejo de tornar a aprendizagem mais significativa, que tem relação com os usos dos textos de diferentes gêneros em contextos variados, como indicam. indicam Piccolli e Silva (2011):

Por isso é tão importante que o contato das crianças com diferentes gêneros e suportes de texto seja contínuo. Ou seja, a aprendizagem da

linguagem escrita só se torna significativa para a criança quando em contato com textos de uso social, modelos reais, bons modelos que revelem todas as características dessa linguagem (PICCOLLI; SILVA, 2011, p. 106).

Essa ideia de textos com uso social remete à concepção da língua como forma de interação social. A partir dessa perspectiva, pode-se pensar o ensino da biografia como uma forma de “troca de diálogos, multiculturais, valorizar as culturas locais e populares” (PIRES; GASPAR, 2016, p. 1026). Atentando ao ensino remoto, a necessidade de interações sociais e compreensão de informações tornaram-se muito relevantes para a vida em sociedade, apesar das cruciais medidas de isolamento e o avanço das *fake news*.

Relacionar a formação da sociedade e a compreensão de diferentes linguagens com os acontecimentos atuais presentes nos cotidianos dos alunos, a partir de uma dose de arte, pode vir a ser um momento muito interessante para as crianças e seus pais.

Para a estagiária, trabalhar com a interdisciplinaridade ofereceu uma pluralidade de elementos, passando por disciplinas como Língua Portuguesa, Artes, História e Geografia. Portinari foi um artista reconhecido internacionalmente, não somente por suas habilidades enquanto pintor, mas também pela sua luta política e seus posicionamentos, que se refletiram em suas obras. A temática social sempre lhe foi importante. Além disso, a biografia é um gênero textual muito interessante, que, aliado a imagens de obras de arte, estabelecia uma relação entre os momentos de reflexão do autor e o que podia ser visto, sentido, interpretado e lido anteriormente (figura 2). Estes dois formatos de linguagem, em forma conjunta, promoveram uma interação entre os conhecimentos dos alunos - sobre a região e sobre o que já conhecem da história brasileira - com a valorização da arte e de sua dimensão social e política, bem como entre eles e suas diferentes interpretações.

Figura 2 - Um dos slides presentes no vídeo sobre Candido Portinari.



Fonte: elaboração das autoras (2021).

A estagiária relata que aprendeu muito com a professora colaboradora. Para ela, a Língua Portuguesa, pode contribuir muito para a formação de um estudante mais questionador de seu lugar no mundo. Apesar de dividir o planejamento com as outras professoras, ela buscava sempre ir além do combinado, tentando estimular o desenvolvimento da criticidade e conscientização dos seus alunos, ampliando o vocabulário deles, associando as questões com seus cotidianos e o contexto vivido, e incentivando que eles participassem ativamente de todo o processo.

ALGUNS APONTAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES PARA PENSARMOS O ESTÁGIO EM TEMPOS INCERTOS

Considerando o período de pandemia de Covid-19, foi preciso explorar novas formas de ensinar, abrindo espaços de diálogos e contribuições para a educação escolar. Além disso, foi indispensável a parceria entre as partes envolvidas, para que o incentivo e as orientações fossem contínuos e que os alunos não perdessem o interesse em aprender.

Essas contribuições foram substanciais para

(...) os professores ressignificarem suas práticas, reinventarem e produzirem novos modos de atuação, adequando-os às condições existentes, reconhecendo-as como distintas das regulares, enxergando seus limites e possibilidades de modo a propiciar às crianças um de seus direitos fundamentais: o respeito às suas necessidades de serem cuidadas, acolhidas, escutadas, de brincar, de experimentar e de aprender (MENESES; FRANÇA; LOPES, 2020, p. 5).

Durante todo o processo de estágio, as alunas perceberam que o trabalho colaborativo e coletivo dos profissionais da educação e da comunidade ganhou espaço

no caminho para o compromisso com a alfabetização, o letramento, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Elas presenciaram o quanto as professoras colaboradoras estavam ansiosas pela ajuda dos estagiários e as incentivaram a ter autonomia nas regências de aula. Além delas, a equipe escolar, os alunos e seus responsáveis foram muito receptivos, participativos e carinhosos.

No que tange à organização escolar, elas notaram a importância das ações conjuntas da comunidade para o funcionamento da instituição em diferentes condições, principalmente no atual cenário, fazendo-se ainda mais necessária a colaboração entre família e escola. Evidentemente muitas crianças não conseguiam acessar encontros síncronos por diversos obstáculos. No entanto, é vital salientar o esforço de todos os profissionais envolvidos para auxiliar todos os estudantes e seus familiares na construção de um ano letivo focado no processo de aprendizagem.

Observou-se que poder ter contato com os alunos, professoras colaboradoras e outros profissionais da educação, mesmo que por videochamada, possibilitou o planejamento de aulas, avaliar o desempenho dos estudantes e trabalhar muitos dos conhecimentos estudados e pesquisados durante a graduação, sendo uma experiência muito enriquecedora para a formação.

Autoavaliando suas participações no estágio, principalmente criando e desenvolvendo os planos de aulas, as atividades e o material didático, elas levaram em consideração todo um contexto, conhecimentos e uma bagagem teórica para seu desempenho. Todo o repertório utilizado é fundamental, tanto para uma organização e avanço do ensino, quanto para alcançar os objetivos propostos, principalmente sanando a maior parte das dúvidas dos alunos e podendo mediar com eles diferentes conteúdos, instigando-os a desenvolver sua criatividade. Conjuntamente, em todas as interações, elas também (re)aprenderam junto com eles, se dedicaram e estudaram para melhorar o processo de ensinar e aprender possível nas condições dadas.

Na conjuntura educacional, as escolas se organizaram em tempo recorde para dar conta das demandas dos órgãos superiores e do aprendizado dos alunos. As estagiárias, como professoras em formação inicial, precisaram refletir sobre como fazer uso das tecnologias nesse novo momento, os cotidianos e dificuldades dos alunos e as potencialidades de cada ferramenta, para ampliar o leque de oportunidades para um processo de aprendizado mais crítico, reflexivo e questionador para todos. Foi possível, como Rojo (2010) coloca, inserir esses estudantes nos ambientes mais valorizados culturalmente a partir do ensino de Língua Portuguesa. Ainda se tendo em mente esse momento tão desafiador, Almeida (2020) ressalta que, ao articular as vivências profissionais e “as experiências pessoais em meio à pandemia, engendra-se a construção

de alternativas, com rede de apoio mútuo e processos de trabalho conjunto, na busca pela construção de uma ação possível e produtiva” (ALMEIDA, 2020, p. 12).

Não tem sido uma época fácil para os professores. É preciso aprender habilidades sobre os recursos tecnológicos e digitais, mas conjuntamente compreender as novas formas de interação nesse período e como ensinar nesse formato. As limitações tecnológicas, tanto de acesso dos estudantes quanto de plataforma, prejudicam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem a proposta dos multiletramentos propostos por Rojo (2012) que poderia ser uma grande aliada nesse momento, no qual as *fakes news* ganham mais espaço a cada momento dentro das redes sociais e, com o isolamento social, dentro das casas das pessoas. Os multiletramentos poderiam estimular uma reflexão mais crítica por parte dos estudantes. E, no que tange à tecnologia, poderia ser explorada de uma nova forma para que os estudantes tivessem novas oportunidades de aprendizado de Língua Portuguesa.

Como futuras pedagogas dos anos iniciais, as estagiárias refletem que o maior foco é permitir aos alunos e alunas, muitas possibilidades de se vivenciar o que eles estão aprendendo além da teoria, mas que alcance a prática, para que faça sentido a eles. Dessa forma, há a possibilidade de se formar cidadãos mais conscientes e que consigam pensar autonomamente sobre as inverdades e a manipulação constantemente presentes nas informações inverídicas veiculadas a todo instante no meio virtual e nos tempos da pós-verdade.

CONCLUSÃO

A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa proporcionou um espaço de aprendizado muito pertinente às questões relativas à docência e ao ensino de Língua Portuguesa, apesar dos imensos desafios do ensino remoto na pandemia da Covid-19. A partir da observação, participação e regências de aulas dadas, contabilizadas enquanto horas de estágio, houve, portanto, a possibilidade de conhecer o trabalho que a professora realizava, assim como participar e propor ações, que foram objeto de reflexões em diálogo com referenciais teóricos. O aprendizado não se faz sozinho e, justamente por isso, foi indispensável a proatividade dos estagiários e professores em repensar suas práticas, planejar com ainda mais antecedência, mas de forma flexível, num constante ciclo de autoavaliação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. Preciso fazer estágio professora? Estágio como experiência formativa primordial. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/41063/html>>. Acesso em: 21 out. 2021.

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es.23968>> Acesso em: 19 out. 2021.

LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na pandemia: realidades e desafios**. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. Duas Estradas, Paraíba. 2020. 41p. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19167>>. Acesso em: 17 out. 2021.

MENESES, M., FRANÇA, C., LOPES, D. A alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lives?. In: Encontro de pesquisa educacional do Nordeste, 25., 2020, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: Salute, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTOS_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

PICCOLLI, D. M.; SILVA, D. D. Produções escritas. In: REYES, C. R.; PICCOLLI, D. M. **O ensino da língua**: um processo discursivo. São Carlos: EdUFSCar. 2011, p. 103-126.

PIRES, V. L.; GASPAR, M. C. G. Gênero biografia e autobiografia: uma proposta de letramento. Revista Philologus, Ano 22, N° 66 Supl.: **Anais da XI JNLFLP**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2016. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/66supl/0074.pdf>> Acesso em: 10 out. 2021.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In OLIVEIRA, E.; ROJO, R. H. R. (coords.) **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15 - 36.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, W. G.; BEZERRA, J. J. A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 2-14, 2021. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15626>>. Acesso em: 20 out. 2021.

GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cláudia da Mota Darós PARENTE, Unesp/Marília

Raissa de Paula PIMENTA, Unesp/Marília

João Carlos VENÂNCIO, Secretaria Municipal de Educação/Garça

Vânia Sueli Gomides RAMPAZZO, Secretaria Municipal de Educação/Garça

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

Projeto financiado com Recursos da Unesp – Edital Núcleo de Ensino

claudia.daros@unesp.br

1. Introdução

A disseminação da Covid-19 em todo o planeta ocorreu de forma bastante rápida. Como medidas de contenção do vírus, foram estabelecidas políticas de quarentena, o que transformou o cotidiano de muitas pessoas em virtude da necessidade de distanciamento e/ou isolamento social.

Desde o início da pandemia, o ensino presencial teve de ser substituído por formas alternativas, muitas das quais com o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação, embora de forma desigual em termos de acesso e formação. O fato é que a pandemia acentuou as desigualdades já existentes na sociedade atual: enquanto alguns tiveram acesso ao ensino remoto ou híbrido, outros ficaram e/ou continuam sem acesso à educação escolar. Daí a relevância de refletir sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no direito à educação e as práticas gestoras desenvolvidas para minimizar seus efeitos.

Em abril de 2021, iniciamos o Projeto “Gestão Escolar em Tempos de Pandemia”, aprovado pelo Edital 02/2021 do Núcleo de Ensino da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e desenvolvido por meio de uma parceria com a Escola Municipal Silvio Sartori, do município de Garça, região centro-oeste do Estado de São Paulo. É uma escola do campo que funciona com jornada escolar integral, possui 96 alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, 19 professores, 5 funcionários administrativos, 1 diretor e 1 coordenadora pedagógica. O projeto tem como objetivos: acompanhar as práticas gestoras desenvolvidas pela escola parceira durante a pandemia, identificando dificuldades, alternativas, inovações e desafios; propiciar formação continuada a gestores da educação básica, criando espaços de reflexão sobre as decisões tomadas e suas articulações à garantia do direito à educação e à qualidade da educação; contribuir para a formação inicial da aluna bolsista no campo da gestão escolar. O projeto é desenvolvido de maneira remota, contempla o acompanhamento, a sistematização e a análise das atividades e práticas gestoras da escola pública parceira, além de encontros de formação continuada, reunindo elementos empíricos importantes para que a

Universidade desenvolva suas ações de forma responsável e estreitamente articulada à realidade educacional.

As aulas presenciais na rede pública municipal de Garça foram interrompidas no dia 28 de abril de 2020, em virtude da pandemia de Covid-19. A preocupação central, existente até hoje, é de que as aulas presenciais poderiam aumentar os casos de Covid-19. Após o fechamento das escolas, a Secretaria Municipal de Educação e a unidade escolar buscaram implementar algumas proposições para que o aluno, mesmo em casa, pudesse ter acesso a ações educativas promovidas pela escola, a fim de diminuir o impacto negativo que esse fechamento poderia provocar nos alunos.

A primeira ação da Secretaria foi a indicação de abertura de grupos virtuais, com a participação dos professores, pais e/ou responsáveis, embora sem a oferta de recursos específicos aos profissionais para essa finalidade. No entanto, nem todas as escolas adotaram essa prática. O compartilhamento dos contatos telefônicos gerou incômodos no corpo docente. Na escola parceira, a equipe gestora, em conjunto com os professores e funcionários, optou-se por fomentar os grupos virtuais com a participação de pais, responsáveis, professores e equipe gestora. Os grupos virtuais, em um primeiro momento, foram utilizados pelos professores para sanar dúvidas e manter os pais e os alunos informados sobre os processos escolares. Com o passar do tempo, os professores passaram a utilizar os grupos virtuais como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino/aprendizagem, enviando áudios e vídeos aos alunos.

De acordo com dados levantados pela equipe gestora antes mesmo da pandemia, 98% dos pais e/ou responsáveis possuíam acesso à *internet*, a maioria pelo aparelho celular. À época, 96% não disponibilizavam o aparelho para os filhos, justamente por possuírem um único equipamento e ser um recurso de alto custo. No momento da pandemia, isso significou que a maioria dos alunos teria acesso à *internet* apenas no período noturno, quando os pais chegavam em casa do trabalho ou aos finais de semana. Assim, o trabalho pedagógico nos grupos virtuais ficou bastante restrito, complexificando ainda mais o trabalho docente e a tentativa de atingir todos os alunos.

No âmbito da escola, cotidianamente, os profissionais da educação depararam-se com uma série de dilemas, dificuldades e incertezas. Em meio à pandemia, o fechamento das escolas, as aulas remotas, o retorno híbrido e o retorno presencial foram alguns dos dilemas vivenciados pelos profissionais da educação, estudantes e familiares, dilemas esses coordenados e mediados pela equipe gestora da escola.

Este trabalho, num esforço de socialização do conhecimento produzido até o momento, tem como objetivo sistematizar as práticas gestoras desenvolvidas durante a pandemia

na escola parceira, identificando dificuldades, alternativas, inovações e desafios à garantia do direito à educação e à qualidade da educação.

2. Impactos da pandemia na educação escolar

Conforme Rogers e Sabarwal (2020), em abril de 2020, escolas de 180 países estavam fechadas, afetando 85% da população estudantil mundial. Num estudo produzido para o Banco Mundial e publicado ainda em maio de 2020, os autores sistematizaram os possíveis impactos da pandemia na educação, decorrentes do fechamento das escolas e da crise econômica, entre os quais: interrupção da aprendizagem, aumento da evasão escolar, agravamento da situação nutricional dos estudantes, consequências para a saúde mental dos estudantes, aumento da vulnerabilidade dos estudantes, aumento do trabalho infantil, redução do investimento em educação por parte do governo e das famílias, aumento da pobreza, da injustiça e do mal-estar social. Para enfrentar esse contexto, os autores indicaram três tipos de estratégias políticas:

i) políticas para enfrentar la pandemia, mientras las escuelas permanecen cerradas; ii) políticas para gestionar la continuidad, cuando las escuelas reabran; y iii) políticas para acelerar el aprendizaje, que deberían empezar ahora y continuar después de que el sistema se estabilice y las escuelas reabran de manera permanente. (ROGERS; SABARWAL, 2020, p. 23).

No Brasil, conforme a Sinopse Estatística do Questionário “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19”, do total de escolas públicas que suspenderam as atividades presenciais, 95% não retornaram presencialmente em 2020. Apesar disso, 98,1% dos estabelecimentos públicos de educação básica declararam que adotaram estratégias não presenciais de ensino (BRASIL, 2021).

A temática dos efeitos da pandemia na educação está na agenda acadêmica e político-educacional. Parente e Parente (2021) desenvolvem uma reflexão sobre os impactos da pandemia da Covid-19 no direito à educação, analisando a política e a gestão educacional. Segundo os autores, a qualidade da educação está associada a fatores extra e intraescolares que devem ser considerados pela política e pela gestão educacional. Apesar disso, ainda impera uma situação de extrema desigualdade no cenário internacional e nacional em termos de acesso à educação e oferta de oportunidades educativas de qualidade. Num contexto de pandemia, os fatores extraescolares produzem consequências ainda maiores para a educação escolar e as desigualdades (sociais e educacionais) acentuam-se.

Conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade da educação escolar é resultado de uma série de fatores extraescolares e intraescolares. As dimensões extraescolares estão relacionadas a aspectos socioeconômicos e culturais que interferem nos resultados da educação escolar. Apesar disso, esses fatores ainda são

negligenciados. Além das dimensões extraescolares, existem as dimensões intraescolares, ou seja, existem diversos fatores internos à escola que impactam na qualidade da educação e que podem ser agrupados em quatro níveis: no nível do sistema - fatores relacionados à política, à gestão e ao financiamento educacional; no nível da escola - elementos concernentes à gestão, à organização, à avaliação e ao planejamento; no nível do professor - aspectos que se referem à formação, à profissionalização, à valorização e à atuação pedagógica; no nível do aluno - fatores relacionados às condições de acesso e de permanência na escola, além de elementos relativos às expectativas e interesses dos estudantes.

Neste trabalho, pretendemos relatar algumas situações que ilustram a experiência da escola parceira e as reflexões produzidas juntamente com a equipe gestora. Nossa exposição terá como eixos norteadores os quatro níveis das dimensões intraescolares anunciados: nível do sistema, nível da escola, nível do professor e nível do aluno.

3. As práticas gestoras e a dimensão intraescolar “no nível do sistema”

A dimensão “escola” situa-se entre os processos decisões macro e micro, ou seja, entre as definições emanadas no âmbito da política e da gestão educacional e as demandas da comunidade escolar. Por isso, é importante entender os desafios da equipe gestora da escola parceira nessa mediação.

No âmbito da gestão educacional, no contexto pandêmico, foram muitos os desafios e os questionamentos antes de tomar decisões políticas importantes na orientação dos sistemas de ensino de todo o país. Alguns desses questionamentos foram sistematizados por Melo (2020, p. 8):

Quais seriam os impactos da Covid-19 nas escolas de ensino municipal? Quais impactos causados pelo Covid-19 com a introdução do ensino remoto para os professores? Como atingir alunos da rede municipal com o ensino remoto se nem mesmo os professores estão preparados com esse novo método de dar aulas? É possível garantir ensino de qualidade para todos os alunos, em particular para alunos da rede pública em relação ao ensino remoto? E os impactos causados pelo Covid-19 em relação ao ensino remoto para pais e alunos?

Almeida e Dalben (2020) analisam a experiência de uma escola pública do Estado do Paraná, explicitando como a equipe gestora contrariou a simples adoção de mecanismos administrativos advindos da gestão do sistema, para investir em processos coletivos e participativos para enfrentar os desafios da pandemia na escola. Os autores mencionam investimentos na formação coletiva dos profissionais e alunos no uso das tecnologias; trabalho coletivo construído pela escola em virtude de uma opção democrático-participativa; a postura da direção por abrir o processo decisório à participação da equipe; criação de instrumentos e monitoramento do acesso aos recursos

tecnológicos, de modo a responder mais rapidamente aos problemas relativos a acesso, por exemplo. Conforme os autores,

Em tempos de isolamento social, para além da própria adoção dos recursos digitais, acompanhar o enfrentamento da pandemia em uma escola tem permitido ver que a (re)organização escolar necessária e exigida à instituição esbarra, para além das questões estruturais e pedagógicas, em uma avalanche de medos. Esses, múltiplos e intensos, são de natureza diversa e muito desafiadores: medo de não responder a contento às exigências tecnológicas; medo das desigualdades sociais; medo da doença; medo da morte. (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 15)

Nesta exposição, vamos mencionar duas situações vivenciadas pela escola parceira que refletem como as decisões realizadas no âmbito do sistema interferem nas práticas pedagógicas, no trabalho dos gestores escolares e na organização do trabalho na escola. No município de Garça, cenário do relato desta experiência, no decorrer do ano letivo 2020, a Secretaria Municipal de Educação confeccionou 6 cadernos de atividades direcionados aos alunos, com o objetivo de revisar conteúdos pré-pandemia. Os professores deveriam preparar as atividades, considerando as disciplinas do tronco comum, adaptando as comandas para que os pais pudessem compreender o desenvolvimento das atividades, para auxiliar seus filhos na realização das mesmas. Entretanto, deve-se mencionar que essa decisão gerou questões junto ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, já que o município acabou por empregar recursos públicos em três frentes de ação: a) ao abrir mão dos materiais didáticos ofertados pelo Estado; b) ao comprar o material didático do Serviço Social da Indústria (SESI); e c) ao contratar uma empresa para a realização dos cadernos de atividades.

No que concerne à atuação dos profissionais em regime de teletrabalho, pode-se mencionar que o município de Garça regulou a questão por meio do Decreto Municipal nº 9.063, de 28 de abril de 2020, o que permitiu que os professores ficassem em casa, em regime de teletrabalho. Já em relação aos funcionários e à equipe gestora, ambos deveriam cumprir carga horária de seis horas, duas vezes por semana, sob a justificativa de manter a limpeza e a organização da unidade escolar (GARÇA, 2020).

Apesar do regime de teletrabalho, a compra de equipamentos e a contratação de *internet* ficou por conta dos profissionais da educação. Cada unidade escolar passou a adotar medidas para garantir a frequência do professor: alguns solicitaram que os professores colocassem “oi” no início da jornada de trabalho e “tchau” no final da jornada; algumas unidades lançaram falta para os professores que não respondiam aos chamados de imediato; unidade que colocou falta para aqueles professores que foram encontrados fora de suas residências em horário de trabalho pela equipe gestora.

Na unidade escolar parceira, em reunião com os professores e funcionários, decidiu-se que, pelo fato do município não ter disponibilizado recursos financeiros para a compra de melhores aparelhos de comunicação por parte dos professores, e pelo fato do decreto

não ser específico, a equipe gestora decidiu esgotar todas as possibilidades de tentativas de comunicação com os professores, para então, lançar uma falta. Além disso, foram adotadas flexibilizações nas reuniões virtuais, principalmente em relação à queda de sinal da *internet*.

4. As práticas gestoras e a dimensão intraescolar “no nível da escola”

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988; 1996) anunciam como princípio da educação a gestão democrática na escola pública, o que garantiria a participação da comunidade escolar e a autonomia da escola em suas decisões. Dessa forma, todos que fazem parte da escola seriam co-responsáveis pelo processo educativo e o projeto pedagógico da escola seria um projeto de todos. No contexto de pandemia, vimos o quão esse princípio ainda é frágil.

Conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 20):

A organização do trabalho escolar está também determinada pelas condições em que se estabelecem as relações com a comunidade, com os alunos e entre os profissionais, tendo em vista a resolução de problemas, o planejamento e os processos de tomada de decisão. Neste sentido, a gestão democrático-participativa na escola apresenta-se como um dos aspectos fundamentais das condições de oferta de ensino com qualidade.

Gatti (2020, p. 34) traz aspectos relativos à gestão escolar, mencionando acordos, articulações e orientações fornecidas pelos diversos órgãos dos sistemas educativos em estados e municípios. No entanto, houve muita disparidade nas decisões políticas locais em termos de saúde pública, o que reverberou na educação. Na visão da autora, “[...] um esforço de gestão em modo participativo será demandado para a preparação dos próprios gestores, de educadores e funcionários para o retorno e o recebimento dos alunos”.

Cruz, Matos e Pimenta (2020) relatam a experiência em uma escola municipal de ensino fundamental de Serra Preta, Bahia. As escolas pesquisadas mostraram problemas decorrentes dos modelos de gestão adotados.

Ao refletir sobre os desafios da gestão escolar no momento atual, Peres (2020, p. 24) destaca que:

O desafio que ora se impõe aos gestores de escola, além da obtenção de melhorias nos índices educacionais da sua unidade escolar, passou a ser o de inovar-se para liderar com eficácia e eficiência esse novo contexto educacional, mantendo a credibilidade do processo de ensino e aprendizagem apesar das adversidades. Para isso, o gestor deverá agregar, aos já existentes, valores essenciais que fazem a diferença tanto na individualidade como na coletividade. Dentre eles a sensibilização para que os objetivos comuns da instituição de ensino não sejam esquecidos, sendo retomados a partir de uma nova realidade, considerando também a ampliação da construção de ambientes cooperativos, de respeito, de senso de pertencimento, de autodesenvolvimento.

Na escola parceira, foram muitos os desafios encontrados, mas a reconstituição da experiência gestora em tempos de pandemia, mostra que houve a busca de alternativas por meio do diálogo e do trabalho coletivo. Isso ficou visível em certas situações: na sensibilidade da equipe gestora no momento de aferição do teletrabalho dos professores, considerando problemas de acesso à *internet* ou disponibilidade de bons equipamentos; na busca ativa dos alunos, de modo a garantir que todos tivessem acesso a processos de ensino-aprendizagem mesmo de forma remota; na integração dos profissionais da escola, inclusive equipe administrativa e serviços gerais; na sensibilidade de buscar alternativas a certas dificuldades dos alunos e suas famílias.

5. As práticas gestoras e a dimensão intraescolar “no nível dos professores”

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 22) explicam que

A defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido muito freqüente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais [...], tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos.

Os autores mencionam que escolas consideradas de excelência, além de projeto amplo de formação, profissionalização e valorização docente, possuem tempo específico, na jornada de trabalho do professor, para o trabalho coletivo, o estudo individualizado e o atendimento a pais e alunos. Ou seja, é necessário oferecer condições ao professor para favorecer seu desenvolvimento profissional, sua autonomia e o trabalho coletivo na escola. Apesar disso, sabemos da desvalorização dos profissionais da educação na sociedade, da baixa remuneração, da extensa jornada de trabalho e das dificuldades de se implementar o trabalho coletivo e a formação continuada na escola. Nesse cenário, a pandemia e as exigências em torno de rápidas mudanças na organização do trabalho na escola e do uso de ferramentas digitais impactaram demasiadamente o trabalho do professor.

No contexto de pandemia, os professores, de forma repentina, tiveram que reinventar a forma de vivenciar a prática docente, de maneira que os alunos não fossem excluídos da escola. Almeida e Dalben (2020) relatam que foi nítida a angústia do professor pelo fato de ter que sair de sua zona de conforto. Por fim, Teixeira e Ribeiro (2020) destacam a preocupação dos professores e suas inseguranças em relação às tecnologias.

No contexto de pandemia, alguns requisitos necessários para o bom funcionamento da escola e de sua tarefa educativa ficaram ainda mais evidentes, a exemplo da “existência e utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 21).

Na escola parceira, os professores da unidade escolar demonstraram também uma série de dificuldades, principalmente na questão de equipamentos e de acesso à internet. Sem haver um auxílio direto por parte do Poder Público na aquisição de novos aparelhos ou de acesso à *internet*, a escola optou por realizar empréstimos aos professores que não possuíam, utilizando os *notebooks* da sala de informática. Abriu-se ainda, a possibilidade do professor se deslocar até a unidade escolar para ter acesso à internet.

6. As práticas gestoras e a dimensão intraescolar “no nível dos alunos”

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 20), “a satisfação e o engajamento ativo do aluno no processo de aprendizagem é fator de fundamental importância na permanência e no desempenho escolar”. Apesar disso, no contexto de pandemia foram muitos os elementos que atrapalharam o compromisso do estudante com sua aprendizagem. Os alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, ainda estão construindo sua autonomia em relação ao conhecimento e às práticas escolares, o que significou que a ação da escola, em grande medida, ficou na dependência da mediação das famílias.

Teixeira e Ribeiro (2020) fazem referência a situações nas quais a indisponibilidade de dispositivos com *internet* e respectivas ferramentas pedagógicas por parte dos alunos gerou limites ao trabalho pedagógico, ou seja, ao próprio trabalho do professor. Além disso, a situação da pandemia criou certa dependência da mediação “pedagógica” feita pelos pais. Os autores relatam dificuldades dos professores em acompanhar o desenvolvimento dos alunos no que se refere ao processo de alfabetização, por exemplo. Saboia e Barbosa (2021) relatam casos de professores que se dispõem a ir à casa dos alunos para minimizar tais dificuldades.

No caso da escola parceira, conforme mencionado, a Secretaria fez a distribuição de materiais impressos aos alunos da rede, contendo os conteúdos a serem trabalhados, fato que superou a questão do acesso ao conteúdo de forma geral. Na escola parceira, por atender alunos da zona rural, esses materiais foram entregues em casa pelos motoristas da Prefeitura Municipal.

Apesar da questão de acesso ter sido resolvida, surgiram outras questões com impacto direto no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Percebeu-se mais uma vez que, apesar do acesso ao conteúdo ser importante, por si só não garante que o processo de ensino/aprendizagem ocorra com a qualidade devida. Essa questão, apesar dos esforços da unidade escolar em fomentar explicações dos professores e enviá-las pelos grupos virtuais ou em visitas específicas para aquelas famílias com maiores dificuldades, a escola relata que não conseguiu atender a todos. Nesse sentido, passou a ser cada vez

mais comum, os professores receberem os cadernos em brancos, ou com poucas atividades resolvidas, ou ainda com atividades resolvidas pelos familiares dos alunos.

7. Conclusões

Inúmeros desafios estão postos no momento atual. Uma das principais questões refere-se aos direitos de aprendizagem dos alunos. Se concebemos que a educação é um processo que ocorre ao longo de toda a vida e em diferentes espaços, certamente sabemos que os alunos continuaram a aprender mesmo que distantes fisicamente das escolas. Captar os processos pelos quais os alunos passaram nesse momento de pandemia pode inclusive, ressignificar a escola e sua função social, afinal escola é vida; a vida foi afetada pela pandemia; todos fomos afetados pela pandemia; a escola e seus sujeitos, os processos educativos e as práticas sociais também.

Assim, devemos aproveitar essas vivências no cotidiano escolar e, em lugar de demarcar “defasagens”, investir em “aprendizagens”. Da parte das Secretarias de Educação, à frente da política e da gestão educacional, é preciso, uma vez mais, indicar que não sejam feitos usos indevidos dos resultados das avaliações em larga escala. Já se sabe que há motivos de sobra para que as avaliações de rendimento dos alunos resultem em queda nesse período. Precisamos reiterar que a finalidade dessas avaliações é para orientação de políticas públicas e não para a amplificação de desigualdades e exclusões anteriores à própria ação da escola.

Apesar disso, a escola parceira já sente a pressão das avaliações externas (Provinha Brasil e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, por exemplo) para aumentar índices educacionais, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), enquanto poderia investir em criar melhores condições de trabalho docente e de desenvolvimento de seus alunos. As avaliações representam um diagnóstico da situação atual das escolas e seus resultados deveriam ser utilizados como subsídio para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e não para mero aumento de índice.

Além disso, é preciso destacar que a necessidade de a escola lidar com as aulas remotas demarcou problemas sérios em relação à infraestrutura e às tecnologias à serviço do processo de ensino-aprendizagem. É necessário investimento na modernização das escolas, o que significa, entre outros, compra de novos computadores, disponibilização da *internet* a todos os alunos e equipe escolar. Nesse quesito, a escola parceira, por meio dos recursos vinculados ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE qualidade), conseguiu adquirir aparelhos que aumentam o sinal da *internet*, hoje disponível a todos.

Além disso, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a escola conseguiu uma impressora. Pode parecer pouco frente aos desafios a serem enfrentados, mas esses exemplos já representam um início.

Por fim e não menos importante, a modernização tecnológica e em termos de infraestrutura deve aliar-se à modernização pedagógica, repensando práticas, recursos e metodologias educacionais que avancem em direção aos ideais de escola para todos, inclusiva, humanizadora, com qualidade, igualdade e equidade.

8. Referências

ALMEIDA, L. M.; DALBEN, A. (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid-19: no limiar do (im)possível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.41, p. 1-20, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19> Acesso em: 21 out. 2021.

CRUZ, L. S.; MATOS, C. T.; PIMENTA, L. B. Gestão escolar: dificuldades e desafios no oferecimento do ensino remoto em tempos de pandemia. **Anais VII CONEDU** - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020.

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GARÇA. **Decreto n. 9.063**, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre o Regime Especial de Atividades pedagógicas não presenciais [...]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sp/g/garca/decreto/2020/907/9063/decreto-n-9063-2020-dispoe-sobre-o-regime-especial-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais-na-rede-municipal-de-ensino-para-fins-de-cumprimento-do-calendario-letivo-do-ano-de-2020-como-medida-de-prevencao-e-combate-ao-contagio-do-covid-19-e-da-outras-providencias?r=p> Acesso em: 21 out. 2021.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2000.

MELO, I. V. de. **As Consequências da Pandemia (Covid-19) na Rede Municipal de Ensino: Impactos e Desafios**. TCC (Docência do Ensino Superior) - Instituto Federal Goiano - Ifgoiano Campus Avançado Ipameri. Ipameri, 2020.

PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. Impactos da pandemia da Covid-19 no direito à educação: aspectos da política e da gestão educacional. In: FARO, A.; CERQUEIRA-SANTOS, E.; SILVA, J. P. **Psicologia e Covid-19**: saúde, desenvolvimento e educação. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021. p. 241-262.

PERES, M. R. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n. 1, p. 20-31, set. 2020.

ROGERS, H.; SABARWAL, S. **COVID-19**: Impacto en la educación y respuestas de política pública. Grupo Banco Mundial, 2020.

SABOIA, V. S. M.; BARBOSA, R. P. Pandemias reais, currículo, gestão escolar e nós. E agora? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

TEIXEIRA, S. L.; RIBEIRO, M. A. G. Educação do Campo em tempos de pandemia: impactos, limites e desafios. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 4, p. 36-48, 2020.

IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO CONTEXTO ESCOLAR: ENCADEAMENTOS E REFLEXÕES DENTRO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Estefânia Coelho CHICARELLI; Claudete de Sousa NOGUEIRA, Faculdade de
Ciências e Letras (FCLAr/ UNESP)

Eixo temático 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto
educacional

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
estefania.chicarelli@unesp.br

1. Introdução

A Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus, surgiu na China na cidade de Wuhan no final do ano de 2019. Sendo uma doença altamente contagiosa, logo se espalhou mundialmente, tendo o primeiro caso confirmado no Brasil final de fevereiro de 2020. Logo, as autoridades tomaram precauções para evitar a disseminação da doença, uma dessas precauções foram, sobretudo, a suspensão das aulas presenciais desde de março desse ano. Suspensão que acarretou diversas implicações, desafios e desigualdades dentro do contexto educacional brasileiro.

Com a suspensão das aulas presenciais, houve pelas escolas a utilização de atividades remotas, porém de início os alunos da rede pública chegaram a ficar meses sem nenhum suporte pedagógico. O que aconteceu na rede educacional estadual de São Paulo, incluindo a escola onde desempenhei meu papel como bolsista no Programa Residência Pedagógica, no qual os professores só iniciaram as atividades remotas com os estudantes em meados do ano de 2020. Com as aulas remotas, podemos perceber o desencadeamento de diversos problemas, tanto técnicos e tecnológicos como nas limitações de professores e alunos, principalmente aqueles pertencentes das classes populares e que fazem parte da escola pública.

O Residência Pedagógica tem a colaboração da União, com o auxílio da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), dos estados, dos municípios, das secretarias de educação, instituições de ensino superior, entre outros órgãos. O programa tem como finalidade “aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso” (BRASIL, 2018). Fiz parte do programa durante a período

de seis meses, ocorrendo de outubro de 2020 a abril de 2021, realizando o total de 138 horas, desempenhando atividades como: diagnóstico da escola, reuniões, palestras, rodas de conversas, observação de atividades pedagógicas, auxílio docente, inserção de atividades, participação de eventos na escola, entre outras atividades.

Devido ao período em que realizei a minha participação como residente, eu escolhi escrever tal relato de experiência com o objetivo de refletir em torno dos impactos que a pandemia acarretou no contexto escolar, através de encadeamentos e reflexões em torno da teoria histórico-crítica, concebidas com a minha participação no programa Residência Pedagógica, de uma das turmas no qual acompanhei, contextualizada no quinto ano de ensino fundamental.

Vale ressaltar, que esse trabalho foi realizado em duas etapas: 1) Um estudo teórico, atribuído através de estudos recentes sobre o contexto pandêmico que estamos vivendo em torno da educação; e 2) Um estudo empírico, concebido pelas observações contidas por meio da minha no Residência Pedagógica.

2. Desenvolvimento

Com a pandemia do novo coronavírus, a Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas desde de março de 2020, com isso, intensificou e acarretou diversas implicações, desafios e desigualdades dentro do contexto educacional brasileiro. Tal intensificação e acarretamento é ainda mais explícito dentro da rede pública de ensino, onde a maioria de seus alunos são pertencentes às classes populares. Com isso, durante a minha participação e acompanhamento da turma de quinto ano perante o Programa Residência Pedagógica, as aulas em decorrência a pandemia do Covid-19, foram dadas por meio da plataforma online do GoogleMeet, e com colaboração do grupo do WhatsApp da turma, que servia para a professora postar os links para acesso das aulas, rotinas, recados e atividades. No entanto, é importante ressaltar que a escola acompanhada se localiza perto da área central da cidade, onde a maioria de seus moradores fazem parte da classe média, com isso, a falta de adesão dos alunos de escolas localizadas em bairros periféricos ou nas zonas rurais, deve ser bem maior, se considerarmos a dificuldade de recursos.

A suspensão das aulas presenciais e adoção de atividades pedagógicas remotas desde março esbarraram em inúmeros problemas, como dificuldades técnicas, limitações materiais e logísticas, despreparo de professores e de alunos. (RATHSAM, 2020)

Muitos dos estudantes da rede pública de ensino não possuem acesso à internet ou aparelhos tecnológicos de uso próprio ou apropriado para a realização das atividades

pedagógicas, o resultado disso é o não acompanhamento pela a maior parte dos educandos. Mesmo com as várias estratégias adotadas pela a rede pública para manter as atividades pedagógicas, como formação de professores, o uso de novas plataformas digitais, entre outras táticas, é nítido a ausência participativa e a não realização das tarefas dos alunos, há uma baixa adesão de estudantes acompanhado as atividades remotas. Conforme pesquisas recentes, milhões de brasileiros não têm acesso a internet domiciliar, além disso, há outro agravante, a falta de equipamentos tecnológicos para os alunos assistirem as aulas, muitas famílias não têm condições financeiras de comprar.

Na sala de quinto ano do Ensino Fundamental que acompanhei como residente, é evidente a baixa adesão das crianças, conforme a professora da turma, de cerca de 30 alunos que havia na turma, aproximadamente 12 alunos marcavam presença nas aulas online, e ainda, muitos atrasavam e não entregavam as tarefas. Em decorrência disso, durante as aulas a pedagoga sempre cobrava os alunos para que eles realizassem e enviassem as tarefas, sempre explicando à eles que as tarefas contavam como nota de participação e tinham relevância para a aprendizagem deles. Ainda abortado pela a educadora, existiam crianças que precisavam dividir um único aparelho eletrônico com os demais irmãos para assistirem as aulas remotas e fazerem as tarefas, o que dificultava o acompanhamento das atividades online.

Nas crianças que participavam das aulas remotas na sala, podemos observar as dificuldades que tinham para expressarem as suas dúvidas, já que raramente algum estudante fazia uma pergunta a professora, e quando a educadora faz alguma pergunta alguns nem respondiam, em diversos momentos, parecia que nem estavam lá, de certa maneira o ensino remoto dificulta a relação professor- aluno e aluno-professor. Muitos familiares queriam a volta dos alunos no presencial, com a justificativa de que não estão conseguindo auxiliar as crianças com as atividades remotas, em razão do trabalho e/ou das tarefas domésticas. Conquanto, se formos pensar na volta das aulas presenciais, antes de tudo é preciso consultar pesquisadores e dados reais sobre a difusão do novo coronavírus no local, para que esse retorno seja de maneira segura. Ademais, seria urgente uma reestruturação e reorganização dos ambientes escolares para o recebimento dos estudantes, para que as aulas voltam de maneira segura.

Além disso, alguns educadores também não possuem estrutura para as aulas remotas, já que durante as aulas acompanhadas no residência pedagógica percebi que muitos professores utilizavam o celular de forma improvisada para dar suas aulas. Podemos constatar essa realidade, conforme a pesquisa realizada nesse ano pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/ UFMG), que afirma que 90% dos professores utilizam

celulares para dar aulas, algo que presenciei no residência, em especial por parte dos alunos, nos quais a maioria assistem aulas por meio do celular. A pesquisa também concebe que 2/ 3 dos professores não tem internet banda larga, assim fazendo uso de dados móveis, ao encontro disso, muitos dos professores tiveram que trocar de internet para uma melhor para conseguir dar as aulas online, além disso, esse número dos que fazem uso de dados móveis para o acompanhamento das atividades pedagógicas, deve ser muito maior por parte dos alunos, em especial os oriundos de famílias de baixa renda. Em relação a falta de participação dos alunos, apenas 16% dos docentes da pesquisa consideram que houve perda participativa dos estudantes, levando em conta todas as atividades remotamente, tanto síncronas e assíncronas, que dá aos alunos também a possibilidades de buscarem e entregarem as atividades impressas nas escolas. Na turma que acompanhei muitos alunos faziam uso desse mecanismo, especialmente os que não tinham acesso à internet.

Em vista disso, mesmo em meio de precariedades e alternativas improvisadas, os docentes são obrigados a dar continuidade às atividades remotas, sendo cobrados constantemente em garantir o processo de ensino- aprendizagem como se estivesse dentro de um contexto de normalidade, sem considerar o desgaste físico e emocional de todos em meio dessa situação pandêmica. Ademais, muitos tinham dificuldades de mexer com as plataformas digitais o que muitas vezes comprometia e atrasava as aulas, que já possuíam um tempo mais reduzido remotamente do que presencialmente. De certa forma, esse cenário pandêmico gera de maneira expressiva e oculta, sendo que o professor não consegue acompanhar de perto as aprendizagens de seus alunos.

A grande maioria tem acesso às novas tecnologias e à internet, porém, uma parcela significativa enfrenta algum tipo de problema, seja porque tem os equipamentos, mas não tem internet em casa, ou o contrário. Há, ainda, uma parcela de 16,2% que têm acesso à internet e possuem as ferramentas mas não sabem utilizá-las. Um estudo mais detalhado deste banco de dados poderá evidenciar o perfil destas professoras por Estado, por Rede de Ensino, Região, permitindo que possamos aprofundar o conhecimento da Educação Básica neste momento histórico pelo qual estamos passando. (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 195)

Com a pandemia, é explícita a ampliação das desigualdades de aprendizagens referente aos estudantes, consequente disso, é dever do Estado rever suas estratégias e políticas públicas para o preenchimento das lacunas de ensino ocorrentes dentro dessa circunstância, tendo em vista a construção do indivíduo como sujeito histórico e singular, Saviani (2003), coloca que a pedagogia moderna concebe seus alunos como indivíduos empíricos, ou seja, como sujeitos singulares que se diferenciam uns dos outros pela sua originalidade e criatividade sendo considerados como parte do processo educativo, sendo importante que o docente tenha isso em mente. Além da falta de acesso à internet e

equipamentos tecnológicos dos alunos, e falta de disponibilidade das famílias, levando em consideração que estamos vivendo um momento de angústias e incertezas desenvolvidas em virtude a pandemia, deve ser refletido e discutido em diferentes vertentes.

3. Conclusões

De certa forma a minha participação no Programa Residência Pedagógica possibilitou um papel de extrema importância no meu preparo como docente, me permitindo a entrelaçar a teoria com a realidade escolar, se constituindo como um programa para pesquisa, reflexão, diálogo e aprendizagem por meio de caminhos que auxiliou no meu processo de formação como educadora. Para que isso seja possível, foi necessário a parceria entre a universidade e a instituição escolar, de forma que foi colocado a minha relevância e papel como residente dentro da escola, compreendendo-a como instituição que atua em diversos contextos incorporados na realidade de nossa sociedade plural e desigual.

Podemos considerar com as reflexões levantadas, a falta de estrutura e formação para caracterizar as reais demandas para o ensino das crianças atualmente, assim como para estabelecer soluções para as problemáticas já existentes nesse cenário acarretado pela pandemia do novo coronavírus. De certa forma, é relevante que os professores em meio desse contexto, adequem a sua prática de acordo com as particularidades e realidades de seus alunos, que devem ser concebidos como seres sociais e históricos. É relevante que tanto a escola como os professores tenham autonomia para “prosseguir de acordo com o conhecimento de seus alunos, adequando à realidade de cada contexto modalidade e à proposta pedagógica da escola” (SÃO PAULO, 2020).

Por fim, mesmo em meio das dificuldades, angústias e desafios nesse momento, é função do Estado a garantia de melhores condições de trabalho docente e acesso à educação de qualidade aos alunos, considerando a liberdade do professor em dar aula conforme a realidade de seus alunos, de acordo com as suas devidas peculiaridades. Ademais, é relevante que tanto a escola como os órgãos governamentais escutem os estudantes e docentes através de discussões, para procurar melhores alternativas para um ensino de maior acesso e qualidade para todos.

4. Principais referências

BRASIL. **Portal do Ministério da Educação**, 2018. Capes dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/45681#:~:text=J%C3%A1%20o%20Programa%20de%20Resid%C3%Aancia,de%20aula%20e%20interven%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica>. Acesso em: 06 abr. 2021.

EM REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia CONVID-19 – Relatório Técnico parcial. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (13), 2020, 185-201.

GESTRADO (UFMG). **Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico**. ABNT- Associação Brasileira de Estudos sobre o trabalho. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 07 abr. 2021.

RATHSAM, Luciana. A educação básica exige cuidados que vão muito além da quarentena. Unicamp, **Cultura e Sociedade**, jul 2020. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/coronavirus/educacao-basica-exige-cuidados-que-va-ao-muito-alem-da-quarentena>. Acesso em: 07 abr. 2021.

SÃO PAULO. **Documento Orientador - Atividades escolares não presenciais** – Secretaria da Educação Do Estado de São Paulo. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO ESTREITAMENTO DE VÍNCULOS ENTRE PROFESSOR E ALUNO DURANTE A PANDEMIA

Franciele Gonçalves de OLIVEIRA, Universidade Estadual de Campinas
Janaina Ferreira Céio De CAMARGO, Universidade Virtual do Estado de São Paulo
Kedymiel Catira NOVAES, Universidade Virtual do Estado de São Paulo
Livia Delgado Leandro da CRUZ, Universidade Virtual do Estado de São Paulo

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
franciele.oliveira011@gmail.com

1. Introdução

Ao longo dos séculos, a humanidade foi desafiada por diversas epidemias e pandemias. Durante a idade média, a peste negra redesenhou a geografia humana ao matar cerca de um terço da população mundial existente na época. Já, na era contemporânea, a gripe espanhola causou imenso impacto, deixando cerca de 50 milhões de mortos no planeta e redefinindo parte da história do século XX. Hoje, há um novo desafio: a Covid-19.

Embora o mundo tenha mudado muito desde a peste negra e a gripe espanhola, não são poucas as dificuldades trazidas pela pandemia. Assim como muitas outras áreas, a educação também precisou se reinventar para atender as necessidades que se apresentam neste momento. A crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020).

O “novo normal”, como está sendo chamado, não é algo simples e, mudar velhos hábitos, não é tarefa fácil. Dessa forma, algumas perguntas se fazem necessárias: Como atenuar o impacto dessas mudanças na educação? O que fazer para evitar sérios danos ao processo de aprendizagem? Como estreitar os vínculos entre alunos e professores durante esse distanciamento social?

Considerando o momento histórico-social em que este trabalho foi desenvolvido, em que o isolamento social imposto pela pandemia do coronavírus transformou drasticamente todas as relações educativas, o objetivo deste trabalho consiste em compreender como a gestão pedagógica e a escola podem contribuir para o estreitamento de laços entre professores e alunos nessa nova realidade de ensino remoto emergencial no período da pandemia do coronavírus e, com isso identificar e elencar os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares e professores em relação ao ensino emergencial remoto.

Embora a pandemia não seja algo exclusivo deste século, conforme já afirmado, é irrefutável que a mesma causou uma descomunal crise na educação do século XXI. Porém, este trabalho ressaltará com especificidade o sistema educacional brasileiro, com ênfase na gestão e prática pedagógica, uma vez que as dificuldades e fragilidades presentes na estrutura e infraestrutura da educação, especialmente na educação básica e pública do Brasil, tornaram-se ainda mais evidentes e acentuadas.

Descortinar o todo e o total despreparo dos governos, gestão, docentes, famílias e demais atores envolvidos ao longo da elaboração e execução das políticas educacionais brasileiras, demonstra-se infrutífero neste momento. Entretanto, refletir sobre as mudanças nas relações de ensino, compreender o mosaico social familiar e as distintas realidades dos alunos, bem como discernir parte das estratégias e apontar possíveis soluções internas, sejam elas relacionadas à gestão escolar ou mesmo às práticas docentes, no contexto deste novo modelo de ensino ainda muito improvisado, poderá trazer luz às novas ligações estabelecidas entre escola, família, aluno e sociedade.

Clareia-se ainda que, além das dificuldades e responsabilidades atribuídas à gestão escolar, torna-se iminente reconhecer e valorizar a figura do gestor, professor e demais profissionais envolvidos na missão de organizar e, sobretudo, humanizar a escola. De toda forma, este trabalho busca avaliar e repensar que muito além da proeminência em gerir ou lecionar, há a necessidade de transformar os espaços sejam eles físicos e/ou virtuais da escola, em espaços vivos, conexos e ressignificados.

2. Gestão Escolar em tempos de pandemia

Diante de um mundo globalizado, a gestão escolar vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, aumentando suas responsabilidades na busca da qualidade do ensino, bem como a necessidade de trilhar diferentes caminhos para auxiliar no aprendizado dos alunos. Tal princípio está presente desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em que destaca as garantias legais da gestão democrática do ensino público, assegurando que é dever do Estado garantir a efetivação dos padrões mínimos da qualidade do ensino para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Pensando sobre a temática e sobre o momento atual em que vivemos, em meio a uma pandemia causada pelo novo coronavírus, podemos fazer um paralelo entre gestão democrática e a autonomia na organização do trabalho escolar. Sabemos que o momento exige que pensemos de uma forma diferente dos anos anteriores referente ao trabalho pedagógico, pois

a relação entre teoria e prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática,

“ativismo”, ou seja, ambas precisam caminhar juntas desde a formação docente e perdurar por toda sua vida profissional dentro da educação (FREIRE, 2010).

O trabalho escolar deve sempre ser repensado para ser adaptado à realidade dos alunos, saindo da teoria e partindo para a prática, devido que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2010, p. 26).

Para haver uma verdadeira autonomia da gestão escolar na tomada de decisões nas dinâmicas internas durante a pandemia é necessário que os docentes e os gestores escolares ressignifique a própria prática, buscando novas competências profissionais, trabalhando em conjunto para alcançar os objetivos desejados, sempre atualizando seus conhecimentos e melhorando a intimidade com as novas tecnologias para oferecer um aprendizado de qualidade.

2.1. Pandemia e ensino remoto: reflexões acerca dos vínculos afetivos entre professores e alunos

A pandemia do novo coronavírus trouxe consigo uma série de mudanças na sociedade, sendo uma delas a necessidade do distanciamento social. Na educação, essa nova realidade trouxe como alternativa o ensino remoto emergencial, que por meio do uso de plataformas virtuais de ensino com aulas síncronas ou assíncronas, a partir da distribuição de apostilas, dentre outras estratégias adotadas, tem sido a forma de interação entre escola e aluno. Tais mudanças tão significativas na dinâmica do ensino presencial ao remoto têm gerado impactos no processo de aprendizagem de inúmeros estudantes e professores.

Nesse sentido, é evidente que esse cenário tem afetado não somente a saúde física, mas também a saúde mental da população. A escola como espaço de interação e socialização, tão fundamental para a aprendizagem, de repente se viu impossibilitada de ser frequentada, de modo que os vínculos afetivos-emocionais entre aluno, professor e demais membros da escola foram amplamente afetados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê competências socioemocionais, tais como o autocuidado e o autoconhecimento, a empatia e a cooperação, e a responsabilidade e a cidadania. Parte da proposta da BNCC, tais competências socioemocionais na educação podem ser exercidas pelos professores e alunos no ambiente escolar a partir de diferentes maneiras, com a cooperação das famílias e da coordenação (BRASIL, 2017). No entanto, com a nova realidade imposta pela pandemia do coronavírus, como é possível manter o vínculo entre escola e família?

Segundo Santos e Mendonça (2021),

O ensino remoto requer construir novas configurações de espaço/tempo; disponibilidade de alguém que seja morador da mesma casa como suporte nas atividades; manejo nas demandas afetivas apresentadas pela dificuldade de a criança estar isolada, ter partido sua rotina, não estar agrupada com pessoas de fora do ambiente familiar, algo que aparece como natural e saudável para constituição subjetiva do sujeito; além de saber lidar com os recursos tecnológicos necessários ao acontecimento da aula. Portanto, são adaptações na dinâmica e na estrutura do processo de ensino aprendizagem que ultrapassam as organizações de um ambiente acadêmico em casa (SANTOS; MENDONÇA, 2021, p. 125).

Sem a interação do espaço escolar, o processo de ensino-aprendizagem se tornou muito solitário. Assim, para além do suporte tecnológico, uma série de configurações são necessárias para a adaptação ao ensino remoto, sendo fundamental o suporte à criança isolada.

Souza (2020), por sua vez, destaca que:

(...) o ensino remoto transferiu o que já se fazia na sala de aula presencial e, em muitos casos, aflorou uma perspectiva de educação instrucionista, conteudista. Temos acompanhado crianças e adolescentes cansados por ficarem horas diante da tela do computador assistindo aulas e fazendo atividades. Neste tipo de ensino, que é utilizado em tempos de guerra, tragédias naturais ou emergência, o potencial das tecnologias digitais em rede é subutilizada, visto que as TIC, prioritariamente, são utilizadas para transmitir as informações através de aulas expositivas via ferramentas de webconferência ou videoaula (SOUZA, 2020, p. 113).

Nesse aspecto, é fundamental refletir acerca de estratégias que atenuem a educação amplamente instrucionista e conteudista que se aflorou nesse período de ensino emergencial remoto, que atualmente reflete no fato de crianças e adolescentes ficarem expostos às telas por grandes períodos de tempo, gerando uma série de consequências, sobretudo emocionais.

De acordo com Pereira Júnior e Machado (2021), “para as escolas lidarem com as emoções das crianças precisam enxergá-las de forma única e individualizada, visando entender as necessidades que precisam ser trabalhadas nelas”. Mediante o exposto, como será possível a escola enxergar seus alunos sem necessariamente vê-los? Seria então, neste momento atípico da educação, as famílias constituídas como parte essencial do corpo escolar, representando também os olhos da escola sobre a criança?

Dessa forma, nota-se que os desafios na área da educação não são novos e nem exclusivos, mas se intensificam com o processo de distanciamento social e a emergência do ensino remoto durante a COVID-19. Os docentes se envolvem num paradoxo inevitável entre o “ensinar” e o “aprender” por parte dos alunos.

3. Metodologia

Este trabalho de cunho qualitativo foi realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Para tanto, foi escolhido uma

escola pública localizada na cidade de Salto de Pirapora/SP. Tendo em vista o tema norteador de análise e compreensão da organização do trabalho da gestão pedagógica, há inúmeros problemas a serem pesquisados, sobretudo, levando em conta o cenário atual de pandemia e ensino remoto emergencial, o foco dessa pesquisa foi a aproximação e contato da relação aluno-professor, isto é, investigar como a gestão pedagógica da escola pode contribuir para o estreitamento de laços entre professores e alunos nessa nova realidade de ensino remoto emergencial.

A unidade escolar durante a pandemia estava aberta somente para atendimento ao público. As salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, laboratório de ciências e refeitório mantiveram-se fechados. Os professores em *home-office* preparavam o material a ser enviado e a gestão escolar com a equipe de apoio fazia a impressão, entrega e devolução das atividades domiciliares aos responsáveis dos alunos, atendimento aos pais na secretaria para transferências, matrículas e declarações, entre outros. Mediante a isso, a coleta de dados foi através do “Formulário Google”. Foi realizada uma entrevista com o diretor da unidade escolar e uma entrevista com 20 professoras da escola no ano de 2021, a fim de obter um diagnóstico acerca dos processos de ensino vivenciados na instituição escolar durante o ensino remoto emergencial.

4. Resultados

Como instrumento utilizado foram realizadas entrevistas¹ com dez questões direcionadas ao gestor escolar e a professoras da unidade escolar. Todo o contato foi feito por meio eletrônico e as professoras responderam a um roteiro pré-elaborado. Com

¹ Roteiro de Entrevista

- **Questões do Formulário destinado ao diretor da escola:**

- 1) Formação, função e tempo de atuação na escola
- 2) Quais são suas principais atribuições e responsabilidades?
- 3) Quais têm sido os principais desafios na escola considerando o momento atual de pandemia e ensino remoto emergencial?
- 4) Quais são as principais ações que objetivam superar esses desafios?
- 5) Quais estratégias de aprendizagem ativa têm sido mobilizadas com os alunos?
- 6) Há alguma estratégia em execução para melhorar o vínculo entre os alunos e professores durante esse período? Se sim, qual?
- 7) Como tem sido o apoio das famílias em relação ao ensino emergencial remoto?
- 8) Como tem sido o processo avaliativo durante esse período?
- 9) Qual é a sua opinião para a melhoria da relação professor-aluno e professor-professor nesse momento de ensino remoto emergencial?
- 10) De que forma a escola tem autonomia na gestão escolar para a tomada de decisão nas dinâmicas internas durante a pandemia?

- **Questões do Formulário destinado às professoras da escola:**

- 1) Função e tempo de atuação na escola
- 2) Quais têm sido os seus principais desafios considerando o momento atual de pandemia e ensino remoto emergencial? (Selecione até 4 opções)
 Conexão e Infraestrutura de Internet; Uso da Tecnologia; Elaboração da apostila domiciliar; Mediação do processo de ensino-aprendizagem; Comunicação com a família dos alunos; Motivação dos alunos; Concentração dos alunos; Autonomia dos alunos; Participação e devolutiva dos alunos; Avaliação do processo domiciliar; Questões emocionais; Sobrecarga de trabalho; Outro: _____
- 3) Quais são as principais dificuldades dos alunos considerando o momento atual de pandemia e ensino remoto emergencial? (Selecione até 4 opções)
 Conexão e Infraestrutura de Internet; Uso da Tecnologia; Motivação; Concentração; Autonomia; Apoio das famílias; Timidez; Questões emocionais; Participação em aula; ; Devolutiva; Outro: _____
- 4) Qual é o principal meio de comunicação com as famílias dos alunos?
 Presencial; Telefone; E-mail; WhatsApp; Facebook; Instagram; Não há contato com as famílias; Outro: _____
- 5) Qual é o principal meio de comunicação/interação/contato entre aluno e professor? (Selecione até 2 opções)
 WhatsApp; Facebook/Instagram; Comunicação indireta por meio de atividades domiciliares; Não há contato direto com os alunos; Outro: _____
- 6) Você tem recebido alguma capacitação pedagógica para a melhoria do ensino remoto emergencial? Sim; Não
- 7) Você tem recebido algum subsídio tecnológico por parte do município para auxiliar no ensino remoto (aparelho celular, tablet, notebook, internet, dentre outros)? Sim; Não
- 8) Se você respondeu "SIM" nas questões anteriores de números 6 e 7, de que forma esse auxílio ou capacitação vem ocorrendo?
- 9) Quais são as suas maiores necessidades para o enfrentamento do ensino híbrido? (Selecione até 4 opções)
 Apoio na formação pedagógica; Elaboração de materiais didáticos (apostilas); Apoio na formação tecnológica; Apoio socio emocional; Parceria com a gestão escolar; Criar vínculos com os alunos; Parceria com a família do aluno; Melhorias na infraestrutura da escola; Outro: _____
- 10) Qual é a sua opinião para a melhoria da relação professor-aluno nesse momento de ensino remoto emergencial?

a devolutiva dos documentos digitais, foi possível ampliar a visão sobre os principais desafios enfrentados pelo gestor escolar e professoras em relação ao ensino remoto.

O gestor entrevistado, é formado em Pedagogia, Licenciado em Letras e Literatura e pós-graduado em Psicopedagogia, tendo 10 anos de experiência em sala de aula e 3 anos de experiência como diretor escolar. Suas principais atribuições e responsabilidades são administrar a unidade escolar e equilibrar as ações funcionais e do corpo docente. Segundo o gestor, o *“principal de uma rotina é conciliar o que é urgente e o que é prioridade, dinamizando os trabalhos de uma Unidade Escolar. Acompanhar e orientar os processos pedagógicos, buscar inovação, estabelecer bons relacionamentos (escola x comunidade), gerir a equipe de forma respeitosa na delegação de tarefas, e principalmente, estar pronto para assumir responsabilidades”*.

Acerca dos principais desafios na escola, considerando o momento atual de pandemia e ensino remoto emergencial, o gestor cita a necessidade de *“tornar efetivo o ensino remoto para apresentar resultados mais expressivos”*. Ainda em relação a essa nova realidade, o diretor conta que *“inicialmente priorizamos as questões sociais, atendendo as famílias dos alunos mais carentes que foram muito afetadas pela pandemia através de ações mobilizadoras. Os desafios foram vários, principalmente por se tratar de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental em processo de alfabetização - ciclo da aprendizagem mais afetada com o fim das aulas presenciais. O processo de convencimento das famílias e conscientizá-las do compromisso com a proposta pedagógica, foi sem dúvida o maior de todos para as Instituições de Ensino. O ensino remoto contemplou parcialmente o planejamento do ano letivo, devido à falta de maturação dos alunos que são crianças dependentes de orientação e acompanhamento no processo. O futuro diante a pandemia é incerto, porém o comprometimento com a educação será sempre uma certeza na nossa Instituição”*. Ainda, em relação às principais ações que objetivaram superar esses desafios, o diretor elenca a necessidade de *“superar a morosidade das ações de enfrentamento à pandemia pelo município, e as autoridades tomar partido sobre a importância do retorno presencial com responsabilidade e segurança sanitária”*.

Acerca das estratégias de aprendizagem ativa mobilizadas com os alunos, o gestor cita o envio de materiais didáticos aos alunos, como apostilas de atividades. Em relação às estratégias para a melhoria de vínculos entre os alunos e professores durante o ensino remoto emergencial, é citada a utilização, desde o início da pandemia, de canais de comunicação informatizados com troca de mensagens e interação pelas redes sociais, como *WhatsApp, Facebook e Instagram*. O apoio das famílias durante essa nova

realidade foi descrito como *“intensivo e acolhedor, apoiando nas ações diariamente como envio de material diferenciado principalmente para os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem e auxílio social em alguns momentos”*. Segundo o gestor, a melhoria da relação professor-aluno e professor-professor nesse momento de ensino remoto emergencial se dá por meio da *“parceria e empatia”*, descritas como muito pertinentes para a melhoria das relações.

Em relação ao processo avaliativo nessa nova realidade, o gestor destaca que tem ocorrido através do envio do material encaminhado aos alunos e interações pelas redes sociais. Ainda, quando questionado acerca de que forma a escola tem autonomia na gestão escolar para a tomada de decisão nas dinâmicas internas durante a pandemia, o diretor define essa autonomia como *“moderada, pois as decisões são tomadas em conjunto pela Secretaria da Educação e todas as unidades escolares a serem trabalhadas uniformemente”*.

O questionário destinado à equipe de professores da escola, por sua vez, contou com 20 respostas de professoras com atuação entre 1 a 12 anos em sala de aula. Acerca dos principais desafios enfrentados pelos professores envolvendo a nova realidade imposta pela pandemia e pelo ensino remoto emergencial, as respostas mais citadas consistiram na motivação dos alunos (70%), na participação e devolutiva dos alunos (60%), na mediação do processo de ensino-aprendizagem (50%) e na comunicação com a família dos alunos (50%). Abaixo, o gráfico 1 ilustra esse cenário:

Quais tem sido os seus principais desafios considerando o momento atual de pandemia e ensino remoto emergencial? (Selecione até 4 opções)

20 respostas

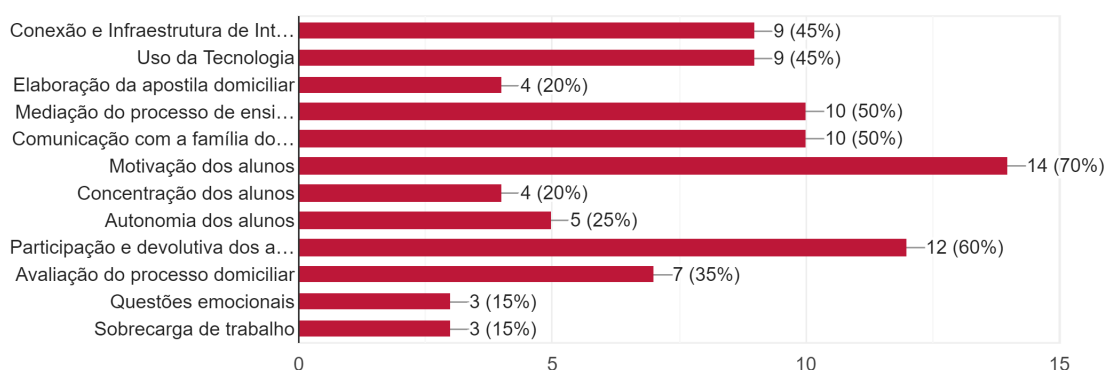


Gráfico 1: Gráfico referente aos principais desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia e ensino remoto emergencial.

Em relação às principais dificuldades enfrentadas pelos alunos nessa nova realidade, as respostas mais citadas pelas entrevistadas consistiram mais uma vez na motivação (70%), apoio das famílias (65%), conexão e infraestrutura de internet (65%) e devolutiva (50%). O gráfico 2 ilustra a questão.

Quais são as principais dificuldades dos alunos considerando o momento atual de pandemia e ensino remoto emergencial? (Selecione até 4 opções)

20 respostas

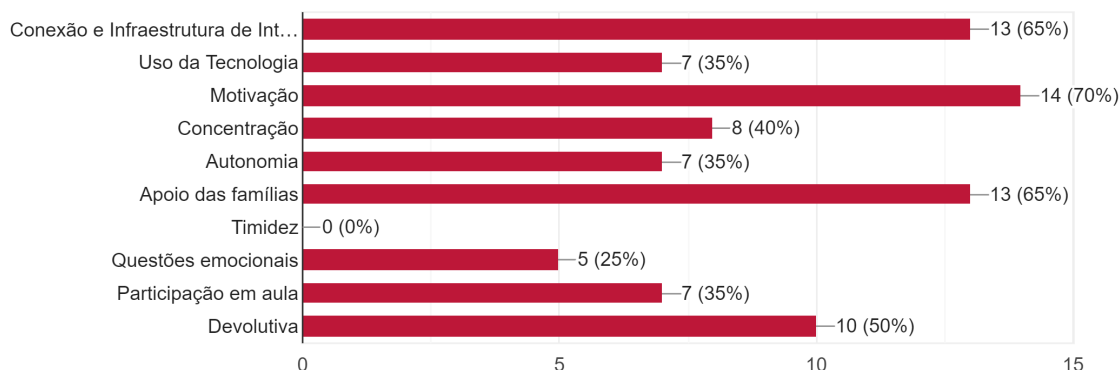


Gráfico 2: Gráfico referente aos principais desafios enfrentados pelos alunos durante a pandemia e ensino remoto emergencial.

O principal meio de comunicação com as famílias dos alunos foi o aplicativo Whatsapp (85%), além da comunicação indireta por meio de atividades domiciliares (60%). Da mesma forma, o principal meio de comunicação entre professor e aluno foi o aplicativo WhatsApp (85%):

Qual é o principal meio de comunicação/interação/contato entre aluno e professor? (Selecione até 2 opções)

20 respostas

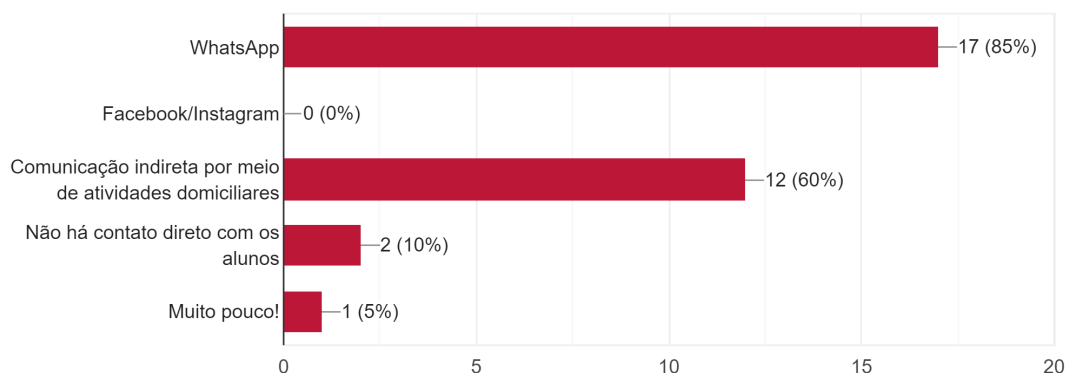


Gráfico 3: Gráfico referente aos meios de comunicação entre professor e aluno.

Em relação ao recebimento de capacitações durante esse período, metade das professoras afirmou ter recebido alguma forma de capacitação pedagógica com foco na melhoria do ensino remoto emergencial. Dentre essas 10 professoras (50%) que afirmaram estar realizando alguma capacitação, 5 responderam ser por meio de cursos online, 3 através do apoio e capacitação da gestão escolar, 1 sobre a formação para o uso de aplicativos e 1 através da disponibilização de internet. Já no que diz respeito ao

recebimento de subsídios tecnológicos para o auxílio no ensino remoto, a grande maioria (95%) respondeu de forma negativa:

Você tem recebido algum subsídio tecnológico por parte do município para auxiliar no ensino remoto (aparelho celular, tablet, notebook, internet, dentre outros)?

20 respostas

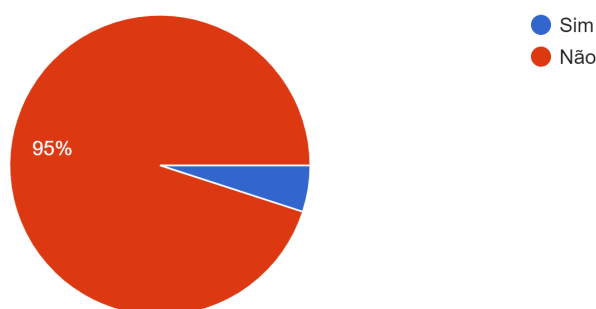


Gráfico 4: Gráfico referente ao recebimento de subsídios tecnológicos.

Acerca das maiores necessidades para o enfrentamento do ensino híbrido, as respostas mais citadas foram a parceria com a família do aluno (65%), a criação de vínculos com os alunos (50%), a elaboração de materiais didáticos (45%), o apoio na formação pedagógica (40%) e melhoria na infraestrutura da escola (40%):

Quais são as suas maiores necessidades para o enfrentamento do ensino híbrido? (Selecione até 4 opções)

20 respostas

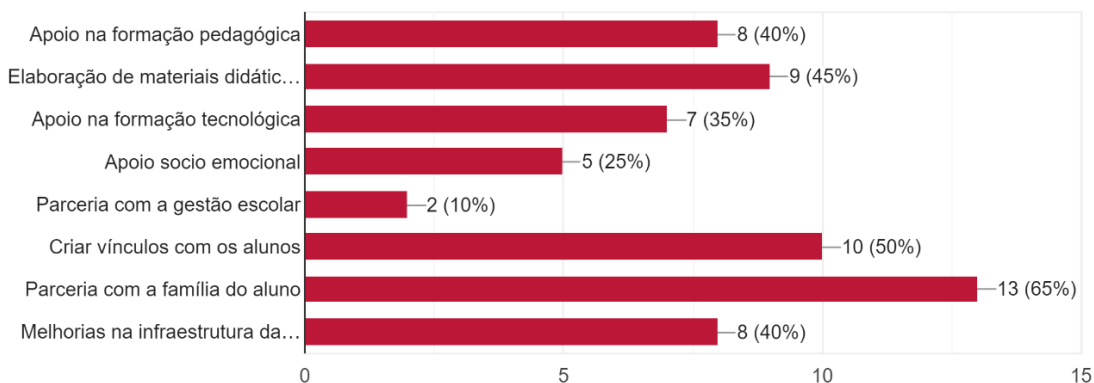


Gráfico 5: Gráfico referente às maiores necessidades para o enfrentamento do ensino híbrido.

Finalmente, quando questionadas sobre sua opinião para a melhoria da relação professor-aluno no cenário do ensino remoto emergencial, foram citadas a necessidade do compromisso e uma rotina de estudo por parte dos alunos, e principalmente o contato e apoio da família nesse sentido, seja na devolutiva das atividades ou no trabalho colaborativo como um todo: *“Nos anos iniciais precisamos muito do apoio dos pais, eles*

são essenciais para o elo entre professor e alunos”; “Já está havendo comunicação interação falta muita participação por parte dos alunos e famílias”.

O acesso à tecnologia foi amplamente citado, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. A falta de aparelhos e uma conexão estável tem dificultado a participação ativa dos alunos, e nesse sentido duas das entrevistadas apontam: *“o vínculo só se estabelecerá se ocorrerem aulas ao vivo no sistema ead. Por apostilas e aulas gravadas se torna difícil”; e “Mesmo à distância é imprescindível algum contato com o aluno, porém somente o WhatsApp não tem sido o suficiente, os alunos precisam da nossa interferência de maneira constante... A aula online é interessante (apesar de que prefiro mil vezes a aula presencial, o efeito sobre o processo ensino-aprendizagem da criança é sem dúvida mais eficaz), todavia, sem recursos que possam suprir essa necessidade se torna inviável esse tipo de aula. Além disso, tem sido um pedido dos pais, pois ainda compreendem que somos essenciais na educação das crianças. Enfim, para trabalhar com tecnologia é importante termos as ferramentas apropriadas”.*

Outra questão citada foi a necessidade de melhoria estrutural das escolas, além da formação pedagógica voltada ao ensino híbrido e disponibilização de recursos para esta finalidade. Nesse sentido, uma das professoras pontua a necessidade da *“adaptação ao momento como algo novo desvinculando de tudo que já foi realizado no passado e mesmo assim manter qualidade no ensino”.*

A necessidade de manter o contato e vínculos também foi amplamente citada, sobretudo via WhatsApp, ferramenta utilizada com maior frequência conforme a pesquisa apontou: *“Manter contato frequente no grupo de WhatsApp ou privado buscando mantê-los informados das ações pedagógicas do processo de ensino/aprendizagem”.* No entanto, o contato somente via mensagens informativas não tem sido o suficiente para estabelecer vínculos com os alunos, como esse relato aponta: *“A relação professor-aluno está fragilizada em todos os sentidos. Estou desmotivada com a educação e a forma que a educação foi abordada na pandemia, deveria ter uma forma de estreitar laços, mas precisa-se de um olhar para o professor que está desgastado, destinado e sobrecarregado com documentos e burocracias que não levam a nada”.*

O relato aponta para um dos maiores problemas identificados na pesquisa, a falta de motivação tanto dos alunos quanto dos professores. A busca pelo estreitamento de vínculos nesse período tão atípico é sugerido por uma das entrevistas a partir de ações como *“o envio de mensagens carinhosas, mostrar-se disponível para qualquer necessidade, saber ouvir as dificuldades e encontrar meios de resolvê-las”.* Assim, além das questões pedagógicas e tecnológicas, é fundamental levar em consideração as

necessidades socioemocionais dos alunos e professores, refletindo sobre alternativas que atenuem a desmotivação e o desgaste emocional enfrentado nesse período.

A partir dessas entrevistas, foi possível identificar o principal problema enfrentado, a falta de motivação por parte dos professores e alunos, bem como a falta de contato e apoio das famílias. Por meio dessa escuta ainda foi possível identificar que o aplicativo *WhatsApp* tem sido o principal meio de comunicação, e que o estreitamento de vínculos e a empatia são imprescindíveis nesse período. Assim, a partir da escuta e pesquisas relacionadas ao tema, foi elaborado para os professores um *site* intitulado “Viver e Aprender”², cujo objetivo foi reunir informações sobre a escola, sobre os conteúdos trabalhados na apostila e nas atividades remotas, além disso, reconstruir e estreitar ainda mais os laços entre escola, alunos e famílias por meio de informações sobre experiências e projetos desenvolvidos na escola ou comunidade.

3. Conclusões

O trabalho em questão buscou descortinar o cenário atual, ainda muito incerto, sobre os desafios inerentes à docência, gestão e experiências de aprendizagem dos alunos no decorrer do ensino remoto. Logo, faz-se possível refletir sobre o complexo papel docente e o amplo desafio de gerir e coordenar ações que promovam um melhor aproveitamento dos estudos por parte dos alunos.

O presente estudo evidenciou as potencialidades presentes no ensino remoto e sobretudo, apontou parte das fragilidades presentes na estrutura do sistema educacional brasileiro. Tornando notório que o conhecimento e a criatividade pedagógica, responsáveis por facilitar a aprendizagem dos alunos, encontram maiores obstáculos para se concretizar devido à falta de estrutura e a cultura de descomprometimento de algumas famílias em relação ao processo de ensino das crianças.

O estudo também constatou que mesmo em meio às dificuldades no fortalecimento dos vínculos e nas limitações de aproximação entre alunos e professores, dado o momento enfrentado pela escola, ainda é possível repensar outras possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, contemplando e valorizando a vivência e as múltiplas habilidades dos discentes.

A proposta do *site* “Viver e Aprender” buscou colaborar com os desafios impostos pela pandemia. Assim, a criação do *site* teve como objetivo reunir informações e estreitar os laços entre escola, alunos e famílias por meio de informações sobre experiências e projetos desenvolvidos na escola e comunidade, bem como da proposição de atividades com foco no aspecto socioemocional do aluno.

² Site disponível em: <https://bit.ly/35YCIlw>

Nesse aspecto, todos os atores da escola poderão ser motivados a atuar ativamente no processo educacional, transpondo a passividade dos alunos em relação à metodologia de ensino remoto e promovendo a proatividade por meio de projetos pedagógicos criativos. Portanto, espera-se que o trabalho em questão possa contribuir e servir de inspiração para possibilitar a mediação de demais professores e gestores que têm enfrentado tantos desafios nessa nova realidade.

5. Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal Planalto – Presidência da República, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 6, fev., 2021.

SANTOS, Geny; MENDONÇA, Marilane. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. REH - **Revista Educação e Humanidades**. vol.. ii, n. 1, jan.-jun., 2021.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. p. 110-118, 2020.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: **Unesco**, 16 abr., 2020.

PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Edna MARTINS, Marina Z. BERTELOTTI, Larissa I. ALVES, Samara S.

SANTOS, Universidade Federal de São Paulo – Unifesp

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

edna.martins@unifesp.br

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), faz parte de uma gama de ações organizadas e fomentadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com vistas a contribuir com a formação inicial de professores para a educação básica brasileira. Como política pública em vigor no Brasil, desde o ano de 2010, o PIBID tem contribuído com cursos de graduação na formação inicial de docentes a partir de ações vinculadas com a prática pedagógica cotidiana da escola, oportunizando repertórios para que futuros professores possam atuar de modo satisfatório no cotidiano escolar.

Segundo Gatti, Barretto e André (2001) o Programa foi criado por meio do Decreto nº 7.219/2010, com o objetivo de estimular e qualificar a docência, visando melhores condições e eficiência da Educação básica, além de contribuir para a valorização do magistério. De um modo geral, o PIBID busca inserir futuros professores no contexto das escolas públicas oportunizando ações colaborativas em "experiências metodológicas, tecnológicas e práticas pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem" (BRASIL, 2010). O Programa ainda tem o propósito de estimular e mobilizar escolas e seus educadores para que assumam a função de professores formadores dos licenciandos, contribuindo com o vínculo entre teoria e prática presentes nas ações educativas dos cursos de licenciatura de Universidades brasileiras.

O funcionamento do Programa pressupõe o pagamento de uma bolsa de estudos tanto para o aluno em formação como para o professor formador da escola em que o aluno estiver sendo acompanhado. A CAPES também assegura pagamento de bolsas para o coordenador institucional do PIBID na universidade e para o docente da mesma instituição que acompanhará e supervisionará os grupos de alunos em formação. Todos os professores responsáveis pelo Programa devem ter uma articulação que possibilite a

formação integral dos estudantes. Segundo Felício (2014) a concessão de bolsas para a graduação tem contribuído com a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura e impactado na diminuição do quociente de evasão, na medida em que os graduandos têm a possibilidade de maior dedicação ao curso.

Martins; Slavez (2015) afirmam que Programas de formação como o PIBID que possibilitam a entrada e atuação prévia de futuros professores em sala de aula, oportunizando vivências no cotidiano escolar com a colaboração de outros profissionais da escola são essenciais para a qualificação docente. Tal experiência tem se mostrado bastante promissora, pois permite aos licenciandos o conhecimento prévio do funcionamento escolar, proporcionando vínculos entre teoria e prática que fortalecem sua preparação para atuar nesse ambiente exercendo o papel de educador, depois de formado.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem o objetivo de apresentar a experiência realizada por um grupo do PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, com ênfase nos desafios e desdobramentos ocasionados pela Pandemia da Covid-19, durante os anos de 2020 e 2021, época em que o Programa teve o seu modo de funcionamento presencial alterado para um regime de atividades em sistema virtual.

2- A Pandemia de Covid-19: Impactos educacionais

A pandemia ocasionada pelo coronavírus - também chamado Covid-19 teve seu início na China no final do ano de 2019 e percorreu o mundo em 2020 deixando até o momento, milhares de mortos. A transmissão do vírus acontece por meio do contato com o ar ou secreções contaminadas, isto é, tosse, espirro, apertos de mão, contato em superfícies, entre outros, ocasionando problemas respiratórios e diversos outros sintomas como febre e falta de ar, podendo gerar leves ou graves complicações.

No Brasil o aumento de casos de pessoas contaminadas pelo coronavírus se deu a partir do mês de março de 2020, época em que a maioria das atividades presenciais foi cancelada, principalmente aquelas que envolvia aglomeração de pessoas, como é o caso das aulas em escolas e universidades, visando minimizar o contágio entre as pessoas e priorizar a saúde da população. Desse modo, depois de uma pausa de quinze dias no ano, devido à alta capacidade de circulação do vírus e das medidas não tomadas pelo atual governo quando a pandemia estava em seu início, foi necessária uma mudança educacional de emergência, e em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) autorizou o ensino remoto em “caráter excepcional com a substituição das disciplinas presenciais, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação,

(...) por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino” (BRASIL, 2021).

Dessa data em diante, universidades, faculdades, escolas e outras instituições de ensino de todo o território nacional tiveram que adotar e se adaptar ao ensino remoto, expondo as dificuldades do ensino público brasileiro que emergencialmente e, sem muito tempo para tomar as medidas necessárias, teve que lidar com a falta de recursos essenciais para a realização do trabalho educativo.

A pressão do Ministério da Educação para que massivamente todas as modalidades de ensino implantassem a Educação à Distância (EaD) ou “ensino remoto” trouxe sérias consequências para estudantes das famílias das classes mais vulneráveis da população, que sem o acesso adequado à tecnologia acabou sendo prejudicada de modo ainda mais cruel. França Filho; et al. (2020, p. 27) assinalam que inicialmente havia muitas imprecisões sobre como as atividades escolares poderiam ser realizadas de forma virtual o que resultou em práticas improvisadas, sem nenhum planejamento e preparo do corpo docente para atender demandas educacionais imediatas que surgiram com o fechamento das escolas.

Saviani (2020) discute que este ensino remoto, utilizado pelas escolas públicas para cumprimento do calendário escolar e, pelas privadas para o aprimoramento de ferramentas da Educação à Distância (EAD), efetivou a demissão de professores e, acabou distanciando os estudantes dos processos de socialização que, de acordo com Vygotsky, é fundamental para aprendizagem, já que o indivíduo aprende com o outro e o ensino remoto não possibilita este contato.

No caso das universidades brasileiras, a maior parte das instituições suspenderam as atividades presenciais entre os dias 15 e 20 de março de 2020. Em alguns casos, as aulas seguiram o calendário acadêmico em formato remoto, enquanto que em outros o calendário sofreu alterações para que professores e alunos pudessem se organizar com o uso de ferramentas e plataformas digitais, com aulas síncronas e assíncronas visando possibilitar a continuidade do ano letivo. Sabe-se que muitos não tiveram a oportunidade de realizar o isolamento social por necessidade própria ou de familiares de continuar com o trabalho fora de casa. A falta de acesso a equipamentos e serviços de internet também se mostrou um obstáculo para a implementação democrática do ensino remoto. Os alunos que não obtinham tais recursos precisaram contar com a possibilidade da universidade providenciar essas ferramentas. Todas essas dificuldades tiveram impacto no trabalho de planejamento e avaliação dos professores, no número de evasão dos alunos e trancamentos de cursos. No caso do PIBID da Unifesp, não foi muito diferente ainda que aos poucos, professores e estudantes tenham se mobilizado para

buscar formas de substituir o contato direto com a escola, organizando atividades e projetos visando dirimir as perdas ocasionadas pelo fechamento de todas as instituições de ensino do país.

3- Desafios enfrentados pelo PIBID do curso de Pedagogia da Unifesp durante a pandemia

Na Universidade Federal de São Paulo – Unifesp em particular, o retorno das atividades se deu por meio do que foi decretado como “Atividades Domiciliares Especiais” (ADE) — um modelo de ensino remoto pensado durante os primeiros meses de pandemia no Brasil e implementado nos meses de julho e agosto de 2020. Junto ao início das ADEs, começaram as reuniões semanais do PIBID que também aconteceram remotamente por meio de encontros síncronos via *Google Meet*, na busca emergencial para encontrar caminhos de minimizar as perdas ocasionadas pela falta de contato com as práticas educativas em ambientes reais e objetivos de trabalho no contexto escolar.

Devido ao fechamento súbito das escolas e o cancelamento do atendimento presencial aos estudantes, inicialmente não foi possível estabelecer o vínculo entre teoria e prática, sobretudo a partir das vivências proporcionadas pelo ambiente escolar. Mesmo o contato com as atividades remotas oferecidas pelos professores das escolas públicas em que os estudantes do PIBID fariam suas inserções não foi possível ocorrer, devido a falta de tempo para planejamento e preparo dos educadores e gestores para lidar com a realidade objetiva presente nos lares de milhares de famílias de crianças matriculadas na escola pública, observada a partir da falta de acesso a recursos tecnológicos, além do aumento das horas de trabalho de todo o corpo docente.

Considerando os desafios impostos ao campo de formação de professores na universidade pública, a experiência do Programa de iniciação à docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Unifesp, também foi bruscamente afetada nos anos de 2020 e 2021. O grupo de trabalho composto pela coordenadora do projeto, por 12 estudantes, além de duas doutorandas e de uma professora de escola pública de educação infantil, teve que se adaptar para a construção de uma proposta pedagógica possível de ser executada naquela situação adversa.

A partir da situação imposta às instituições de ensino, os coordenadores do PIBID foram obrigados a organizar formas de fazer o Programa acontecer de modo a não prejudicar o trabalho pedagógico dos professores em formação inicial. A situação se mostrou desafiadora na medida em que a maioria dos professores tanto da universidade quanto da escola, tinha pouca ou nenhuma experiência com os sistemas tecnológicos e com os trabalhos educacionais a distância. Martins (2020), assinala que de uma hora para outra, educadores “foram obrigados a adaptar suas casas, planos de aulas e

estratégias pedagógicas virtuais para efetivar o trabalho docente (...) num processo de improvisação, vivenciando o despreparo e a urgência do trabalho com recursos limitados (p.638).

Desse modo, um dos maiores obstáculos enfrentados pelo grupo foi decidir e planejar algo que já estava em processo, tentando fazer com que os estudantes ligados ao PIBID pudessem ter uma formação, considerando a unidade teoria/prática, numa situação em que foram afastados bruscamente do contexto das salas de aulas. Ao considerar este grande desafio, iniciamos as reuniões com os estudantes buscando, inicialmente, compreender como as questões da teoria poderiam, de algum modo, se configurar na prática a partir de algumas estratégias possíveis naquele momento.

Sendo assim, nossos primeiros encontros foram direcionados para o entendimento de temáticas emergentes no ambiente da escola, tais como: relações étnico-raciais e de gênero e inclusão de estudantes com deficiência. Inicialmente discutimos com os “Pibidianos” como esses temas poderiam ser debatidos a partir de nossos encontros e como fazer a articulação das temáticas com a prática docente. Passo a passo, os debates por meio da leitura de textos orientadores foram aumentando e nos encontros ocorridos semanalmente pelo sistema remoto, os estudantes foram se familiarizando com a realidade observada pelos relatos de pesquisas e experiências oriundos de trabalhos de pesquisadores e professores engajados com a prática pedagógica da escola pública.

Num segundo momento, a questão da prática ou da observação da realidade da escola passou a se revelar como uma necessidade pulsante do grupo. Como não havia a possibilidade de estarem na escola, como fazer para que os futuros professores tivessem o mínimo contato com experiências pedagógicas na perspectiva das discussões teóricas? Foi então, que decidimos trazer a escola até a sala de aula virtual, convidando professores e gestores que conheciam o cotidiano escolar para compartilhar suas vivências e experiências anteriores à pandemia e, também sobre àquelas práticas que estavam sendo construídas naquele período específico de fechamento das escolas.

3.1 - Formação Inicial para a docência: dialogando com professores

Com a nova dinâmica de funcionamento dos encontros, professores e gestores de escolas públicas da Grande São Paulo passaram a “visitar” o grupo nas reuniões semanais, compartilhando suas experiências e respondendo às dúvidas e inquietações que surgiam por parte dos estudantes do PIBID quanto ao respectivo tema que dominavam. Dessa forma, o contato com os diferentes docentes e gestores possibilitou

aos integrantes do programa construir conhecimentos sobre o cotidiano escolar e as práticas educativas desenvolvidas no universo da escola, antes e durante os dias vividos na Pandemia. A cada encontro, novas temáticas eram debatidas e as “notícias” sobre o andamento das práticas pedagógicas e os obstáculos vividos nos tempos de isolamento social iam se descortinando para os futuros professores que foram paulatinamente tomando consciência sobre os caminhos e descaminhos da profissão docente.

Dentre as temáticas debatida junto ao grupo de bolsistas do PIBID e os professores convidados destacamos a temática: “Ciência, formação de professores e relações de gênero” em que um professor “trans” de escola pública levou o grupo a debater sobre como as escola e universidade se portam diante de crianças e adolescentes que não cumprem o papel social direcionados para seus sexos biológicos, uma vez que esses ambientes são atravessados por heranças históricas e sociais. O convidado apresentou a partir de suas próprias vivências na escola, como o processo de socialização escolar atua de modo a reforçar diversos estereótipos ainda presentes no imaginário coletivo, como, por exemplo, a ideia equivocada sobre “aquilo que é de menino” e ou de menina, oportunizando possibilidades de se pensar práticas educativas que tenham como base o respeito às diferenças, considerando as relações de gênero de modo a construir uma educação mais igualitária.

Numa outra oportunidade o tema “Relações de gênero na escola: coletivo feminista” foi debatido por outra professora que compartilhou sobre o processo de criação de um coletivo feminista na escola em que ela trabalha, iniciado em princípio com diálogos com estudantes do ensino fundamental em suas aulas, mas que devido à grande procura por outras meninas e meninos, foi expandido e acabou por fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A professora apresentou como é possível construir projetos dessa natureza, mostrando como é importante que os professores possam trabalhar com a questão do machismo e com outras temáticas que culturalmente moldam as relações de gênero dentro e fora da escola, oprimindo sobretudo a figura feminina, restringindo as meninas a papéis e profissões menos qualificadas, enquanto que para os meninos são oportunizadas aquelas mais valorizadas pela sociedade. Nesse encontro, algumas das integrantes do PIBID relataram já terem passado por situações semelhantes durante suas vidas escolares, revelando que a escola não é neutra quanto às relações de gênero e por vezes, permite que a voz e a vontade dos meninos se sobressaiam em detrimento das meninas, destacando o quanto tais projetos são necessários nas escolas.

Sobre o tema “Ética e Educação Ambiental”, a professora convidada relatou sobre a relevância de uma educação que ofereça às crianças a possibilidade de exploração da natureza a partir de uma prática pedagógica mais humanizada e respeitosa com o meio

ambiente. O debate foi sobre como o conhecimento da natureza é fundamental para que estudantes possam desenvolver formas respeitadas de cuidado com o planeta, destacando práticas pedagógicas que possibilitem a criação do vínculo criança-natureza, no benefício de seus processos de desenvolvimento, uma vez que se aprende de corpo inteiro e, em movimento, a partir de explorações na natureza e de tudo o que ela tem para oferecer.

Um tema que atravessou a maioria dos encontros e debates foi sobre Relações étnico-raciais na escola. Em encontro com professora convidada da educação infantil, foi discutido sobre como a escola tendenciosamente tem agido de forma a reforçar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira, uma vez que, a cultura escolar funciona segundo a lógica colonial, branca e heteronormativa. Na ocasião, foi apresentado projeto pedagógico com práticas antirracistas que envolvem atores escolares e também a família das crianças. Destacou-se o papel do docente no desenvolvimento de ações que abordem aspectos das culturas ancestrais com atividades que envolvem a diáspora africana, possibilitando a valorização das diferenças, a construção e valorização da identidade negra pelas crianças na escola.

Nessa mesma perspectiva o tema das Relações étnico-raciais e o papel da gestão escolar foi desenvolvido por uma gestora negra que dialogou com os futuros professores a respeito da relevância do papel da equipe gestora rumo à construção de uma educação para as relações étnico-raciais, uma vez que, as infâncias não pertencentes à cultura hegemônica europeia branca são marginalizadas. Os estudantes de pedagogia discutiram sobre o protagonismo de professores e gestores escolares no incentivo do trabalho docente, além de fornecer recursos necessários de forma a valorizar culturas, identidades e personalidades negras, possibilitando ações e práticas pedagógicas antirracistas junto às crianças negras para que se sintam representadas no cotidiano escolar.

Outro tema também bastante trabalhado com o grupo foi sobre “Práticas de ensino inclusivas a partir da perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)”. Em encontro com especialistas tratamos sobre a diversidade presente no mundo escolar e a inclusão de crianças com deficiência. Os estudantes do PIBID puderam compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pode orientar práticas por meio de materiais, técnicas e estratégias de modo a oferecer possibilidades de aprendizagem à criança com ou sem deficiência, garantindo mais autonomia para todos nos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre os processos de inclusão e as práticas pedagógicas no espaço escolar, os estudantes também tiveram a oportunidade de conhecer professores que atuam com alunos cegos e com baixa visão, além de convidada que trouxe informações

sobre Educação de Jovens e adultos – EJA e as peculiaridades e práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade de ensino, além de discutir processos de exclusão e evasão escolar enfrentados por estudantes da escola pública pertencentes às classes menos privilegiadas da população.

3.2- Desenvolvendo Planos de Ação Pedagógica (PAP)

Após as discussões das temáticas que compuseram uma linha de estudos sobre as diferenças na escola, a partir de julho de 2021 foi dado início à estruturação e construção de Planos de ação pedagógica (PAP) com orientação da coordenação do grupo e de uma professora da rede municipal de ensino, também integrante do programa e responsável por uma turma de crianças de 4 a 5 anos, da educação infantil. Todos os trabalhos foram desenvolvidos para esta modalidade de ensino e tiveram como referência os materiais estudados (livros didáticos, livros de literatura infantil, artigos acadêmicos, podcasts etc), além das discussões proporcionadas pelos encontros com os professores de escolas públicas. É importante destacar, que ao longo dos encontros, a professora trazia informações semanais de como a escola estava conduzindo suas atividades remotas durante a pandemia. Desse modo todos os alunos do PIBID foram conhecendo as formas de atuação da escola com as crianças e suas famílias, além de tomarem conhecimento de temas trabalhados nas ações com os alunos, os recursos disponíveis, as adaptações e dificuldades dos educadores em empreender práticas educativas de modo virtual com as crianças da Educação infantil.

Tendo como objetivo a construção de planos de ações pedagógicas que pudessem ser executados na escola ou pelo sistema virtual, os bolsistas se dividiram em duplas e, dessa disposição, derivaram algumas produções e planejamentos visando o trabalho pedagógico junto às crianças. Os projetos tiveram como tema norteador “o universo da astronomia”. Os planos de ação, envolviam desde o reconhecimento das crianças sobre o planeta terra, além de aspectos sobre o dia e da noite, sobre o sol e as estrelas e também sobre o claro e o escuro. Fizeram parte das atividades propostas a observação e registro fotográfico do céu em diferentes momentos do dia, com o auxílio dos familiares. Destaca-se que as atividades deveriam ser pensadas de modo a envolver a participação da família para o êxito das práticas educativas, já que as crianças não poderiam estar na escola. Num segundo momento, haveria o compartilhamento de imagens e registros das crianças em grupos como os de Whatsapp da turma para que todos pudessem ter acesso às produções.

Outros planos de ação Pedagógica se fundamentaram na importância de oferecer referenciais positivos quanto à ideia da figura do cientista e do fazer científico para as crianças. Tendo como referência os estudos de Reznik et. al. (2019), que estudaram as

representações da ciência e de cientistas em filmes de curta-metragem, constatando a escassa presença de cientistas mulheres e de negros nesses filmes, os bolsistas elaboraram projeto de ação tendo como base a figura de uma boneca de pano inspirada na astronauta estadunidense, Mae Carol Jemison (a primeira mulher negra a ir para o espaço). Tal personagem serviu como dispositivo mediador e ponto de partida para conversar com as crianças sobre elementos presentes do espaço (estrelas, planetas e sistema solar). Tal proposição teve o objetivo de oportunizar possibilidades das crianças aprenderem conceitos básicos da astronomia através de contação de histórias e outras produções de modo a inseri-las no mundo científico e, ainda favorecer a discussão da presença de mulheres nesses espaços que tradicionalmente foram ocupados por homens. Além dessa proposta, outros planos de ação foram construídos com o objetivo de fomentar o interesse das crianças pelo conhecimento do planeta terra e a observação celeste.

Fazendo parte do conjunto de atividades realizadas no PIBID, os estudantes também puderam desenvolver experimentos científicos inclusivos direcionados aos alunos com deficiência. Nessa atividade dois trabalhos ganharam destaque. Um deles se deu a partir da construção de um modelo de globo terrestre partido ao meio com várias texturas e cores diferentes para destacar as diferentes camadas do planeta, desde seu núcleo até a superfície. O outro consistiu em um material tátil que oferece a possibilidade de crianças cegas conhecerem uma determinada localização geográfica a partir de um mapa com diversas texturas. Os experimentos e materiais construídos pelos estudantes do PIBID foram filmados e disponibilizados pelos estudantes aos professores da educação básica em plataforma virtual.

0. Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que incentiva a aproximação entre estudantes de licenciaturas e escolas públicas do ensino básico, tem tido papel importante na formação de novos professores e na promoção da qualidade do ensino público, uma vez que, logo no início da formação, estudantes de Pedagogia podem ter contato com a sala de aula, com os alunos, com professores ativos e experientes nas redes estaduais e municipais de ensino, contando com orientação e supervisão no planejamento de atividades. É um programa que abraça os pilares da universidade pública (ensino, pesquisa e extensão) e promove um espaço de discussões, experiências e práticas diferenciadas nos processos de formação inicial para a docência.

É inegável que o impacto da Pandemia em todos os setores educacionais foi e será sentido por muito tempo. Organizar e desenvolver o PIBID no formato remoto foi um

dos maiores desafios educacionais vividos na Pandemia, já que tivemos que ressignificar e adaptar nossas práticas para atingirmos o principal objetivo do Programa que é realizar a imersão de graduandos no contexto educacional de modo a oportunizar vivências que contribuam para sua formação e atuação profissional. No trabalho de formação inicial de professores, a impossibilidade de estar na escola, no contexto da sala de aula na convivência com as práticas pedagógicas e no contato cotidiano com famílias e toda a comunidade escolar, deixará lacunas importantes na formação de futuros professores

Ainda que na perspectiva dos estudantes participantes do PIBID no formato virtual, o espaço para discussões, compartilhamento de projetos e a construção de conhecimento tenham ajudado de forma democrática e crítica a superar a falta de contato com a escola nos processos de formação acadêmica e profissional, a ausência de contato presencial com as crianças, espaços e dinâmicas escolares deixarão sequelas irreparáveis no processo formativo para a docência.

Na experiência relatada, outro ponto importante a ser considerado foi a falta do trabalho coletivo que os grupos de alunos do PIBID realizavam tradicionalmente quando estavam no modo presencial. A impossibilidade de interação social presente na organização dos materiais de intervenção, o planejamento e a execução em conjunto dos planos de ação pedagógica foram impactados substancialmente pelo isolamento provocado pela pandemia. Além disso, somam-se as dificuldades presentes no modelo virtual, sobretudo nos modos de organizar e adaptar casas e vida pessoal de todos os participantes para participarem ativamente dos encontros, além dos problemas ocasionados pelos sistemas precários de internet e a quantidade de tempo em frente as telas dos computadores.

Por fim, concluímos com a experiência relatada que embora o trabalho remoto possa ter se constituído como um recurso disponível para os trabalhos do grupo do PIBID nos tempos de isolamento social, jamais poderá substituir a inserção presencial dos futuros professores no contexto da escola, evidenciando que tais Programas de formação são fundamentais para o trabalho educativo, na medida em que privilegiam o contato dos alunos com a realidade escolar, favorecendo as pontes necessárias entre a teoria e prática.

5- Referências

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. 1 edição. Brasília: UNESCO, 2011. p. 129-130.

MARTINS, E. et al. Famílias e escola em tempos de pandemia: faces das desigualdades educacionais em postagens do facebook. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 627-643, 2020.

MARTINS, T. R. M.; SLAVEZ, M. H. C. Um estudo sobre programas de iniciação à prática profissional de professores no Brasil: o PIBID e o estágio de Residência. **Ensino & Pesquisa**, 2016.

REZNIK, G.; MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C. Como a imagem de cientista aparece em curtas de animação? **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.26, n.3, jul.-set. 2019, p.753-777.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020.

PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E PANDEMIA

DESAFIOS PARA UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Prof^a Dra. Daniela Cristina Lopes de Abreu¹

Prof^a. Patrícia Vital Leite Brito²

Prof^a. Sabrina de Souza Pereira³

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covi-19 no contexto educacional.

INTRODUÇÃO

Foi por meio da Resolução SME13/2019, a criação e organização dos PEIs - Programa Educação Integral no município de Rio Claro, que segundo o Artigo 1º tem por objetivo impulsionar a melhoria da qualidade e do desempenho dos estudantes do ensino fundamental. Mas como pensar nesta modalidade de ensino no momento atual afetado pela suspensão das aulas presenciais? Quais seriam os meios e mecanismos para organizar práticas diferenciadas com os alunos do Programa Educação Integral de forma a não os sobrecarregá-los com as tarefas do ensino regular? Essas foram algumas das inquietações que moveram as práticas que iremos relatar.

O presente texto visa apresentar experiências desenvolvidas no período da pandemia em um PEI por uma equipe de 15 (quinze) profissionais, sendo professores e equipe gestora, vinculado a uma escola da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. Cabe destacar que o programa em questão está organizado em 5 (cinco) turmas, divididas em dois períodos, com as seguintes oficinas: Jogos Matemáticos, Alfabetização e Letramento, Arte: com ênfase em Artesanato, Educação Física Recreativa e Inglês Lúdico, todas com a mesma distribuição de carga horária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma das características do PEI é a distribuição das turmas de forma

¹ Doutora em Educação pela USP, professora da rede municipal de Ensino de Rio Claro – SP.

² Mestranda em Educação pela UNESP, professora da rede municipal de Ensino de Rio Claro – SP.

³ Professora da rede municipal de Ensino de Rio Claro – SP.

multisseriada, uma vez que recebemos crianças regularmente matriculadas do 1º ao 5º ano, neste sentido as propostas organizadas possuem um caráter lúdico. Foi a partir desta proposta que iniciamos as conversas nos encontros de HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivos) e HTPIs (Horário de Trabalho Pedagógico Individuais), para que pudéssemos criar atividades significativas e prazerosas. São vários os pesquisadores que apontam a questão da ludicidade como fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Para Bacelar (2009) no estado lúdico o ser humano está inteiro, vivenciando uma experiência que integra sentido, pensamento e ação, de forma plena. Nesta perspectiva, as vivências ocorrem nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integra e integrada. Diante de tudo isso, nos espaços de reuniões trouxemos em pauta a questão do trabalho lúdico de forma interdisciplinar. Foi assim que elegemos a partir das orientações da Secretaria Municipal da Educação – SME, quantas remessa de atividades teríamos que elaborar e quais temáticas iríamos elencar.

Foram organizados para o primeiro semestre 7 (Sete) remessas com as seguintes temáticas: apresentação da equipe e conhecendo os alunos; quais são nossas oficinas; água; brincadeiras e jogos tradicionais; reciclagem; a cidade de Rio Claro e Olimpíadas.

Cada oficina dentro do planejamento semestral propôs objetivos e estratégias que se pretendiam alcançar dentro de cada temática, visando o desenvolvimento de um trabalho lúdico e prazeroso, não apenas para os alunos, mas, também propor momentos de interação familiar. Esse material foi construído coletivamente pelos professores em um arquivo compartilhado, o que facilitou a visão de toda remessa planejada.

Trabalhar de forma interdisciplinar não é algo fácil e rápido. Sabemos que perpassa por todos os elementos do conhecimento, mas não apenas com o pressuposto da integração, mas como salienta Ferreira (2001, p.34) “está marcada por um movimento ininterrupto criando ou recriando outros pontos para discussão”.

Cabe ainda mencionar que partimos da ideia de romper as barreiras das oficinas e pensar de fato coletivamente. Nesta perspectiva entender que a

interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato da realidade ser múltipla e não única. Para tanto, a “tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica” (FAZENDA, 1996, p. 52).

São essas práticas dialogadas e construídas coletivamente que apresentamos a seguir nos próximos itens.

METODOLOGIA - DESENVOLVIMENTO

Por tratar-se de um relato de experiência a pesquisa descreve previamente uma dada situação que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação. Trata-se de uma vivência exitosa que pode auxiliar outros profissionais.

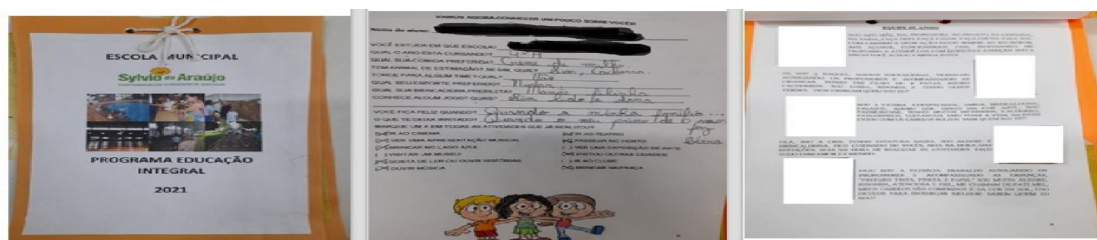
Cabe destacar que o relato em si não traz uma narração emotiva dos fatos, mas busca por meio da fundamentação teórica cortejar a teoria com a prática. Deste modo, é feito de modo contextualizado, com objetividade e aporte teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme apontado anteriormente, foram organizados 7 (sete) temas para desencadear a elaboração das atividades no 1º Semestre. A seguir apresentamos de forma sucinta como cada um deles foi desenvolvido.

A Atividade Álbum de Figurinhas, foi realizada para trabalhar a temática de uma maneira que os profissionais do PEI e os alunos pudessem se conhecer melhor, deste modo, cada professor, funcionário e equipe gestora criou uma charada com seu perfil e foi organizado um álbum com encartes de figurinhas com todas as fotos. Ao lerem as charadas observavam as imagens e colavam nos lugares correspondentes. Ao final os alunos responderam algumas questões com suas características e colaram sua foto se apresentando para equipe.

Figura 01: Álbum de Figurinhas



Fonte: Arquivo da escola.

A atividade denominada Caça ao tesouro teve como objetivo geral realizar a apresentação das oficinas que são fornecidas no PEI e dar continuidade na apresentação da remessa anterior. Além disso, proporcionou situações para estimular a criatividade, a curiosidade e a concentração; desenvolver a noção de espaço (direita-esquerda e frente-atrás) e articular as ações descritas nas pistas utilizando palavras, também, na língua inglesa e imagens com as tarefas dos envelopes.

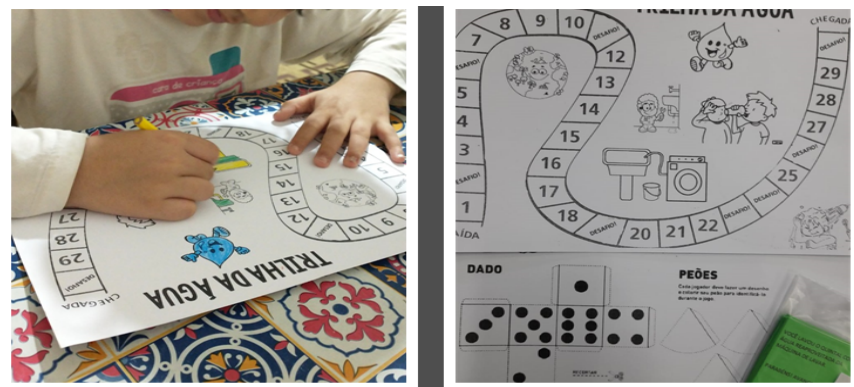
Figura 02: Caça ao tesouro



Fonte: Arquivo da escola.

A Trilha da água propôs que os alunos refletissem sobre a importância da água e o consumo consciente do uso e desperdício. As estratégias elaboradas para despertar o interesse sobre o tema contou com a participação de todas as oficinas na elaboração de cartas temáticas, que foram compostas por desafios criativos.

Figura 03: Jogo de Trilhas



Fonte: Arquivo da escola.

A temática de Jogos e brincadeiras tradicionais buscou resgatar as brincadeiras tradicionais, a partir de uma obra de arte do artista plástico Ivan Cruz. A tela trouxe a inspiração para iniciarmos a conversa e apresentar muitas brincadeiras e canções do universo infantil. Os desdobramentos resultaram em propostas de atividades contemplando todas as oficinas.

Figura 04: Jogos e Brincadeiras



Fonte: Arquivo da escola.

Com a proposta da Reciclagem foi enfatizado a questão da coleta seletiva e os problemas com o descarte incorreto dos objetos. Além de levar informações aos alunos por meio de folheto informativo, eles vivenciaram no jogo do super trunfo a coleta seletiva demonstrando seus aprendizados. Para finalizar serão convidados a construir um brinquedo utilizando material reciclado.

Figura 05: Reciclagem

outros itens de forma a apresentar esse grande evento. Os alunos recebam o material em uma mala para entrarem no clima de viagem e fantasia.

Figura 07: Olimpíadas



Fonte: Arquivo da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato sugere que o trabalho em equipe pode dar resultados bastante promissores, no entanto, exige muita organização, planejamento e empenho de todos envolvidos no processo.

Kishimoto (2002) afirma que o jogo está presente em todas as etapas da vida como jogos de criança, de adultos, jogos de poder, jogos políticos, jogos de cartas dos idosos. O jogo esteve presente em todas as épocas e povos, permeando a vida social constantemente.

Partindo do pressuposto de atividades lúdicas as propostas desenvolvidas pela equipe do PEI buscam fazer esse percurso e proporcionar por meio dos jogos aprendizagens significativas. Outro ponto que gostaríamos de evidenciar é que a questão da interdisciplinaridade, algo que no PEI buscamos a cada remessa de atividades nos aprofundar retomando desde o planejamento até a execução das atividades, pois a disciplina e a retomada dos conceitos se fazem necessárias a todo momento.

O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentido intencional que ela carrega. Muitas vezes na dinâmica do dia a dia, as práticas até podem parecer que se aproximam, mas se não houver a questão intencional isso não se concretiza como interdisciplinar. Daí o perigo que a autora nos chama a atenção: “Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e

objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem, no entanto, estarmos trabalhando interdisciplinarmente” (Ferreira, 2001 p.34).

Neste sentido, os estudos nos espaços de HTPIs e HTPCs são fundamentais para estreitar essa intencionalidade do início ao fim do processo.

Outro ponto interessante de deixar registrado é que as famílias estão retornando e entendendo a proposta. Cabe destacar que foi realizada reunião com os responsáveis pelos alunos pelo aplicativo Google Meet no início do ano letivo, momento em que foram apresentadas as temáticas e a metodologia que seria empregada. Acreditamos que esse contato também tenha sido importante para o entendimento da proposta e execução dela.

Salientamos que foi também esse período tão atípico que proporcionou uma reflexão de forma mais aprofundada para as duas temáticas chaves do trabalho do PEI, ou seja, a questão do lúdico e da interdisciplinaridade. Certamente, mesmo com o ensino na modalidade presencial esses estudos nos serviram de base de que é possível sim um trabalho não apenas integrado, mas interdisciplinar e que desta forma conseguimos desenvolver uma proposta intencional, diferente, dinâmica e com aprendizagens significativas para os alunos do Programa Educação Integral.

REFERÊNCIAS

- BACELAR, V. L. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- FERREIRA, S.L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIO CLARO. **Resolução 013/2019**. Secretaria Municipal da Educação, 2019.
- Disponível em:
<https://www.educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005185>

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIFICULDADES ENFRENTADAS NO ENSINO REMOTO EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

Natália RODRIGUES DE OLIVEIRA PINTO, IFSP - SRQ, nataliardop@gmail.com

Aurélio VIEIRA DOMINGUES, IFSP - SRQ, aurelio.vieira.AV@gmail.com

Prof. Dr. Márcio PEREIRA, IFSP - SRQ, marcio.pereira72@ifsp.edu.br

Eixo 7: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional

1. Introdução

Segundo Freire (1996, p. 25) o processo de ensino-aprendizagem consiste em criar condições para a produção e a construção do conhecimento, não apenas para a sua simples transferência. Sendo assim, o papel do professor em sala não é apenas passar conteúdos e esperar que o aluno absorva tudo; ele também deve ser um facilitador para que o estudante desenvolva a capacidade de questionar. Por consequência, é necessário que o docente tenha uma metodologia contextualizada e capaz de dinamizar suas aulas a ponto de atingir a atenção e o interesse do aluno. Esta dinâmica precisa estar atualizada diante das mudanças tecnológicas e científicas, entretanto de forma acessível para a realidade dos discentes. Desta forma, é necessário que os docentes sejam capazes de assumir posturas diferentes do usual, gerando ruptura com o preestabelecido e criando novas dinâmicas de trabalho (D'AMBROSIO; LOPES, 2015 apud ZAMPIERI et al., 2017).

Para que o educador seja capaz de assumir o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem em um mundo cada vez mais mutável, é necessário que a formação do professor seja repensada e permita aos discentes do curso de licenciatura, além de uma formação técnica e acadêmica de qualidade, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Assim, a educação superior deve permitir a formação contínua do profissional dentro de um espírito científico e reflexivo, permitindo que o educador entenda e atue no meio em que vive. Dentro deste contexto, as políticas públicas educacionais no Brasil, como programas de iniciação à docência, podem ajudar com que o graduando adquira experiência em sala para estar preparado para assumir o magistério no futuro.

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é uma ação de política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC) desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa consolidar as bases para a formação inicial dos professores, proporcionando aos discentes dos cursos de licenciatura o primeiro contato com a

realidade da escola pública e a reflexão da atuação docente neste ambiente (CAPES, 2008 apud LOPES et al., 2016).

No Instituto Federal de São Paulo (Campus São Roque) o PIBID está ativo desde o segundo semestre de 2011, tendo iniciado com doze alunos bolsistas, dois professores supervisores e duas escolas conveniadas. Atualmente, em 2021, o PIBID São Roque é formado por dois docentes orientadores, dois professores supervisores (da escola campo), dezesseis bolsistas e 4 voluntários (discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e uma escola conveniada. O edital vigente tem duração de 18 meses e foi iniciado em outubro de 2020. As atividades desenvolvidas no andamento do projeto estão atreladas aos conteúdos programáticos do Ensino Fundamental II, com um claro objetivo de complementar as matérias dadas na sala de aula de forma mais experimental, prática, dinâmica e atrativa.

No entanto, devido ao surgimento da pandemia de COVID-19 em território brasileiro e com a obrigatoriedade do distanciamento social, foi gerado um desafio gigantesco para a Educação, que teve que se adaptar para atender remotamente milhões de alunos das mais variadas modalidades e de diferentes níveis de ensino (da educação infantil até o ensino superior) (NICOLINI; MEDEIROS, 2021). Desta forma, as escolas tiveram que se adequar para aderir ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diferente da modalidade EaD, onde o ensino é baseado em um sistema sólido, com estrutura e meios pedagógicos desenhados para essa finalidade em conjunto a uma equipe preparada para tal modalidade, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem como objetivo priorizar o acesso ao ensino rapidamente e de forma criativa para suprir a falta do ensino presencial temporariamente (SEABRA, AIRES, TEIXEIRA 2020). Neste processo, as instituições privadas foram as primeiras a adotar o ERE para retomar suas atividades acadêmicas, enquanto que as instituições públicas (municipais, federais e estaduais) tiveram mais dificuldades para lidar com as diferentes condições de acesso dos estudantes às tecnologias digitais e levaram mais tempo para retomar e se adequar as atividades de ensino (MÁXIMO, 2021). Frente a estas dificuldades, as redes públicas de ensino acabaram adotando diferentes estratégias para vencer os problemas. Na rede municipal de ensino do município de São Roque, por exemplo, as atividades foram disponibilizadas em formato impresso para ser retirado na escola ou em formato digital, que pode ser acessado por meio do site da prefeitura municipal. Também foram realizadas interações síncronas feitas por meio digital, utilizando de plataformas de videoconferência para tais fins.

Este relato tem a objetivo de trazer apontamentos e discussões acerca da experiência vivenciada por bolsistas, voluntários e professores supervisores do

subprojeto PIBID São Roque e as dificuldades enfrentadas na implementação e adequação do ensino remoto emergencial durante o período de isolamento social causado pela pandemia.

2. Desenvolvimento metodológico

O presente trabalho é um relato das experiências vividas pelos pibidianos do Edital de 2020 do subprojeto de biologia do Câmpus São Roque, durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19 (de março de 2020 até o presente momento). Os relatos das dificuldades enfrentadas para a implantação do Ensino Emergencial foram obtidos a partir do testemunho dos bolsistas e voluntários do PIBID que trabalham com alunos de sexto a nono ano do ensino fundamental e do EJA (Educação de Jovens e Adultos) da EMEF Barão de Piratininga da rede municipal de ensino de São Roque. Para o embasamento teórico do trabalho, foram consultados artigos científicos sobre o ERE, utilizando bases de dados de referências para artigos publicados, como *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e Google Acadêmico. Para a consulta foram utilizados os seguintes descritores: “Ensino Remoto emergencial”, “Impacto da pandemia na educação” e “Dificuldades no ensino a distância”.

3. Resultados e Discussão

Durante o desenvolvimento das atividades do PIBID no período de isolamento social imposto pela pandemia, os pibidianos se depararam com diversos obstáculos como: i) entender e diferenciar o Ensino a Distância (EaD) do Ensino Remoto Emergencial (ERE); ii) Assimilar as inúmeras dificuldades, dentre elas o acesso a internet, a adaptação às novas tecnologias; iii) a falta de comunicação e feedback com os alunos e iv) aprender a lidar com invasões nas aulas virtuais.

3.1 O que é Ensino Remoto Emergencial

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos pibidianos para trabalhar as atividades do PIBID com os alunos da escola conveniada foi aprender rapidamente sobre o ensino remoto, implantá-lo juntamente com o professor supervisor e diferenciá-lo do Ensino a Distância. Desde a década de 50, o mundo vem se transformando com o advento da constante evolução tecnológica industrial, que é um dos maiores marcos históricos e sociais, não apenas na comunicação, mas também na transmissão do conhecimento. Esta nova realidade obriga à reflexão sobre porque é necessário ajustar-se aos novos meios de ensino e comunicação. Com isso, podemos refletir também quanto ao conceito de adaptação em um contexto educacional, uma vez que

adaptar-se às novas tecnologias faz parte integrante da evolução do processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, conhecemos o Ensino a Distância (EaD) que é uma modalidade virtual de educação, que ocorre em uma plataforma na internet a qual alunos e professores acessam e chamam de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A princípio essa modalidade de ensino surgiu para que os estudantes tivessem maior flexibilidade em relação aos horários e aos conteúdos, o que se adequa aos alunos de cursos de graduação que teriam uma maturidade para lidar com gerenciamento das suas obrigações. Deve se destacar que:

Portanto, é importante distinguir a EAD, que pode envolver qualquer tipo de tecnologia de comunicação para mediar a relação entre alunos, professores, conteúdo e instituições, da ead on-line (uma de suas divisões), que é também denominada e-learning, on-line learning, virtual learning, networked learning ou web-based learning. (Maia & Mattar, 2008, p.8)

Portanto, tendo em mente a funcionalidade do projeto PIBID e o agravante da pandemia de coronavírus (COVID-19), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a metodologia de aula remota que foi implantada para continuar as atividades de ensino-aprendizagem nas redes de ensino público dos Ensinos Fundamentais I, II e Ensino Médio. Entretanto, esta é uma resposta temporária e emergencial para viabilizar as atividades pedagógicas diante da situação de isolamento social.

Considerando a BNCC, o Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) que é utilizado no Município de São Roque, e a adaptação curricular para o ano letivo de 2021, foram elaborados exercícios que levam em consideração as diversas limitações. Estas atividades envolvem preparação de material semanal teórico, mais exercícios sob a orientação do professor do campo e as interações por videoconferência não obrigatórias. Tais documentos são disponibilizados no site da prefeitura para os alunos acessarem e também existe o material impresso disponível para retirada na escola pelos tutores responsáveis.

3.2 Dificuldades relativas à adaptação às novas tecnologias na educação no ERE

Perante o momento histórico na adoção dessa nova metodologia de ensino no Brasil, o educador passa a ter um papel desafiador e fundamental de ofertar uma educação de qualidade tanto quanto na modalidade presencial. É comum a errônea ideia de que é mais fácil educar remotamente do que em uma unidade de ensino regular e tradicional no qual o aluno tem o mestre face a face. O primeiro desafio a ser encarado é que a utilização de meios tecnológicos para ofertar educação esbarra principalmente na

falta de preparo/capacitação dos professores e estudantes na utilização das novas tecnologias (ROSA, 2020). No ERE os estudantes necessitam apresentar conhecimentos prévios de informática e adquirir a capacidade de serem autônomos no manuseio de equipamentos tecnológicos como computadores ou celulares. Deste modo, são forçados a deixarem as características de alunos anteriormente que esperavam informações de todo saber vindas do professor em sala de aula.

Sabemos que autonomia é algo que construímos ao longo da vida, mas a educação a distância pode contribuir para a formação deste indivíduo, buscando desenvolver um aprendizado contínuo, flexível, reflexivo e inovador, centrado no aluno, na construção de saberes articulado às experiências vividas. (Branco, 2017, n.p.).

Por sua vez, os docentes também precisaram aprender a usar ferramentas tecnológicas, como, por exemplo: Google Meet, Plataforma Moodle, Chats e Live (Transmissão ao vivo) para desenvolver o conteúdo das disciplinas. Mesmo idealizando o melhor em conjunto com o uso de ferramentas digitais, a educação à distância tem apresentado na prática mais desafios e implicações para os alunos, instituições e professores, principalmente pelo fato desta mudança ter sido feita em um curto espaço de tempo e pelo fato de que uso das tecnologias normalmente não ser abordado de maneira adequada nos cursos de licenciatura.

3.2.1 Acesso a internet

Mais básico que se adaptar ao uso das ferramentas tecnológicas é o desafio de enfrentar o acesso precário à internet em tempos de ERE. Esta limitação é enfrentada por um grande número de alunos e professores. É sabido que na rede pública de ensino os estudantes muitas vezes só têm acesso à internet por meio dos dados móveis do celular, não podendo contar com equipamentos como computador, *notebook* e *tablet*. Segundo Sousa. et al (2011, p.213), o Brasil apresenta muita desigualdade social que gera, entre outras dificuldades, um número elevado de pessoas sem acesso a computadores ou à Internet.

Hoje a conexão à internet é algo primordial que possibilita a comunicação e o acesso a toda informação para acompanhar efetivamente os conteúdos. Portanto, diante dessa dificuldade de acesso é essencial que sejam niveladas as condições para que a democratização do ensino seja alcançada por meio de educação a distância, algo ainda não resolvido e sem previsão para tal.

Diante da situação relatada acima, em alguns casos as atividades desenvolvidas pela escola de forma remota também tiveram que ser disponibilizadas na forma impressa,

sendo que o responsável pelo aluno deve buscar o material na escola nos casos em que o acesso à internet não era possível.

3.2.2 Adaptação às novas tecnologias pelos estudantes.

Além dos problemas de acesso a uma internet de qualidade, os estudantes também sofreram para se adaptar ao ERE pela falta de conhecimento básico em informática e a não adaptação ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA). No ensino tradicional os alunos geralmente usam apenas recursos manuais, como lápis, caneta, caderno e lousa. As ferramentas tecnológicas são pouco usadas nas escolas da rede pública por vários motivos que vão desde a falta de preparo adequado dos docentes até a falta de equipamentos nas unidades escolares. As escolas particulares normalmente contam com mais recursos e os alunos têm mais acesso às ferramentas tecnológicas, internet e com o uso de computadores. Desta forma, a necessidade do uso do ERE durante a pandemia de COVID-19 ressalta ainda mais a expressiva diferença socioeconômica que existe entre alunos que estudam em escolas da iniciativa privada e os estudantes atendidos pelas redes públicas de ensino.

No andamento do projeto PIBID foi possível observar a dificuldade do docente para acompanhar a mudança drástica de mecanismos e estratégias para alcançar um ensino significativo no ERE. Porquanto, a falta de familiaridade dos alunos atrapalha diretamente no desenvolvimento e na montagem de um curso a distância. Para Sousa et al (2016) um indivíduo que não apresenta capacidade diante dessas novas tecnologias básicas é visto como uma pessoa que está “antiquada” diante do mercado de trabalho e da sociedade também.

Deste modo, um dos obstáculos enfrentados neste caso foi justamente a dificuldade do professor, que se formou para aulas presenciais, em adquirir de maneira inesperada a capacitação para lidar com a nova realidade imposta pelo ERE. Além da falta de conhecimentos prévios e habilidades no uso de ambientes virtuais, tanto por parte do aluno como do professor, também foi notada a dificuldade na mudança da postura dos estudantes frente a esta nova realidade.

Já no ensino a distância, o aluno assume uma nova postura, não mais passivo no processo de aprendizagem, o aluno passa a ser o protagonista nesse processo, buscando fugir de uma aprendizagem mecânica e tradicional, no qual o aluno absorve as informações, [...] (Branco, 2017, n.p).

Assim, o papel imposto ao educando no processo de transposição do ensino presencial para o ERE, implica que o próprio estudante seja construtor do seu conhecimento, sendo que educador seja apenas um mediador do processo. Entretanto,

foi notado pelo grupo de pibidianos que as dificuldades geradas pela desmotivação dos estudantes, ausência de ambiente adequado para os estudos, falta de acompanhamento dos pais e a dificuldade de acesso à internet e equipamentos eficientes, tornaram o sucesso do ensino remoto bastante limitado.

3.3 Falta de comunicação e *feedback*

Nesse período, foi percebida uma gradual desmotivação do aluno diante da atual modalidade de ensino. Segundo Costa et al. (2021), a aplicação de componentes curriculares de maneira apenas teórica e sem interação direta faz com que os alunos não se sintam estimulados a continuarem a continuar seus estudos. Isso ficou evidente durante o decorrer da aplicação das atividades desenvolvidas pibidianos. Em muitas vezes foi possível notar que os alunos têm buscado somente a nota necessária para avançar para o próximo ano letivo. Dos cerca de 120 alunos do 7ºano que estão sendo acompanhados por pelos pibidianos, apenas cerca de 40 alunos participam das interações *online*. Os alunos que não participam das interações acabam fazendo uso somente do material teórico, o que não é suficiente para compreensão na totalidade do assunto abordado durante cada aula. E com essa falta de comunicação pode-se perceber também problemas de compreensão quando as avaliações são dadas, ocasionando uma queda das notas desses alunos.

Segundo Souza et al. (2016), o professor também precisa se capacitar para fazer o uso de recursos tecnológicos, fazendo com que suas aulas sejam mais atrativas. Entretanto, se os alunos não buscarem comunicação com o educador para esclarecimento de dúvidas, dificilmente metodologias mais atrativas atingirão bons resultados. É necessário que o professor tenha *feedback* dos alunos para que seja possível avaliar a efetividade das estratégias adotadas para ensinar um determinado conteúdo. O trabalho dos pibidianos com turmas do Educação de Jovens e Adultos (EJA) deixou claro que este problema foi mais evidente neste grupo de estudantes, sendo que não houve nenhum tipo de interação síncrona com eles. Estudantes do EJA apresentaram dificuldades maiores para desenvolver suas atividades. Justamente alunos deste nível de ensino são os que mais necessitam de apoio individualizado e explicações do professor, uma vez que muitos deles ficaram fora do ambiente escolar por muito tempo.

Além de tudo que já foi relatado, é necessário considerar também os alunos que vem de um contexto familiar mais humilde, dificilmente conseguem participar das atividades *online*. A razão disso é variada e já foi discutida anteriormente. Além disso, as condições econômicas derivadas do agravamento da pandemia fizeram com que muitas famílias ficassem mais focadas na própria sobrevivência e não se envolvessem tanto nas

atividades escolares dos jovens e adultos da EJA. Neste período, muitos jovens assumiram afazeres domésticos ou tiveram que arrumar um emprego para ajudar suas famílias. Assim, fica claro que fatores econômicos afetam diretamente as atividades acadêmicas das pessoas em situação de vulnerabilidade social (ALVES, 2020).

3.4 Invasões nas aulas virtuais

As invasões das aulas virtuais foram problemas frequentes nas interações virtuais síncronas com os alunos. Segundo Bastos et al. (2021) este tipo de ação pode trazer problemas de aprendizagem, uma vez que esta transgressão sempre faz com que o foco da aula seja perdido. Além disso, muitas vezes o conteúdo exibido durante a invasão tem cunho pornográfico, o que pode trazer desconforto ou traumas aos alunos dependendo de quão jovens eles sejam. Devido a este problema, muitas aulas tiveram que ser canceladas para evitar mais transtornos aos alunos.

Uma forma de contornar este problema foi disponibilizar aulas gravadas na plataforma YouTube, todavia ainda há prejuízos educacionais envolvidos, uma vez que o momento mais propício para se gerar questionamentos e tirar dúvidas seria durante a interação *online*.

O uso de táticas preventivas, como criar um *link* de sala diferente a cada reunião ou trocar de *link* após uma invasão, não se mostrou eficaz, uma vez que os próprios alunos que participavam dos encontros síncronos estavam compartilhando o acesso às aulas com pessoas mal intencionadas.

Entender a motivação das invasões é difícil e digna de mais estudos. É possível que esta ação possa estar relacionada a alguma tentativa de usufruir de alguma liberdade, ou seja, seria uma válvula de escape para compensar os novos sentimentos que foram desenvolvidos no decorrer do período de isolamento gerado pelo agravamento da pandemia.

4. Considerações finais

O ensino remoto mostrou aos alunos de licenciatura e aos docentes a necessidade de aprender mais sobre as novas tecnologias na educação. Ninguém estava preparado para a situação especial gerada pela pandemia e a necessidade de isolamento social. Ficou claro que os professores e os pibidianos não possuíam preparo prévio para o ensino remoto, tendo que se adaptar à nova realidade em um curtíssimo espaço de tempo. Com isso, é preciso que tanto os professores supervisores como os pibidianos questionem o nível de efetividade atingido pelas atividades realizadas com os alunos durante o período de isolamento social.

A falta de uma comunicação mais próxima e frequente com os alunos dificultou ainda mais saber se o conteúdo foi compreendido de maneira satisfatória pelos estudantes.

Não foi possível evitar as invasões virtuais das aulas síncronas, mesmo adotando estratégias que dificultam esta ação. A real motivação para tal comportamento ainda é desconhecida. Estudos complementares para conhecer mais detalhes sobre esse assunto são recomendáveis.

Agradecimento

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

ALVES, J. M.; FERREIRA, J. V.; BOTREL, L.; FERREIRA, M.; ARAÚJO, P. H. ENSINO A DISTÂNCIA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS. **Letras UFMG**, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17571>. Acesso em: 19 out. 2021.

BASTOS, B. HACKERS INVADEM SALAS DE AULA ONLINE E EXIBEM CONTEÚDOS PORNOGRÁFICOS; SAIBA COMO PREVENIR E REMEDIAR. *Journal* 48, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://journal48.com/educacao-e-familia/hackers-exibem-pornografia-em-aulas-online-como-prevenir-e-remediar/>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRANCO, L. S. A. O Papel do Aluno e do Tutor na Educação a Distância, *Revista Gestão Universitária*. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-do-aluno-e-tutor-na-educacao-a-distancia>, acesso em 26/07/2021.

COSTA, M. A. B; GUEDES, P. S.; GUERRA, R. S. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ON-LINE. **Rease**, 30 set. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2279/912>. Acesso em: 20 out. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LOPES, C. E. A.; LISBOA, J. V. R.; LIMA, L. C. de; YAMAMOTO, M. I.; OLIVEIRA, V. G. A importância do PIBID na formação acadêmica dos graduandos em letras Inglês – Uma experiência modificadora. **Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 12, n. 1, p.1-15, 2016.

MAIA, C; MATTAR, J; ABC da EaD – A educação a distância hoje. Edição 1. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Total de páginas 142.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas**, v. 21, n. 2, p. 235-247, maio-ago. 2021

NICOLINI, C.; Medeiros, K. E. G. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p.281-298, Maio-Agosto 2021

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19!. **Rev. Cient. Schola** Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, Julho 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: Acesso em: 26 Out. 2021.

SEABRA, F.; AIRES, L.; TEIXEIRA, A. Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. *Dialogia*. São Paulo, n. 36, p. 316-334, setembro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18545/8718>. Acesso em: 20 de out. 2021

SOUSA, R.; BEZERRA, C. C.; SILVA, E. M.; MOITA, F. Teorias e práticas em tecnologias educacionais. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Total de páginas 228.

SOUSA, R; MOITA, F; CARVALHO, A; Tecnologias Digitais na Educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Total de páginas 276.

ZAMPIERI, M. T.; CHINELLATO, T. G.; JAVARONI, S. L. Insubordinação criativa nas escolas: Tecnologias digitais nas aulas de matemática. **REnCiMa**, v. 8, n. 4, p. 174-193, 2017.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Fernanda Marcon Moura

Prof. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Prof. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Eixo temático 7: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto
educacional

fernandamarcon.fe@gmail.com

1. Objetivo

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar uma roda de conversa online realizada com graduandos do Programa Residência Pedagógica de uma Universidade do Vale do Paraíba Paulista, como proposta de trabalho durante a Pandemia de Covid-19.

2. Desenvolvimento

A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura configura ainda hoje uma questão complexa na área da educação. É evidente que deve abarcar a qualificação acadêmica e profissional, estar alinhada às demandas e a necessidade de aperfeiçoamento constante, dado que os saberes e fazeres docentes são produzidos a partir das relações sociais, contexto histórico e social em que estes estão inseridos.

Neste sentido propostas para criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial vem sendo implementadas em todo o território nacional.

O Programa Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação desde outubro de 2017 em consonância com Base Nacional Comum Curricular.

Voltado aos licenciandos, cursistas da segunda metade de seu curso e com vigência de 18 meses visa com base no Art. 5º da PORTARIA GAB Nº 259, a qualificação da formação prática, oportunizando a vivência de características básicas da docência em escolas da educação básica que assegurem o desenvolvimento de habilidades e competências para realizar um ensino de qualidade.

Indo ao encontro do pensamento de Tardif (2002) sobre a formação inicial quando o autor pontua que é preciso apropriar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos.

Observando a rotina escolar, acompanhando o cotidiano de uma determinada turma e refletindo sobre a atuação da professora e suas práticas metodológicas.

Como também coloca Antunes (2007, p. 145):

É necessário que a prática esteja presente na preparação do futuro profissional não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere à carga horária, mas no preparo do futuro profissional é fundamental a interação com a realidade e/ou com situações similares àquelas de seu campo de atuação, tendo os conteúdos como meio e suporte para constituição das habilidades e competências, isto é, levando-se em conta a indissociabilidade teoria-prática como um elemento fundamental para orientação do trabalho.

Além de propor a articulação universidade-escola como ação imprescindível à qualidade educacional.

Essa imersão deve contemplar a regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e ser orientada por um docente da Instituição Formadora.

Segundo Tardif (2002) tanto as instituições de ensino superior como os professores da educação básica produzem saberes, teorias e ações e portanto propõe um novo olhar sobre as relações entre teoria e prática, pois entende que

[...] relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cuja prática são portadoras de saberes. (TARDIF, 2002 p. 237)

Com o aparecimento do vírus Sars CoV-2 e o contexto pandêmico instalado em todo mundo, foi necessário instituir o distanciamento físico e o consequente fechamento das escolas e universidades.

À vista disso, para dar continuidade ao processo formativo de futuros professores as universidades precisaram disponibilizar aos estudantes atividades não presenciais, mediadas por tecnologias digitais, adaptando o formato das aulas, as metodologias e o acompanhamento pedagógico, mudando a rotina escolar e as relações pessoais. Pois assim como Jesus (2014, p.19) aponta “A utilização de

tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos permite o surgimento de novos espaços de ensinar e aprender”.

E para o programa Residência Pedagógica não foi diferente, foi preciso também adequar o planejamento e as ações, de maneira a assegurar a continuidade da discussão sobre a importância da articulação teoria-prática na formação inicial de professores e os desafios do início da carreira docente.

Para tanto, no ano de 2020, buscando, de forma efetiva, superar alguns dos desafios e demandas advindas do contexto pandêmico, buscou-se oferecer atividades significativas de aprendizagem, que propiciassem o desenvolvimento de novas competências necessárias ao campo de ação, dado que também estes futuros docentes utilizam recursos didáticos tecnológicos em suas carreiras. Entre as diversas adequações, tendo em vista a falta de socialização com os colegas e a ausência física do professor foi criado um ciclo de formação online, com encontros quinzenais abordando temas atuais e importantes para a formação docente frente e as complexidades da profissão.

Imbernón (2005) ressalta que a formação inicial tem um papel para além do ensino que pretende apenas a atualização científica, pedagógica e didática, deve possibilitar a participação, reflexão e formação para que os sujeitos aprendam e se adaptem a convivência, as mudanças e as incertezas, assim como o que estamos vivendo e iremos experimentar no pós-pandemia.

O presente relato discorre sobre dois encontros realizados em agosto de 2021 com o tema Da BNCC à construção do currículo.



Imagem 1: Arte produzida para divulgação

Durante os dois encontros foram apresentadas as principais premissas da Base Nacional Comum Curricular como a referência nacional conforme o próprio documento apresenta:

A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Participaram de cada um dos encontros setenta e cinco convidados entre residentes, docentes orientadores, preceptores e o coordenador institucional.



Imagem 2: Foto de um dos encontros

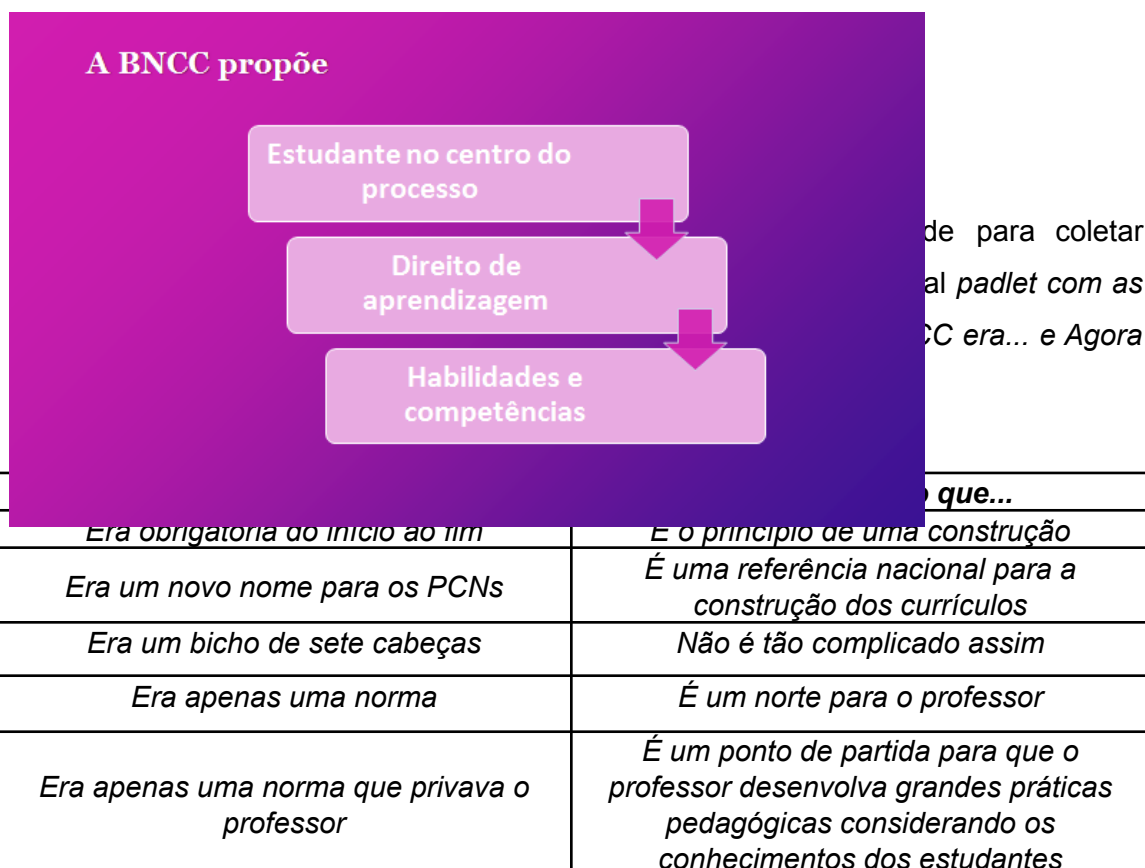
Fonte: arquivo pessoal das autoras

No início do primeiro encontro foi realizada uma atividade diagnóstica utilizando a ferramenta *mentimeter*, que buscou investigar se os participantes já conheciam as a BNCC, por meio da pergunta: Ao se deparar com termo "Base Nacional Comum Curricular" o que você pensa?



sponderam tenho
hum participante
e oferecer esses

Com intuito de trabalhar a aplicação prática da BNCC e visando os momentos de regência foram apresentados slides com os principais pontos trazidos pelo documento. A proposta de trabalho com habilidades e competências, o código alfanumérico, as partes que compõem as habilidades, a progressão das aprendizagens, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento.



3. Conclusão

Apesar dos desafios encontrados no ensino remoto, dentre eles a falta de internet, conexão instável, dificuldade em acompanhar as atividades e desconhecimento de ferramentas tecnológicas pode-se afirmar que a experiência vivenciada com a roda de conversa online realizada com os estudantes participantes do programa residência pedagógica durante as aulas remotas síncronas, em função do cancelamento das aulas presenciais pôde-se verificar a importância da manutenção das atividades, apesar da adaptação do modelo.

Percebeu-se também que a escolha dos temas trabalhados, como o aqui apresentado oportunizou um aprofundamento dos conhecimentos inerentes à prática

docente, além de permitir a vivência da realidade do ensino remoto de maneira prática experimentando essa possibilidade de adaptação antes do início da prática docente visando à construção de um ensino significativo, ainda que a distância.

Referências

ANTUNES, A. C. **Mercado de trabalho e educação física**: aspectos da preparação profissional. Revista de Educação, Anhanguera, nº 10, 2007, p. 141-149.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 01/2020CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteúdo/06012020-edital-1-2020-residenciapedagogica-pdf>> Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).5. ed.

JESUS, Wagner Brito de. **Podcast e educação: um estudo de caso**. 2014. 56 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121992>>. Acesso em: 17 set. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RESSIGNIFICANDO OS ESPAÇOS VIRTUAIS: UMA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Luciana Marques FARIAS¹
(Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG)
Lucianamfarias92@gmail.com¹

Richard Lima REZENDE²
(Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG)
richardbio2015@gmail.com²

Erika Mara Nogueira de Santana TICLE³
(Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG)
erikaticle@gmail.com³

Antonio Fernandes NASCIMENTO JUNIOR⁵
(Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG)
toni_nascimento@yahoo.com.br⁵

Eixo 07: Impactos e reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
Agência Financiadora CAPES e FAPEMIG

1. Introdução

Estamos no segundo ano de pandemia causado pela Covid-19 e foram muitos os desafios desde que a situação começou. Após o início da pandemia, ficava evidente que o distanciamento social era umas das principais medidas colocadas pelo Ministério da Saúde. Em se tratando dos cursos de formação de professores, as disciplinas, que antes haviam sido planejadas para serem trabalhadas de forma presencial, sofreram alterações para atender o estudo remoto emergencial, como exigência da Resolução CEPE N° 089, de 29 de julho de 2020.

A disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências (MEC), esta que contextualiza o estudo deste trabalho, foi ofertada no 1° semestre de 2020, tendo o calendário alterado para se adaptar ao cenário de ensino remoto. Ofertada pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, os seus participantes desenvolveram Roteiros de Estudos Orientados (REO) semanais. Estes roteiros foram uma das formas de trabalhar os conteúdos das disciplinas. Dessa maneira, os planos de ensino tiveram de ser revisados levando em consideração o distanciamento social, sendo todos os conteúdos e atividades trabalhados por meio de recursos tecnológicos digitais. As práticas pedagógicas foram planejadas levando-se em conta as dificuldades dos

estudantes em participar de encontros virtuais: seja por necessitarem trabalhar, por não possuir aparelhos eletrônicos e/ou sinal de internet suficientes para a permanência e realização efetiva das atividades.

Apesar dos esforços, ficava a dúvida sobre a eficiência do ensino remoto, pois a disciplina em questão tem o importante papel de discutir temas como: o que é educação e sua especificidade, o papel da escola, o que é ciência, entre outros, a articulação entre teoria e prática na construção de metodologias de ensino. O que aconteceu foi a tentativa de construir um caminho pedagógico tão consistente quanto o das aulas presenciais, de modo a proporcionar aos licenciandos pensar, refletir e discutir sobre aspectos inerentes à prática pedagógica. Com base nessas questões e o contexto em que a disciplina se desenvolveu, que está descrito no tópico “Desenvolvimento” deste trabalho, faz-se importante refletir sobre propostas de ensino neste contexto de pandemia, uma vez que é um cenário inesperado, que coloca desafios para ambos personagens da atividade de ensino-aprendizagem e é necessário para se aprofundar sobre as questões educativas e de formação de professores.

Em se tratando de uma disciplina de formação inicial de professores, o objetivo deste trabalho é analisar e refletir sobre este momento formativo a partir da visão que seus participantes apresentaram ao avaliá-la. Nesse sentido, a ideia é compreender como os professores em formação perceberam o caminho pedagógico da disciplina, considerando sua reestruturação para um ensino remoto.

2. Referencial teórico

Sobre a preocupação que motivou a construção deste trabalho, faz-se necessário pontuar os esforços de trabalhar uma formação de professores articulada com os conhecimentos sistematizados à prática pedagógica, mesmo que à distância.

Segundo Saviani (2003) teoria e prática quando planejadas de forma intencional e consciente pode-se desenvolver o trabalho “não material”. Na visão do autor, o trabalho “não material” são os conhecimentos, produtos deste trabalho que não podem ser separados do indivíduo e nem do “ato de produção”, do pensar.

Na prática pedagógica o processo de ensino-aprendizagem pressupõe a existência daquele que aprende e o conhecimento aprendido. Dessa forma, a educação é um meio que não separa o pensamento da sua produção, sendo assim, aquilo que o educando já sabe e aquilo que irá aprender é apropriado e mobilizado por ele mesmo, não se separa dele. A educação escolar, portanto, deve agir no sentido de os educandos terem contato com a cultura historicamente produzida pelos coletivos humanos (ciências, matemática, português, história, arte, etc.).

A Arte como potencial problematizador de questões sociais, faz parte da evolução histórica e cultural da sociedade. São formas de conhecer e interpretar o mundo, assim como a Ciência (RANGEL & ROJAS, 2014). As potencialidades de trabalhar o ensino de ciências em diálogo com as formas sensíveis de enxergar o mundo se torna um apelo pertinente à prática pedagógica, pois a sensibilidade promove a construção do conhecimento a partir daquilo que é mais próximo dos educandos.

A Arte é uma forma de encantamento e motivação, como apontado por Rangel e Rojas (2014). Todavia, Ostetto (2010) aborda que para o educador encantar seus educandos a partir da arte, antes disso, o mesmo deve encantar-se. Quando se está tratando da formação de professores, é importante retomar o que Saviani (2003) traz sobre a intencionalidade do trabalho do ser humano no processo de transformação da natureza. Se o que diferencia nós seres humanos dos demais animais é a consciência sobre o trabalho realizado sobre a natureza, ou seja, o ser humano se diferencia dos demais animais quando este transforma a natureza premeditando o seu produto. Se o professor compreende sua função social, a de educar, este deve ser formado para que o faça intencionalmente, e não pela causalidade.

Nesse sentido, o contexto em que se encontra a formação de professores pode apresentar alguns obstáculos para que se formem professores conscientes a respeito de sua função social. Pimenta e Lima (2012) apontam para a desarticulação entre as disciplinas ditas teóricas e práticas dos currículos das licenciaturas. Gatti (2010) chama atenção para a dicotomização nas licenciaturas, em que passa a ocorrer uma supervalorização dos conhecimentos científicos em detrimento aos conhecimentos didático-pedagógicos, como nas licenciaturas que não em pedagogia, pois esta se apresenta em um quadro invertido.

Com base nisso, se faz fundamental proporcionar uma formação mais completa, como formar um repertório cultural consistente (como pela arte, por exemplo) nos professores de ciências. Mas como fazer acontecer quando os cursos de licenciaturas ainda não superaram barreiras históricas? Levando isso em consideração, este trabalho se justifica ainda mais quando reflete e discute uma proposta pedagógica na formação inicial de professores de ciências e biologia adequada à urgência do cenário pandêmico em que estamos vivendo e tem como objetivo agir na direção de formar professores críticos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

3. Desenvolvimento

Devido a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (COVID- 19) o primeiro semestre do ano de 2020 foi suspenso, a princípio, seria todo o semestre, mas em maio

daquele ano, a Universidade Federal de Lavras (UFLA) aderiu ao ensino remoto. Os planos de ensino das disciplinas tiveram de ser revisados e adaptados levando em conta o distanciamento social, exigindo novas metodologias para que as disciplinas continuassem a ser desenvolvidas por meio de recursos tecnológicos digitais. Semanalmente, as atividades eram postadas no Campus Virtual (página eletrônica destinada para postagem e recebimento de atividades da UFLA). Foram um total de 14 semanas. Em cada semana era discutido temas sobre o ensino de ciências como: “ensino de ciências ou educação científica?”, “o papel da escola”, “o que é ciência?”, “por que e como ensinar ciência?”, “ensino de ciências: objetivos e conteúdos”, “ensino de ciências: interdisciplinaridade e temas transversais”, “ensino de ciências: métodos e técnicas; práticas para o ensino de ciências”, “os PCN de ciências naturais e as BNCC”. Depois desses temas terem sido trabalhados, foram propostos encontros para que os licenciandos pudessem conhecer práticas pedagógicas realizadas pelo grupo que o professor responsável pela disciplina orienta. Foram 3 encontros com duração de 3 horas, aproximadamente, que foram combinados com os estudantes de acordo com suas possibilidades. Nesses encontros foram apresentadas e discutidas práticas no ensino de ciências em diálogo com outros tipos de conhecimentos, como arte (música, teatro, poesia e cinema). Além disso, foi estabelecido instâncias de diálogo com questões das culturas de povos indígenas brasileiros, que envolveu pinturas, artefatos, adornos, instrumentos musicais e cerâmicas, discutindo e refletindo sobre a constante ameaça que estes vêm sofrendo com o desmatamento, queimadas e invasão das terras indígenas pelo garimpo. Os encontros tiveram a participação dos licenciandos da disciplina e dos Pós-graduandos do Programa em Educação Científica e Ambiental da UFLA. Com o objetivo de fazer com que os licenciandos exercitassem a prática de construção de práticas pedagógicas, foi indicado, como trabalho final da disciplina, que construíssem e apresentassem propostas de aulas para o ensino de ciências (planos de aula) que se relacionassem com questões culturais dos povos indígenas. Os licenciandos se dividiram individualmente e em duplas e apresentaram 10 planos de aula. Os temas das propostas foram: astronomia a partir dos conhecimentos indígenas sobre o céu; impactos ambientais e os cuidados dos povos originários com a terra; estações do ano a partir de uma pintura indígena “Wazak’a” de Jaider Esbell e a pintura “Ponte de Cipó” de Johann Moritz Rugendas; poluição a partir do poema “Água de Márcia” Wayna Kambeba; corona vírus e desmatamento a partir do vídeo “Pela vida inteira” do Instituto Socioambiental narrado por Daniel Munduruku; impactos ambientais a partir da animação “O Último Índio” de Maria Teresa Murer; plantas medicinais a partir dos conhecimentos indígenas sobre plantas; o Reino Animalia a partir da lenda do Muiraquitã; fotossíntese a partir da

animação Caminho dos gigantes; impactos ambientais a partir da música “Território Ancestral Kaê Guajajara”.

4. **Percurso Metodológico**

No último encontro da disciplina foi pedido que os licenciandos elaborassem um relato sobre as suas impressões sobre todo o processo da disciplina. A avaliação dos sujeitos da pesquisa foi guiada pelas seguintes questões: pontos positivos e pontos a serem melhorados da disciplina Metodologia de Ensino de Ciências. Todas as avaliações foram realizadas no período de setembro de 2020. As falas dos licenciandos foram analisadas e categorizadas pela análise de conteúdo, método que se enquadra em uma pesquisa qualitativa (BARDIN, 1997). Por meio desta análise, foram agrupadas as ideias mais frequentes neste grupo de licenciandos, de forma que possibilitou sistematizar os dados e classificá-los em categorias que representam o pensamento deste grupo. Em primeiro momento as falas foram lidas para se reconhecer o material. Em seguida as ideias presentes nas falas foram fragmentadas de acordo com seus respectivos temas. Em um processo de reagrupamento, as ideias menos abrangentes foram sendo agregadas em categorias que representam temas mais amplos, como as categorias finais construídas e descritas no Quadro 1. Participaram da disciplina 17 licenciandos que serão denominados pelo código composto da letra L seguida de um número (L1, L2, L3 ... L17).

5. **Resultados e Discussão**

A análise das falas resultou na construção de três categorias que representam as ideias mais frequentes no grupo de licenciandos que cursaram a disciplina Metodologia de Ensino de Ciências. No quadro abaixo cada categoria está descrita, acompanhado da frequência em que o tema da categoria se repetiu e em quais licenciandos ocorreu.

Quadro 1: Descrição das categorias

Categoria	Descrição	Frequência	Ocorrência
Arte e formação de professores	Diálogo entre arte, cultura dos povos indígenas e ciência estabelecido na disciplina	17	L1, L2, L3, L4, L5, L7, L8, L9, L10, L11, L12, L13, L14, L15, L16, L17
Dificuldades e desafios do ensino remoto	Aulas virtuais cansativas, problemas de conexão com internet e dificuldade em definir horários em comum para os encontros.	13	L1, L2, L3, L4, L5, L7, L8, L9, L10, L11, L12, L14, L17

Ressignificação dos espaços virtuais	Interação nos grupos de <i>whatsapp</i> e integração das atividades virtuais	12	L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L11, L12, L16

Fonte: criado pelos autores.

A primeira categoria “*Arte e formação de professores*” foi evidenciada em quase todas as avaliações feitas pelos participantes da disciplina. Foi observado nas falas dos licenciandos relatos de que as atividades propostas e as aulas foram um exercício de aprendizado. Como mencionado na breve descrição sobre o desenvolvimento da disciplina, utilizou-se de documentários, vídeos, músicas, poesias, filmes, pinturas para estabelecer diálogos entre o ensino de ciências. Isso pode ser observado em algumas falas:

L14- “Permitiu que aprendêssemos o papel estético, comunicativo e social da arte, assim, gerando discussões e reflexões sobre os variados signos (música, cinema, poesia, teatro...) que a compõe. Além de passar para nós a potencialidade e a relevância que esses signos têm na Formação Inicial de Professores, visto que, trabalhando com eles é possível a compreensão de diversos aspectos que permeiam a realidade.”

A partir deste relato podemos perceber a relevância que o licenciando L14 demonstrou ter sobre o papel da arte em seu processo formativo. A arte faz parte do universo humano e está presente no cotidiano dos professores e estudantes. Rangel e Rojas (2014) discutem a importância de incorporar o conhecimento artístico no processo de formação dos professores de ciências, pois estas autoras enfatizam o conhecimento da humanidade ser global. Na medida em que arte e ciência andam juntas na formação de professores, torna-se possível a construção de um conhecimento sobre o mundo mais completo e amplo, tanto pelo aspecto sensível da arte, como pelo aspecto racional da ciência.

Corroborando com esta discussão, OSTETTO (2010) reconhece que a arte tem potencial de encantar os sujeitos na atividade de ensino-aprendizagem, trazendo-os para perto do caminho pedagógico proposto na aula, proporcionando aos estudantes que se sintam motivados pela aprendizagem. Sendo arte e ciência dois conhecimentos, dialogá-los permite contextualizar o conhecimento a ser aprendido no processo de ensino-aprendizagem. Como bem apontado por outro estudante L1:

“É de suma importância que pensemos sobre a educação científica e ambiental, as práticas, as ferramentas e os recursos que iremos utilizar (músicas, filmes/animações, poesias/poemas, etc) sempre buscando contextualizar com a realidade dos alunos, incentivando a popularização da ciência, evitando ainda mais o distanciamento que por diversas vezes, marca a formação da população brasileira.”

Para uma educação comprometida com a formação da humanidade nos estudantes em sua completude, considerando a globalidade do conhecimento que Rangel e Rojas (2014) discutem, é necessário ampliar o repertório artístico-cultural dos futuros professores, para provocar nestes sujeitos, o desejo, a curiosidade, o espírito investigativo, a desconfiança das certezas absolutas e o questionamento do que está posto. Em outras palavras, para incentivar a ousadia, precisamos ser antes, ousados, buscar caminhos e firmar autonomia. Ostetto (2010) reforça a ideia de que para encantar os estudantes é necessário que o professor se encante primeiro.

Segundo a autora, não é possível formar pessoas criativas com professores que reproduzem modelos (OSTETTO, 2010). Dessa forma, podemos observar a partir dessas falas que a estratégia adotada na disciplina teve seu papel reconhecido pelos licenciandos em estabelecer instâncias de diálogos possíveis com o ensino de ciências, e também mostrar e discutir caminhos possíveis para desenvolver aulas de ciências mais contextualizadas com a realidade dos estudantes. Formar professores pelo diálogo entre arte e ciência possibilita construir a ideia de que um conhecimento não é superior ao outro, pois como Ferreira (2012) acrescenta, ambos os saberes influenciam a visão de mundo dos sujeitos e contribuem para lidarem e se posicionarem sobre as questões que emergem do contexto de vida de cada um, estudantes e professores.

A segunda categoria “Dificuldades e desafios das aulas virtuais”, treze alunos relataram sobre o tema desta questão. Os futuros professores colocaram que as aulas não correspondiam aos horários e dias da semana das aulas presenciais. É importante frisar que devido ao distanciamento social, os horários poderiam ter mais flexibilidade, visto que a turma já havia relatado um número grande de aulas durante a semana de outras disciplinas do curso. Além dessa questão, os alunos relataram que as quatro aulas durante todo o semestre foram cansativas e que este fato interferiu no aproveitamento dos mesmos nas aulas. Ainda, alguns licenciandos deram sugestões para sanar o problema em questão e será representado pela fala do licenciando *L12*:

“Como sugestão, acredito que se os encontros virtuais ocorressem de forma espaçada durante todo o semestre eles seriam ainda mais proveitosos, pois haveria um tempo para assimilar e discutir todas as ideias apresentadas e ainda as incorporar nas atividades desenvolvidas.”

Na avaliação em que os licenciandos realizaram, estes puderam destacar abertamente os pontos que entendiam ser necessário melhorar. Alguns deles deram sugestões de dividir a aula pela semana e começar mais cedo (as aulas foram durante a noite). Essa avaliação foi bastante pertinente, inclusive, ajudou no planejamento dos outros semestres desta disciplina. Entretanto, apesar das falas relatarem os fatos ocorridos, é importante considerarmos o contexto. Como bem salientado pela participante

L9: “Houveram diversas dificuldades enfrentadas por nós discentes e pelos docentes também, pois tivemos que nos adaptar muito rápido para minimizar os prejuízos. Acredito que o único ponto que precisa ser melhorado é o tempo de cada aula realizada por vídeo conferência.”.

No início das aulas remotas, foi relato por parte dos alunos, problemas de conexão com a internet, pois alguns não tinham computadores e tinham dificuldade para assistir as aulas pelo celular. Além disso, haviam alunos que trabalhavam em tempo integral. Todos esses dados foram levados em conta no planejamento repentino das aulas, e como bem apontado, tivemos de “*nos adaptar muito rápido*”.

Segundo Saviani (2020) o ensino remoto foi posto como substituto do ensino presencial, todavia, para que este ensino remoto funcionasse de maneira adequada, certas condições deveriam ser preenchidas para que todos pudessem ter o básico para participar das aulas remotas. Todos deveriam ter acesso aos ambientes virtuais, munidos de equipamentos como, computadores e celulares; e as residências com acesso à internet, de modo que tanto os educadores quanto os educandos possam vivenciar o processo de ensino-aprendizagem com qualidade e eficiência.

Dito isso, podemos refletir que a pandemia, seguida do ensino remoto, evidencia as desigualdades sociais. A oferta do ensino público, gratuito e de qualidade que se almeja garantir aos estudantes através da Universidade pública acabou se tornando restrita ao grupo que tinha acesso aos meios tecnológicos, tais como internet, computador, celular, ilustrando de modo inquestionável a impossibilidade do alcance universal e igualitário do modelo de ensino remoto emergencial adotado no contexto da pandemia de Covid-19 (SAVIANI, 2020). Os estudantes com dificuldades de acesso à internet e equipamentos tecnológicos, os quais dependem sobremaneira do ensino público, tiveram, portanto, sua participação comprometida em relação aos outros estudantes que possuem meios de participar das aulas, fator que fere o princípio democrático da igualdade (CHAUI, 2013), e suscita reflexões críticas sobre um dos efeitos negativos do ensino remoto.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação, (IBGE, 2020), o índice de cidadãos sem acesso à internet na zona urbana é de 13,3%, enquanto que na zona rural, o índice chega à 44,4% de pessoas sem conexão com a internet. Além disso, o rendimento médio per capita das residências com acesso à internet em relação às que não possuem é quase o dobro. Fator tão importante chama a atenção ao debate sobre o papel imprescindível da Universidade pública num país de desigualdades sociais severas como o Brasil. Assim, embora o modelo remoto tenha se comportado como uma possibilidade à continuidade

do ensino-aprendizagem a uma parte do corpo discente, por outro lado ocasionou o reforço da exclusão dos estudantes mais pobres (SAVIANI, 2020). A superação da situação imposta pela realidade, a curto prazo, dependeria de ações concretas obtidas por políticas públicas, com investimento na área da Educação, o que de fato não ocorreu no período de oferta da disciplina sob análise.

Apesar das dificuldades registradas, os licenciandos relataram que houve um aproveitamento satisfatório das aulas, reconhecendo que havia dificuldades de ambos os lados. Pelo caráter emergencial, o tempo de planejamento da disciplina em estrutura remota e de ambiente para transpor a nova proposta de disciplina para o ambiental virtual da universidade foi menor.

Na terceira categoria “Ressignificação dos espaços virtuais” os alunos relataram que houve uma interação e diálogo bem interessante entre os licenciandos e os professores, que contava, além do professor titular, com a participação de uma pós-graduanda da mesma universidade vinculada à disciplina pelo Estágio Docência do programa de mestrado. Como exposto pelo licenciando FP6: “Tivemos pelo grupo do Whatsapp a oportunidade de tirar dúvidas com a Docente Voluntária e discutir a respeito com a turma”. Segundo Moreira, Henriques e Barros (2020), é importante estabelecer uma boa relação com os educandos, e mesmo que à distância, o(a) educador(a) precisa criar momentos de discussão e interação para que os estudantes se sintam mais próximos dele(a) e de seus pares.

Dessa forma, os espaços virtuais como as aulas online, grupo de *Whatsapp* e fóruns criados no ambiente virtual da universidade tiveram o objetivo de melhorar a interação entre professor-aluno. Foi proposto que os estudantes sempre levassem as dúvidas para o grupo, para que todos pudessem participar da inquietação do outro e pudessem ajudar na tentativa de solucionar os problemas que surgiriam na prática deste grupo.

Os fóruns criados tiveram o papel de ampliar os olhares dos futuros professores sobre as questões postas, sendo imprescindível a participação de todos os licenciandos nas discussões e debates. Segundo os autores, os espaços virtuais de comunicação assíncrona como os fóruns podem proporcionar flexibilidade deste ensino remoto (MOREIRA, HENRIQUES & BARROS, 2020), uma vez que esses espaços não necessitam de uma confluência do educador e de seus educandos no espaço e tempo, que pode ajudar os estudantes que possuem dificuldades com a conexão à internet e/ou que estão em horário de trabalho, havendo possibilidade de participarem das atividades no momento mais oportuno.

Entretanto, houve aulas síncronas com o objetivo de apresentar e discutir metodologias ativas, enriquecer o repertório artístico-cultural e integrar os licenciandos ao grupo de estudos em Educação Científica e Ambiental da universidade, por ter membros de diversas áreas e com experiências em sala de aula. Como apontado pelo licenciando FP11:

“Todas as aulas/lives que tivemos estavam presentes alunos da graduação, pós-graduação e também professores formados com experiência, com os quais muito aprendi. As discussões acerca das práticas pedagógicas e as experiências relatadas por muitos alunos e professores foi fundamental para meu entendimento sobre formas e estratégias de se levar algo novo para dentro da sala de aula.”

Importante ressaltar que as aulas síncronas eram todas gravadas e disponibilizadas pelo ambiente virtual para que os estudantes pudessem assistir posteriormente, num esforço de que as atividades propostas pudessem alcançar a totalidade dos estudantes que participaram da disciplina, atentando-nos às diversas situações pessoais que se sobrepuseram à realidade dos discentes no contexto de crise sanitária em curso naquele momento.

Compreendemos que houve um esforço em propor constantemente a interação dos estudantes com o professor. Os espaços virtuais não eram apenas o local para postar atividades ou tirar dúvidas, mas também, o espaço de acolhimento, de trocas, discussões e reflexões. Tal realidade impôs maior esforço do docente responsável pela disciplina, posto que o mesmo se ocupou dos ajustes metodológicos necessários para adaptar os conteúdos curriculares de encontros presenciais para encontros *on-line* síncronos e assíncronos, aos espaços de debate e esclarecimento de dúvidas, a novas possibilidades de avaliação dos discentes, tudo isso num espaço de tempo exíguo de compreensão, assimilação e adaptação para a oferta do ensino remoto. Diferentemente das práticas de ensino a distância, nas quais tutores substituem os professores dos espaços de troca para elucidação de dúvidas, a atuação do docente na disciplina em discussão se deu de modo integral. Tal situação pode ter ajudado os licenciandos a se sentirem mais próximos uns dos outros, dos professores e também dos temas trabalhados, conforme relatado.

6. Considerações Finais

A partir do caminho trilhado e construído neste texto, em que foi relatado uma experiência nova em meio a uma pandemia que se instalou no Brasil e modificou sua estrutura de funcionamento a partir do ano de 2020, percebe-se que o modelo remoto de ensino possui viabilidade e desafios para concretizar tal feito. Em se tratando de um estudo sobre um momento formativo da formação inicial de professores de ciências, a

disciplina Metodologia de Ensino de Ciências se deparou com uma demanda emergencial, de acordo com o contexto em que vivemos, mas o fez da melhor maneira possível e isso foi percebido pelos licenciandos que a avaliou.

Por mais que alguns percalços tenham ocorrido na tentativa de se propor uma disciplina com uma qualidade equivalente ao seu formato presencial, o obstáculo que mais impactou no desenvolvimento efetivo da mesma foi a marcante desigualdade social entre os personagens dessa longa história. Isso foi percebido ao longo de sua realização e também pelos relatos dos licenciandos, uma vez que alguns não tinham efetiva conexão com a internet, ou não possuíam recursos tecnológicos necessários para a permanência e participação nas atividades propostas. Com isso, a dificuldade de se encontrar horários em comum entre os licenciandos foi um dos maiores desafios da disciplina desenvolvida, pois além dos fatores citados anteriormente, alguns licenciandos passaram a trabalhar em período integral, impossibilitando a participação em encontros diurnos.

No entanto, a disciplina foi planejada e ministrada com o mesmo objetivo e maestria que seu formato presencial era desenvolvido: estimulando os licenciandos a pensar metodologias de ensino com base em critérios que levasse em consideração o encantamento dos estudantes. Com isso, o diálogo entre obras artísticas e o ensino de ciências teve espaço marcante no caminho pedagógico da disciplina. No sentido em que se desenvolveu, os licenciandos puderam perceber que tanto a arte como a ciência são conhecimentos fundamentais na constituição da humanidade nos sujeitos, e isso serviu de estímulo para que desenvolvessem planos de aula em que o tema de questões culturais indígenas tomasse forma nas ideias de práticas pedagógicas construídas pelos envolvidos. Se Ostetto (2010) defende a ideia de que para encantar é preciso encantar a si mesmo, este momento formativo, mesmo que com as limitações do ensino remoto, contribuiu para que os licenciandos tivessem experiências iniciais sobre o papel do diálogo entre arte e ensino de ciências.

Por fim, em um momento em que as convivências passaram obrigatoriamente a acontecer pelo distanciamento, os recursos tecnológicos de interação social, como *Whatsapp* e o ambiente virtual da UFLA, passaram a desempenhar uma função importante no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, pois ampliaram as possibilidades de interação entre professor e licenciandos em um momento adverso. Quando os obstáculos que impossibilitaram encontros acontecerem de modo efetivo, tanto a rede social quanto o ambiente virtual tornaram-se meios de participar das atividades em momentos oportunos para os envolvidos. Mesmo que não substitua a participação efetiva em reuniões presenciais ou virtuais com todo o coletivo da turma, a

possibilidade de participação posterior impediu que o cenário de pandemia fosse mais desastroso, principalmente sobre a formação de professores que já se encontra com desafios históricos ainda não superados.

Este trabalho se concretizou com o apoio da CAPES e FAPEMIG.

7. Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.
- CHAUÍ, M. O ser humano é um ser social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- FERREIRA, F. C. Arte: aliada ou instrumento no ensino de Ciências?. **ArReDia**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2012.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. “PNAD Contínua TIC 2018: internet chega a 79,1% dos domicílios do país. Internet chega a 79,1% dos domicílios do país”. Portal Eletrônico do IBGE [29/04/2020]. Disponível em: <<https://agencia.denoticias.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20/08/2020.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.
- OSTETTO, L. E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cadernos Cedes**, v. 30, p. 40-55, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência–Teoria e Prática: Diferentes Concepções. **A formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**, p. 133-152, 2012.
- RANGEL, M; ROJAS, A. A. Ensaio sobre arte e ciência na formação de professores. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.
- SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, p. e020063-e020063, 2020.

RUMO AO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS E PERCALÇOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Marianne SPALDING, Taciano Moreira GONÇALVES, Adriano BRESSANE, José Wilson Silva MENDES, Maria Gabriela Martin da Costa LAMIN. Instituto de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São José dos Campos
Eixo 7: Impactos e Reflexos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional
PROGRAD-Unesp
m.spalding@unesp.br

1. Objetivos

Este relato de experiência traz algumas intervenções da universidade, durante o período de pandemia de Covid-19, que buscou contribuir e oferecer suporte pedagógico à alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola estadual de São José dos Campos, SP bem como proporcionar orientação vocacional aos mesmos. Os objetivos específicos foram: contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem dos componentes curriculares do ensino médio; usar recursos tecnológicos de informação e comunicação para orientação sobre cursos superiores de diferentes áreas do conhecimento e orientar os alunos do ensino médio sobre as possibilidades de ingresso e permanência no ensino superior, em especial na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp.

2. Introdução

O ingresso no ensino superior é entendido como principal fator de mobilidade social pelos alunos do ensino médio. No entanto, se o ingresso é aspiração compartilhada, os procedimentos para a sua viabilização nem sempre estão bem delineados (Couto, 2008). O ensino superior representa para muitos estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho (Zago, 2006). Em estudo realizado com 695 alunos da terceira série do ensino médio, Sparta e Gomes (2005) observaram que o ingresso na educação superior foi valorizado como principal alternativa de escolha para os jovens que chegam ao fim do ensino médio, tanto de escolas públicas quanto privadas, embora os alunos das escolas públicas também consideram o ingresso imediato no mercado de trabalho como uma opção relevante, o que pode estar associado à situação socioeconômica dos participantes. Mas a significativa importância atribuída pelos estudantes das escolas públicas à alternativa “realização de cursos pré-vestibulares”, pode estar relacionada ao desejo de ascensão

social das classes populares, tendo como estímulo a valorização das profissões de nível superior.

Se o ingresso no ensino superior representa para muitos estudantes “uma vitória”, a outra será certamente garantir a sua permanência até a finalização do curso (Zago, 2006). Estudos apontam que mesmo alcançando o ensino superior, uma parte significativa de estudantes não o conclui (Ambiel, 2015; Sousa et al. 2018, Nunes 2020). A evasão e as reprovações têm sido recorrentes e tornaram-se motivos de preocupação nas instituições de ensino superior. Em estudo realizado em 2015, Ambiel constatou que a falta de suporte, como dificuldades de ordem financeira, os sacrifícios para conciliar estudos e trabalho, o conflito entre carga horária de trabalho e as exigências do curso, as incertezas à respeito de estar no curso certo, podem ser fatores determinantes da evasão após o ingresso no curso superior (Ambiel 2015). O autor ainda menciona que motivos vinculados ao baixo desempenho acadêmico também estão entre os elementos componentes que determinam a evasão em geral.

A possibilidade de acesso ao ensino superior leva em consideração não apenas os requisitos educacionais formais (a conclusão do ensino médio) mas também o desempenho educacional apresentado pelos jovens (Andrade, 2010).

Andrade (2010) afirmou que para aumentar o acesso de jovens ao ensino superior é necessário ampliar o número de concluintes do ensino médio, uma vez que apenas cerca de 33% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos concluíram esse nível de ensino e, dessa forma, possuem os requisitos formais para acesso ao ensino superior. Ainda segundo o autor, o efetivo aprendizado desses alunos é também uma estratégia imprescindível.

Moraes e Alavarse (2011) afirmaram que a qualidade do ensino médio concentra enormes desafios às políticas educacionais, especialmente das escolas públicas, uma vez que os indicadores do processo educacional, mesmo com suas limitações, evidenciam uma grande lacuna entre escolas estaduais e privadas de ensino médio.

Em 2020, esta lacuna certamente foi ampliada, pois as mudanças no cenário educacional, decorrentes do fechamento temporário das escolas pela pandemia do novo coronavírus, revelaram ainda mais as desigualdades sociais e as difíceis condições de acesso a um ensino remoto emergencial. Médice et al. (2020) observaram que o ensino remoto foi diferentemente avaliado por estudantes das redes privada e pública de ensino, sugerindo que as medidas que foram implementadas no período da pandemia poderão aprofundar o quadro de exclusão e segregação de parte significativa dos estudantes. Estudo recente também demonstra a enorme preocupação com a evasão neste período, que já era alta no Brasil e que já experimentou um aumento na pandemia (Nunes, 2021).

Neste contexto, a Escola Estadual de ensino fundamental e médio, Ana Cândida de Barros Molina Professora, de São José dos Campos - SP, propôs em 2020 um projeto para encarar a crise decorrente do isolamento social e, de alguma forma, possibilitar a continuidade do ensino com atividades à distância. Por meio de *lives* e do desenvolvimento de aplicativo para acesso das aulas pelo celular, a escola foi premiada ficando entre as cem com as melhores iniciativas do Estado de São Paulo, com o “Prêmio Gestão Escolar 2020”. Segundo a direção da escola, esta experiência trouxe a concepção da necessidade de mudanças e inovação no processo de ensino aprendizagem.

No início de 2021, ainda com as incertezas em relação ao retorno das aulas presenciais, o Laboratório de Práticas Pedagógicas do Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, ICT, Unesp de São José dos Campos, foi procurado pela direção da referida escola para estabelecer uma parceria, com o objetivo de contribuir no desenvolvimento e produção de conteúdos didáticos destinados a alunos do último ano do ensino médio, que estão na eminência de ingressar no ensino superior, bem como auxiliar na orientação vocacional e informações sobre as possibilidades de ingresso no ensino superior.

A Unesp (Universidade Estadual Paulista) é uma das maiores e mais importantes universidades brasileiras, com destacada atuação no ensino, na pesquisa e na extensão de serviços à comunidade. Está localizada em 24 municípios do estado de São Paulo, com 34 unidades que oferecem cursos das várias áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, o presente projeto buscou contribuir com esses alunos do 3º ano do ensino médio, levando informações a respeito de cursos superiores das diferentes áreas do conhecimento, as condições e possibilidades de ingresso no ensino superior, bem como as possibilidades de financiamento dos estudos e as diferentes modalidades de bolsas. Enfim, pretendeu-se neste projeto, de parceria entre a Universidade e a Escola, oferecer um suporte que incida não apenas sobre a melhoria da qualidade de ensino, mas seja capaz de esclarecer dúvidas e auxiliar os estudantes de ensino médio, tanto na escolha do curso como nas possibilidades de ingresso e permanência no ensino superior. Presume-se que, com a superação das dificuldades e obstáculos decorrentes da pandemia, este momento de crise se transformará em excelente oportunidade para reformulação do ensino e para incorporação de novas práticas pedagógicas.

3. Desenvolvimento Metodológico

Para execução do projeto, primeiramente foram identificadas as principais matérias e conteúdo do 3º ano do Ensino Médio para serem explorados. A escola Ana Cândia apresenta três turmas de 3º ano, sendo duas no período matutino e uma no noturno, com um total de 90 alunos. Foram também identificados os 10 cursos superiores mais procurados na Unesp em 2021 (<https://vestibular.mundoeducacao0.uol.com.br/noticias/unesp-divulga-concorrenca-do-vestibular-2021/341674.html>).

Para cada conjunto de matérias em comum, foram apresentados aos estudantes informações sobre cursos superiores que tivessem aquelas matérias relacionadas, bem como explanações sobre a profissão correspondente. A cada mês, era apresentado no canal de youtube (<https://www.youtube.com/channel/UCKb2XUQX5q5njd0166KEig>) e no instagram (#rumoaosensinosuperio), o material relacionado a dois cursos da Unesp, além de produtos digitais, na forma de videoaulas e conteúdo em pílulas, elaborados e/ou editados por pós-graduandos, professores do PreVest (cursinho pré-vestibular da Unesp) e voluntários da ONG: Curso Alberto Santos Dumond (CASD), de São José dos Campos, abordando conteúdos relacionados àquele curso.

A equipe foi composta por docentes, pesquisadores, graduandos, pós-graduandos e servidores técnico administrativos da Unesp, com o apoio do Laboratório de Práticas Pedagógicas e do Cursinho pré-vestibular, PreVest do ICT-Unesp.

O projeto teve início em junho de 2021 e foram divulgados materiais referentes aos cursos de Medicina, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Enfermagem, Medicina Veterinária, Direito e Ciências Biomédicas, sendo estes dois últimos ainda em andamento. Além destes, também foram apresentados materiais referentes aos cursos de Odontologia e Engenharia Ambiental, de São José dos Campos.

Como forma de avaliar o desempenho e resultados alcançados com o presente projeto, foi aplicada uma ferramenta, na forma de questionário, via *Google forms*, buscando analisar a percepção dos estudantes da escola Ana Cândia e o aproveitamento dos mesmos quanto ao conteúdo trabalhado nas atividades. O formulário foi respondido por 18 estudantes, sendo a maioria do gênero masculino (72,2%). Quando questionados sobre as expectativas para o futuro, após concluir o ensino médio, 61% relataram que pretendem cursar o ensino superior, sendo que 39% dos alunos pretendem conciliar o estudo com o trabalho. Os demais, 11% pretendem fazer curso técnico, 11% relataram que pretendem parar de estudar. Alguns ainda relataram o desejo de abrir uma empresa e outros ainda estão indecisos quanto ao futuro. Metade dos estudantes (50%) relataram que desconheciam a Unesp antes do presente projeto e 66,7% demonstraram interesse por algum dos cursos apresentados. Todos os alunos que participaram do questionário (100%) afirmaram que tiveram interesse pelas aulas apresentadas no projeto

e 100% também se interessaram pelas dicas sobre o ingresso na faculdade. Os estudantes (100%) também afirmaram que a pandemia da Covid-19 impactou negativamente nos estudos durante este ano.

A pandemia trouxe um cenário bastante desafiador para as escolas e praticamente a totalidade dos estudantes foi afastada do ambiente escolar durante este período, implicando não apenas prejuízo no ensino, mas também levando a exposição da criança e do adolescente a um contexto de maior vulnerabilidade (Mata et al., 2021). Além disso, muitos alunos acabaram abandonando as aulas neste período. De acordo com a direção da escola Ana Cândida, dos 90 alunos de 3º ano de ensino médio regularmente matriculados, apenas 40 estão frequentando as aulas. Souza et al. 2020 relataram que a Covid-19 tem sido um fator agravante à evasão escolar. Bezerra de Sá e Albuquerque (2020) afirmaram que evasão e abandono escolar são conceitos diferentes, sendo considerado evasão escolar, quando o aluno sai da escola e não mais retorna. Já no caso do abandono, o aluno sai, mas retorna no próximo ano letivo. Os autores consideram as duas formas de fuga da escola preocupantes, podendo ter consequências devastadoras.

Mata et al. (2021) afirmaram que a ruptura da rotina, o distanciamento social, o fechamento das escolas e das universidades, a recessão econômica, a fragilidade socioeconômica familiar e as incertezas quanto ao futuro foram alguns dos aspectos fomentados pela pandemia que induziram uma piora significativa também na saúde mental infanto-juvenil. Durante o período de desenvolvimento deste projeto, a escola teve incidentes fatais com dois alunos do ensino médio, um deles decorrente de violência e outro, de problemas de saúde, o que abalou sobremaneira os demais estudantes. Talvez este fato possa ter contribuído pela adesão, não tão expressiva, de estudantes no projeto. A equipe, em especial os graduandos bolsistas do projeto, compareceram presencialmente em três ocasiões na escola, para apresentar o projeto aos estudantes, para falar sobre a profissão “Odontologia” e para conversar sobre as formas de ingresso no vestibular.

4. Conclusões

Neste relato de experiência foi constatado que metade dos estudantes do 3º ano de ensino médio, sequer conheciam a Unesp, mesmo considerando a existência de um Campus da universidade no município há mais de 60 anos. Assim, o projeto foi capaz de apresentar a universidade e alguns de seus cursos, bem como despertar o interesse dos estudantes pelas aulas e pelas dicas sobre as possibilidades de ingresso e permanência

no ensino superior. Os alunos relataram que este período de pandemia da covid-19 impactou negativamente nos estudos e uma porcentagem significativa de estudantes também relatou que suas atitudes e comportamentos foram influenciadas negativamente neste período.

5. Principais referências.

AMBIEL, R.A.M. Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, v.14, n.1, p.41-52, 2015.

ANDRADE, C.Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 2012. Disponível em :

BEZERRA DE SÁ, I. A.; ALBUQUERQUE A. V. P. Evasão escolar e desdobramentos da lógica de controle. *DIGE - Direito Internacional e Globalização Econômica*, v.7, n.7, P. 183-96, 2020.

COUTO, V.P.C. Acesso a educação superior na percepção de concluinte do ensino médio: um estudo de sua trajetória e aspirações. 2008, 64f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília 2008.

MATA, A. A.; LANA, A. C. F.; BERNARDES, F.D. e colaboradores. The impact of covid-19 pandemic on mental health of children and adolescents: an integrative review. *Brazilian Journal of Development*, v.7, n.1, p.6901-17, 2021.

MÉDICI, M.S.; TATTO, E.R.; LEÃO, M.F. Percepções de estudantes do Ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, v.18, Especial, p.136-155, 2020.

MORAES, C.S.V.; ALAVARSE, O.M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. *Educ. Soc*, v.32, n.116, p.807-38, 2011.

NUNES, R.C. Na overview of the evasion of university student during remote studies caused by COVID-19 pandemic. *Research Society and Development*, v.10, n.3, 2021.

SOUSA, A.S.Q.; MÁRTIRES, H.; SOUSA, C. Motivos para evadir da escola superior de educação e comunicação da universidade do Algarve/Portugal, segundo os estudantes. *Revista Educação em Questão*, v.56, n.47, p.43-70, 2018.

SOUZA, C.M.P.; PEREIRA, J.M.; RANKE, M.C.J. Reflexos da pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v.5, 5, e10844, 2020.

SPARTA, M.; GOMES, W.B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Educação Profissional*, v.6, n.2, p.45-53, 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.

Agradecimentos

Agradecemos especialmente os alunos de pós-graduação do ICT-Unesp: Mariana Raquel da Cruz Vegian, Ellen Eduarda Fernandes, Ellen Randoli Pereira, Ana Bessa Muniz, Patrícia Nagai de Lima, Sabrina Ferreira dos Santos Liberato, Amanda Rodrigues Rehem, Raquel Coutinho de Moraes, a professora da pós-graduação Liliana Scorzoni, a graduanda Letícia Ferreira dos Santos e os alunos da E.E Ana Cândida, Pedro Cotona e Letícia de Oliveira Machado.

Agradecimento também aos Coordenadores de Curso que colaboraram com o projeto, ao Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Unesp-IEP-3, ao PreVest Unesp, aos professores voluntários do CASD, ao STA e Staepe do ICT-Unesp e à Pró-reitoria de Graduação da Unesp - PROGRAD, no contexto do Programa Núcleos de Ensino da Unesp, pela concessão das bolsas aos graduandos.