

Trabalho de Conclusão de Curso

Curso de Graduação em Geografia

**IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO DE GEOGRAFIA:**

A VIVÊNCIA ESCOLAR DE UMA PEI PÓS-ENSINO NÃO PRESENCIAL

**GUILHERME CAMACHO ALVES**

Orientador: João Pedro Pezzato

Co-Orientadora: Priscila Carla Cardoso

Rio Claro (SP)

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

**GUILHERME CAMACHO ALVES**

**Impactos da Pandemia de COVID-19 no Ensino de Geografia:**

A vivência escolar de uma PEI pós-ensino não presencial

Trabalho de Graduação apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Câmpus de Rio Claro (SP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como requisito para o título de licenciatura e bacharelado em Geografia.

Rio Claro (SP)

2022

A474i            Alves, Guilherme Camacho  
                    Impactos da pandemia de COVID-19 no Ensino de Geografia : a  
vivência escolar de uma PEI pós-ensino não presencial / Guilherme  
Camacho Alves. -- Rio Claro, 2022  
                    103 p. : il., tabs.

                    Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura -  
Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de  
Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro  
                    Orientador: João Pedro Pezzato  
                    Coorientadora: Priscila Carla Cardoso

                    1. Geografia. 2. Educação. 3. pandemia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**GUILHERME CAMACHO ALVES**

**IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA:**

**A VIVÊNCIA ESCOLAR DE UMA PEI PÓS-ENSINO NÃO PRESENCIAL**

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para o título de licenciatura e bacharelado em Geografia.

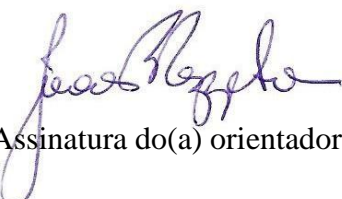
Comissão Examinadora:


João Pedro Pezzato (orientador)


Débora Cristina Fonseca

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Rio Claro, 20 de Dezembro de 2022.

  
Assinatura do(a) orientador(a)

  
Assinatura do(a) co-orientador(a)

  
Assinatura do(a) aluno(a)

## **RESUMO:**

O presente trabalho pretende analisar os impactos da pandemia de COVID-19 sobre o Ensino de Geografia, em específico as turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino da cidade de Rio Claro-SP. A instituição está inserida no Programa de Ensino Integral (PEI) e detém a maior avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) referente ao ano de 2021. Dessa maneira, objetivamos compreender e analisar como a escola se organizou durante o período de ensino não presencial e durante a retomada presencial, em especial no que se refere ao conteúdo curricular da Geografia escolar. Buscou-se identificar as dificuldades e possibilidades de aprendizagem, as metodologias pedagógicas utilizadas, o modo como ocorreu a prática docente, os meios criados para suprir as diversas problemáticas, com base na percepção docente. O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, utilizando-se da revisão bibliográfica, análise documental, e pesquisa empírica empregando instrumentos para a coleta de dados (questionário estruturado e entrevista semi-estruturada), direcionados aos profissionais da educação de uma única escola do município.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino de Geografia, Pandemia, Ensino não presencial, Programa de Ensino Integral.

## **ABSTRACT:**

The present work intends to analyze the impacts of the COVID-19 pandemic on the Teaching of Geography, specifically the 8th and 9th grade classes of Elementary School II of the public school network in the city of Rio Claro-SP. The institution is included in the Integral Teaching Program (PEI) and holds the highest evaluation of the Basic Education Development Index (Ideb) for the year 2021. In this way, we aim to understand and analyze how the school was organized during the teaching period non-face-to-face and during face-to-face resumption, especially with regard to the curricular content of school geography. We sought to identify the learning difficulties and possibilities, the pedagogical methodologies used, the way in which the teaching practice took place, the means created to overcome the different problems, based on the teaching perception. The study consists of a qualitative research, using bibliographic review, document analysis, and empirical research using instruments for data collection (structured questionnaire and semi-structured interview), aimed at education professionals from a single school in the municipality.

**KEY WORDS:** Geography Teaching, Pandemic, Non-face-to-face Teaching, Comprehensive Education Program.

## **AGRADECIMENTOS:**

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam durante meu caminho até aqui, em meio às dificuldades, desânimos e superações nesse mundo caótico, acredito que eu tenha realizado um percurso único para a minha formação, assim, espero continuar buscando forças nas pessoas que conheci, que conhecerei e que perdi, pois me (re)construí a partir do aprendizado vivido ao lado de vocês.

Assim, agradeço primeiro a minha “Vó Luiza”, mulher trabalhadora e guerreira, trouxe seus dez filhos para Santa Bárbara d’Oeste, onde nasci, cresci e aprendi com ela o valor do amor, das coisas simples da vida, do que é ser criança com dignidade e respeito, vivência essa que ela e a maioria dos seus filhos não tiveram a oportunidade de ter, saudades eternas de ti! Agradeço a minha mãe Isaura, meu pai José e meu irmão Léo que construíram quem eu sou hoje. Agradeço por terem me ajudado até aqui, sou formado e privilegiado graças a eles, espero que outros (as) jovens tenham a mesma oportunidade de ter esse apoio, e espero oferecer isso aos meus primos Davi, Vitória e Kauan. Um grande abraço a toda a família Camacho Alves, que é gigante, nunca vou esquecer de vocês.

Agradeço por ter vivido ao lado de amigos tão essenciais para mim durante a graduação, em especial a República Mono: Julia, Luiz, Mel, Marcos, Carol, Amanda, Júlia e Sorriso, amo vocês!! Obrigado a todos meus amigos de sala, aos professores, e aos funcionários da UNESP, e ao meu orientador João Pedro Pezzato, espero revê-los

Também espero construir novas trajetórias, levando o aprendizado vivido aqui e ansioso para ser transformado por novas pessoas com outras bagagens, espero criar novas relações e viver mais intenso do que vive aqui e ao lado de vocês.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Quantidade de teses e dissertações produzidas por universidades nacionais .....	16
Tabela 2: Metodologias utilizadas por teses e dissertações presentes no “Estado da Arte” ...	22
Tabela 3: Categorização das teses e dissertações analisadas.....	24

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAQi – Custo Aluno-Qualidade inicial
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DON – Diário Oficial da União
- EaD – Ensino à Distância
- EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
- EJA – Ensino de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ERE – Ensino Remoto Emergencial
- ETI – Escola em Tempo Integral
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- NEE – Necessidades Educacionais Especiais
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PEI – Programa de Ensino Integral

PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

RDPI – Regime de Dedicção Plena e Integral

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RPC – Regime de Progressão Continuada

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEE/SP – Secretaria de Educação Básica de São Paulo

Sinaeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

Undime – União dos Dirigentes Municipais de Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO:

1. INTRODUÇÃO .....	10
2. OBJETIVOS.....	12
3. METODOLOGIA .....	13
4. ANÁLISE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E A CATEGORIZAÇÃO.....	21
5. PANDEMIA E OS PARÂMETROS PARA O ENSINO NÃO PRESENCIAL .....	27
6. CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL DURANTE O PERÍODO DE 2020-2021 .....	33
7. A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO REMOTO E A RETOMADA PRESENCIAL, OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19. ....	41
7.1 O Programa de Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo.....	50
7.2 A BNCC, o Ensino de Geografia e a prática docente.....	57
7.3 Trajetórias de Fracasso/Sucesso Escolar no Ensino não presencial .....	67
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	70
REFERÊNCIAS .....	72
REFERÊNCIAS PERTENCENTES AO “ESTADO DA ARTE” .....	77
APÊNDICES .....	84
ANEXOS .....	89

## 1. INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2020 vivenciamos um período único na história, uma pandemia causada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2), o qual pode ocasionar crises respiratórias graves, além de apresentar alta taxa de transmissão e letalidade, logo, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, em janeiro de 2020, sendo assim, o Brasil e o mundo tiveram que adotar políticas de isolamento social e quarentena para diminuir os impactos causados pelo vírus, o que implicou na suspensão das aulas regulares (presenciais) e adesão ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Básica, por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), contudo em nosso contexto nacional observamos muitas dificuldades na aplicação dessas tecnologias, pois nosso país foi e ainda é estruturado por desigualdades, sejam elas de ordem econômica, social ou política, dessa forma a juventude se manteve distante das atividades pedagógicas durante o ano de 2020, situação que permaneceu na maior parte do ano consecutivo.

Analisando o contexto acima, podemos afirmar que durante a retomada presencial as instituições de ensino terão grandes desafios para manter as medidas sanitárias e a qualidade do ensino. De qualquer forma, neste trabalho de conclusão de curso buscaremos expor as dificuldades enfrentadas, os meios utilizados para a redução dos impactos e as consequências futuras para a trajetória escolar de educandos e professores, no que se refere ao Ensino de Geografia, disciplina que pode contribuir muito para a compreensão da realidade escolar e para a formação dos educandos.

Nosso estudo se justifica pela necessidade de compreender e refletir sobre o período vivido, identificando obstáculos, possibilidades e superações realizadas, o que pode contribuir para outros contextos instáveis no futuro, que certamente impactaram a educação e os sujeitos envolvidos à ela. Desse modo a discussão deve ser intensificada e articulada com outras áreas do conhecimento, para uma visão crítica e ampliada da realidade da nossa sociedade que foi construída por desigualdades.

Essa produção está organizada da seguinte forma: primeiramente apresentaremos a análise da revisão bibliográfica, realizada a partir do “Estado da Arte”, baseada em Ferreira (2002) e na Análise de Conteúdos, baseada em Fonseca (2012), posteriormente iremos expor o contexto pandêmico e as diretrizes que orientaram o ensino não presencial, seguido do contexto

social e educacional durante 2020 e 2021 com o intuito de identificar as principais características da realidade nacional, baseada principalmente nos Censos Escolares. Após essa etapa adentramos com as percepções expostas pela professora da E. E. Prof. Carolina Augusta Seraphim, que dizem respeito ao Ensino de Geografia e à conjuntura mencionada, buscando aprofundar os depoimentos abordamos discussões em relação ao Programa de Ensino Integral, a relação existente entre a BNCC e o Ensino de Geografia, com ênfase no 8º e 9º ano e por fim discutimos se a instituição construiu trajetórias de fracasso ou sucesso escolar e as possíveis causas.

Durante o período de pandemia, antes de iniciar a pesquisa de fato, existiam diversas problemáticas conseguíamos observar em nosso cotidiano, como o distanciamento, o “esvaziamento das escolas”, falta de acessibilidade, adoecimento psicológico da sociedade, a dicotomia política entre o crescimento econômico e a proteção à vida, as desigualdades socioeconômicas e afins. Todas essas questões se tornaram um impulsionamento para produzir este trabalho, portanto, busco compreender como o poder público, em específico o Ministério da Educação, enfrentou a situação de pandemia e o ensino não presencial, onde se revela a dicotomia política (crescimento econômico x proteção à vida), bem como a condição de uma escola com altas avaliações em meio à crise sanitária, revelando elementos que já são conhecidos por outros pesquisadores educacionais.

Assim sendo, a produção do fracasso escolar, mencionada por PATTO (2008) é um processo que ocorre para uma parcela específica da sociedade, a qual foi sendo marginalizada historicamente, no entanto a pandemia aprofundou as desigualdades estruturais do nosso país, contribuindo na produção do fracasso escolar em grande parte da rede pública. Como observaremos ao longo do trabalho a situação da rede pública, sobretudo os mais pobres, são afetados na medida em que são inseridas políticas educacionais excludentes como a “educação em tempo integral” para instituições que atendem a suas obrigações e a inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fatores que também aumentam os percursos de fracasso escolar, portanto devemos refletir sobre as causas que levaram à instituição estuda produzir percursos de “sucesso escolar”.

## 2. OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa consiste em identificar e analisar elementos relativos ao impacto da pandemia de COVID-19 no Ensino de Geografia, em uma escola pública do município de Rio Claro - SP.

Entre os objetivos específicos:

- Analisar as dificuldades e estratégias pedagógicas adotadas no ensino não presencial para os atuais educandos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, no que tange a disciplina de Geografia, com base na percepção dos (as) professores (as).
- Analisar se o trabalho docente esteve vinculado à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo Paulista, no que se refere à apropriação dos conceitos estruturantes da Geografia.
- Analisar o contexto sócio-educacional durante a pandemia de COVID-19 no Brasil.
- Identificar os aspectos mais relevantes durante a retomada do ensino presencial.
- Verificar se houve trajetórias de fracasso/sucesso escolar e identificar as razões para este fator, analisando como está sendo realizada a retomada do ensino para estes estudantes.

### 3. METODOLOGIA

O presente trabalho trata de uma pesquisa qualitativa, que teve como metodologia a: análise documental e revisão bibliográfica, para a constituição da base teórica, a revisão foi baseada em Ferreira (2002), Fonseca (2019) e Bauer e Aarts (2002), ademais realizamos um questionário estruturado e uma entrevista semiestruturada objetivando levantar as percepções de professores(as) da rede pública estadual do município de Rio Claro (SP), em relação a temática, com base em Minayo (2011).

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da metodologia do “Estado da Arte”, apoiado em Ferreira (2002), na qual trata de uma investigação bibliográfica de caráter sistemático, inventariante e descritiva, permitindo abarcar uma diversidade grande de produções científicas acerca de um determinado tema, bem como, outras áreas do conhecimento complementares ao campo da Educação e da Geografia, estabelecendo um diálogo entre o que já está posto e as possibilidades de construção, de raciocínio científico, novas proposições, hipóteses e etc..

Tal metodologia também permite um movimento de quantificação das produções selecionadas, de forma objetiva e concreta que permite, posteriormente, realizar uma análise qualitativa, respondendo às perguntas “o quê?” e “como?”. O “Estado da Arte” segue alguns princípios:

- 1) **Acumulação**, onde busca-se reunir a maior quantidade de materiais possíveis em relação ao tema e objetivos.
- 2) **Totalidade de informações**, com o propósito de alcançar uma visão ampliada, tendo domínio sobre o que foi selecionado.
- 3) **Otimização**, pois a partir da busca sistemática reunimos muitas informações em um menor tempo.
- 4) **Originalidade**, tentativa de produzir algo novo.
- 5) **Imagem de conectividade**, permite se informar sobre o máximo de produções de diversos locais, relacionando-os.

Primeiramente objetivamos agrupar determinadas dissertações e teses, focando na leitura e análise dos respectivos resumos, que representam um “gênero de discurso”, Bakhtin

(1997), citado por Ferreira (2002) aponta que esse gênero textual detém uma finalidade pré-determinada, que direciona a leitura, pois contém elementos estruturais comuns, como a: temática, objetivos, metodologias, hipóteses, estilo verbal... A autora também aponta que cada resumo, tem o princípio do “dialogismo”, ou seja, cada trabalho científico faz parte de uma “cadeia de comunicação verbal”, onde derivam respostas, conclusões e dialoga com outras produções, até mesmo de outras áreas (heterogeneidade). A estrutura padrão dos resumos foi caracterizada por uma linguagem que busca certa padronização, objetiva, sintética, descritiva e concisa. De qualquer forma tal ocorrência não impediu a seleção de uma diversidade de temáticas, pois a metodologia também tem como finalidade analisar a “História das produções acadêmicas”. Dessa forma todo trabalho científico é na verdade um fragmento dessa totalidade, assim estamos escrevendo "uma das possíveis Histórias”, construindo partes dessa rede informativa. (FERREIRA, 2002).

Para a efetivação do “Estado da Arte” foi necessário utilizar-se de “amostragem estatística aleatória”, com a finalidade de selecionar teses e dissertações. A amostragem tem caráter representativo, ou seja, selecionamos uma parcela das produções científicas que são partes constituintes do todo para realizar a pesquisa, estabelecendo critérios semelhantes entre o objeto de análise e sua totalidade, por meio da definição de palavras-chave à princípio, de acordo com os objetivos. Assim foram estabelecidos parâmetros “representativos” para analisar o todo de acordo com os resultados da amostragem, a seleção dos critérios de amostragem, seguiram um “racional de amostragem”, um referencial, desse modo, a amostra foi analisada a partir de critérios pré-determinados, os quais moldaram o direcionamento da pesquisa, como veremos a seguir. (BAUER e AARTS, 2002).

O “racional de amostragem” corresponde ao recorte social disponível para a análise de dados, geralmente forma-se uma “lista específica de unidades”, onde qualificamos essas unidades de acordo com a sua abrangência, ou ainda, com a sua “não cobertura”. A partir disso construímos uma base que definirá quais estratégias serão construídas para estudar esta amostra. (BAUER e AARTS, 2002).

A revisão bibliográfica sistemática foi realizada por meio do Qualis-Periódicos pertencentes à Plataforma Sucupira que está vinculada ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O “Estado da Arte” também foi amparado com o apoio do software Office Excel que contribuiu na organização e classificação

dos resumos, posteriormente para analisar os dados qualitativos nos servimos do software ATLAS.ti que possibilitou a codificação e categorização do conteúdo.

A busca ocorreu por meio de palavras-chave adequadas à temática e aos objetivos da pesquisa, no entanto somente algumas dessas palavras obtiveram o retorno desejado, assim foram encontrados 96 teses e dissertações, das quais 64 estavam enquadradas na temática e adequadas à amostragem, sendo 56 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado. O período pesquisado foi de 2018 a 2022, as produções se distribuíram da seguinte forma: 2018 (12 produções), 2019 (8 produções), 2020 (13 produções), 2021 (27 produções) e 2022 (4 produções), os trabalhos foram desenvolvidos por diversas universidades e todas no âmbito nacional.

As palavras-chave selecionadas foram: “Ensino remoto e avaliação”, “Pandemia e avaliação da aprendizagem”, “Ensino de Geografia, Pandemia e Ensino remoto”, “Ensino de Geografia e BNCC”, “Pandemia e BNCC/Currículo Paulista”, “Abandono, Evasão e Fracasso escolar”, “Reprovação e Fracasso escolar”, “Recuperação escolar e Fracasso escolar”, “Progressão Continuada” e “Fracasso escolar e Ensino Fundamental”. Outras palavras-chave como: “Fracasso escolar e Ensino remoto/Pandemia”, “Pandemia e abandono/evasão escolar”, “Recuperação escolar e Ensino de Geografia” não obtiveram o retorno desejado, também é importante ressaltar que as palavras-chave “Pandemia e Ensino remoto” e “Fracasso escolar” retornaram cerca de 96 e 92 resultados, respectivamente, contudo devido a alta quantidade de produções encontradas, decidi filtrá-las acrescentando outras palavras, buscando maior direcionamento e objetividade, ainda sim, foi possível contabilizar uma adequada quantidade de trabalhos.

Como já foi dito, as teses e dissertações foram elaboradas por diversas universidades e institutos, todas no âmbito nacional, para termos uma dimensão de quais universidades produziram trabalhos voltados à essas temáticas, decidimos expor por meio da Tabela 1:

**Tabela 1: Quantidade de teses e dissertações produzidas por universidades nacionais.**

<b>UNIVERSIDADES RESPONSÁVEIS</b>	<b>Quant.</b>	<b>%</b>
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”	4	6,25%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	4	6,25%
FACULDADE VALE DO CRICARÉ	4	6,25%
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	3	4,68%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP	3	4,68%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2	3,12%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2	3,12%
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL CAMPUS DE AQUIDAUANA	2	3,12%
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2	3,12%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	2	3,12%
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)	2	3,12%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	2	3,12%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA – UNICARIOCA	2	3,12%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	1	1,56%
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ	1	1,56%
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB	1	1,56%
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC	1	1,56%
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES URI/CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	1	1,56%
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ - CAMPUS CASTANHAL	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	1	1,56%
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1	1,56%
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	1	1,56%
UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	1	1,56%

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS	1	1,56%
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	1	1,56%
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	1	1,56%
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE	1	1,56%
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS	1	1,56%
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO	1	1,56%
PUC-RJ	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	1	1,56%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	1	1,56%
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	1	1,56%
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	1	1,56%
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	1	1,56%
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Plataforma Sucupira vinculada ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A partir da coleta desses materiais adentramos no processo de “construção de um *corpus*” que corresponde a “escolha sistemática de algum racional alternativo”, que refere-se a “coleção de textos” (finitos) da temática especificada, ou ainda a coleção de diversos materiais/linguagens que contenham funções simbólicas, contudo a seleção e análise desses materiais se torna arbitrária, pois dependeram dos objetivos de pesquisa, embora arbitrária, ela seguiu alguns padrões: associação com o tema, agrupamento de forma homogênea e recorte histórico de acordo com seu conteúdo. Associado a esta construção, temos o *corpus* linguística (*corpora*), que é estruturado a partir do canal, gênero, temática, função e público alvo e seus contextos, podendo ser construída uma “tipologia hierárquica de registros”. Também é válido ressaltar que esse método passou por revisões, reconstruindo as palavras-chave, unidades de registro, os materiais coletados e afins, pois é um processo cíclico

Para a análise da revisão bibliográfica sistemática, foi utilizada a perspectiva da “Análise de Conteúdo” de Fonseca (2019), sendo ela, uma metodologia de análise de textos, desenvolvidos especificamente em estudos sociais empíricos, tendo um caráter híbrido

(quantitativo e qualitativo), ela também tem o potencial de formar uma rede (e não cadeia) de conhecimentos, ademais, é concebida como uma construção social, ou seja, pode ser transformada de acordo com cada vivência humana, assim ela é concebida como um instrumento para a construção do *corpus* de texto, porém inserida nessa construção, são elaboradas categorias de análise para detalhar, classificar e expandir o que foi coletado.

A autora define alguns fundamentos/regras para essa metodologia, com o objetivo de organizar os dados e as categorias a partir de “Unidades de Registro” que dizem respeito aos códigos referentes aos temas centrais abordados dentro de cada produção (resumo), ressaltando os temas mais frequentes, classificando cada unidade e agrupando-as em uma determinada categoria de análise, buscando a construção de um metatexto com os “significados e significantes”.

O processo de categorização deve seguir os fundamentos elaborados por Fonseca (2019) e Salvi (2009), onde preconiza-se a: **validade** de cada categoria estabelecendo uma ligação com os objetivos e resultados a serem alcançados; a **exaustividade**, buscando a totalidade de informações; a **homogeneidade**, pois cada categoria deve ser classificada a partir de um único critério; a **exclusão mútua**, garantindo que cada componente da pesquisa possa ser enquadrado em uma única categoria e por fim; a **objetividade/consistência/fidedignidade** que diz respeito a exclusividade da categoria, ou seja, as categorias não se confundem. (FONSECA, 2019).

Inserida neste processo de codificação, as categorias foram construídas de acordo com o material selecionado, com as palavras-chave iniciais, com suporte teórico adotado e com os problemas de pesquisa, resultando em um sistema de categorias, as quais seguiram os fundamentos citados acima, com o intuito de não gerar ambiguidades. O sistema de códigos e categorias permitiu um “modo sistemático de comparação”, já que cada categoria é exclusiva. Tais códigos são na verdade um conjunto de questionamentos tipificados, pois carregam “valores”, os quais serão utilizados para produzir respostas. Todavia, para a definição de categorias foi necessário primeiramente, dividir o material coletado em “Unidades de Registro”, como propõe Fonseca (2019), cada unidade recebeu um único valor através de um código, assim, toda unidade é situada em um lugar comum, pois as categorias são independentes, ou seja, não influenciam diretamente outras codificações.

Dessa maneira, a Análise de Conteúdo tem por finalidade a reconstrução de representações em duas dimensões, a sintática que se refere à transmissão de sinais, suas relações internas, frequência das palavras, vocabulário, ordenação, tudo que diz respeito ao

campo gramatical, já a semântica refere-se ao sentido e significados desses sinais (denotativos, conotativos...), para esta pesquisa o referencial de amostragem seguiu a dimensão semântica, como critério, ou seja, objetivamos extrair os sentidos e valores expostos através dos resumos que representam uma relação sujeito-objeto, contextualizado em um determinado meio social. (BAUER e AARTS, 2002).

A análise documental visou a leitura e interpretação de determinadas fragmentos dos documentos oficiais como os Pareceres CNE/CP N°: 5/2020, 9/2020, 11/2020, 16/2020, 19/2020 e o Parecer CNE/CP N° 6/2021, estes pareceres foram divulgados pelo Conselho Nacional de Educação, pertencente ao Ministério da Educação (ME), além desses documentos, também analisamos o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2021, o Resumo Técnico do estado de São Paulo de 2021 e as pesquisas “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” de 2020 e 2021. Por fim, analisamos as Diretrizes do Programa de Ensino Integral de 2012, que diz respeito às normas e princípios da PEI, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Paulista, no que tange às expectativas de aprendizagem para o 8° e 9° ano do Ensino Fundamental II.

Em relação à entrevista e ao questionário, utilizamos como base teórica a autora Minayo (2007), em seu livro “Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade”, a autora trata exclusivamente de metodologias possíveis para a pesquisa social qualitativa, onde nós humanos somos ao mesmo tempo agentes e objetos, onde origina-se inevitavelmente uma identidade entre o sujeito e o objeto de pesquisa, isso é justificado pelas relações culturais de classe, onde estabelece uma solidariedade e comprometimento entre ambas as partes, assim a autora cita um trecho que Lévy-Strauss (1975): “Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte da sua observação” (MINAYO, 2011, p. 13).

Nossa metodologia inclui a teoria de abordagem, os instrumentos de conhecimento, ou seja, as técnicas utilizadas para atingir os objetivos de pesquisa e a criatividade do pesquisador, segundo suas vivências, leituras e sensibilidade, além disso, a criatividade também permite a não adequação de regras impostas pela ciência hegemônica, ampliando o horizonte, permitindo explorar aspectos referentes às particularidade do objeto de estudo, no caso a Escola Estadual Professora Carolina Augusta Seraphim e os depoimentos da professora de Geografia. A escola foi escolhida pois detém o maior índice do IDEB de 2021 (última avaliação) do município de Rio Claro - SP. (MINAYO, 2011).

A pesquisa social não pode ser considerada como neutra, assim sendo, a entrevista consiste um “trabalho interacional” onde o pesquisador se relaciona e dialoga com o pesquisado, com a finalidade de captar e refletir sobre as opiniões, valores e sentidos das representações sociais sobre tal tema, pois tal metodologia faz parte de uma comunicação verbal (sentido amplo) ao mesmo tempo em que coleta informações específicas (sentido restrito). (MINAYO, 2011).

Minayo (2011), também ressalta que a entrevista tem a capacidade de expor narrativas de vida, as quais são de extrema importância para a reflexão sobre o assunto, já que para entender o contexto de ensino não presencial, necessitamos de sujeitos que realmente viveram e ainda vivem esse cotidiano, pois muitas vezes as produções científicas se distanciam da prática escolar, assim, faz-se necessário a coleta de dados “subjetivos” para a compreensão de tal realidade.

Como instrumentos de coleta de dados temos um questionário estruturado (direto e objetivo) e a entrevista semiestruturada, sendo construído um roteiro de entrevista detalhado, além disso também construímos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, todos os documentos foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e foram aprovados em 15/06/2022. A entrevista tem um caráter semi-estruturado, pois foi pertinente para o nosso estudo estabelecer uma comunicação a partir de perguntas “fechadas” que poderiam desencadear outros questionamentos, nos levando a questões mais “abertas” que permitissem maior diálogo e menos limitações. A aplicação do questionário e da entrevista foram realizados de forma presencial e individual

Para a efetivação do trabalho de campo, contatamos a E. E. Prof. Carolina Augusta Seraphim, após o contato e o agendamento da entrevista, adentramos primeiramente com uma apresentação da temática da pesquisa, os objetivos, as motivações e justificativas que me levaram à escola, após essa etapa entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à professora em questão, o termo expõe a garantia do anonimato, o direito de recusar responder qualquer pergunta, interromper a conduta do entrevistador e afirmar se está de acordo que a entrevista seja gravada. Após a aceitação dos termos adentramos efetivamente com a entrevista. Sendo assim, buscamos uma entrevista que una a sensibilidade, o comprometimento com o trabalho docente e a educação e a fidedignidade ao expormos os depoimentos. Ao fim da entrevista buscaremos transcrever o que foi relatado e posteriormente realizar análises e interpretações sobre o que foi dito para escrever o trabalho final.

#### **4. ANÁLISE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E A CATEGORIZAÇÃO**

Com base na Plataforma Sucupira, vinculada ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das 64 teses e dissertações encontradas, a maioria das produções ocorrem em escolas públicas regulares (24), pertencentes a rede municipal de ensino (10) e rede estadual (8). Devido aos objetivos da pesquisa foram encontradas 31 trabalhos direcionados para o Ensino Fundamental, desses, 10 eram referentes ao Ensino Fundamental II e 8 referentes ao Ensino Fundamental I, os outros 13 não especificavam qual seria o nível de ensino ao ainda mesclava-se ambos os níveis, o restante ocorreu em: ensino médio (3), EJA (3), educação no campo (2), escola particular (1), “Projeto Combate à Evasão Escolar” e Curso de extensão “Cada um na sua casa: alguns caminhos para ensinar matemática remotamente (CUNSC)”, as outras produções não informaram onde ocorreu a pesquisa ou não constavam um local de investigação fixo.

O público-alvo das pesquisas, se tornou um fator relativo, pois os públicos atingidos se atravessam de certa forma, pois, ora estamos falando do educando em si, ora estamos analisando suas relações com os docentes, familiares, com a direção, instituição de ensino, com a cultura, a sociedade como um todo, com o próprio Estado... Dinâmica que também ocorre para cada elemento citado, dessa forma, decidi generalizar esse indicador por ser relativo, assim obtivemos uma frequência maior do enfoque para a prática e formação docente, envolvendo docentes em formação e docentes com experiência na rede pública, em seguida temos os educandos (com ênfase em educandos com NEE, mulheres, educandos pretos e estudantes do campo), elementos que nos levam à relação aluno-professor, bem como os pesquisadores da educação, os agentes políticos que discutem e concretizam as normas educacionais em âmbito municipal, estadual e nacional, a relação familiar do alunado e a relação entre a Instituição de Ensino e o educando, envolvendo principalmente a gestão escolar.

As metodologias utilizadas pelas teses e dissertações tiveram variadas trajetórias, bem como a utilização de mais de uma metodologia, porém as metodologias contabilizadas foram definidas com base nos resumos, dessa forma, podem existir outras abordagens metodológicas que não foram mencionadas, dessa maneira, a contabilização é uma aproximação da realidade, onde conseguimos observar determinadas semelhanças. Das 64 produções, 34 mencionaram que utilizaram abordagem qualitativa, das quais 4 utilizaram abordagem quali-quantitativa, 27 recorreram à entrevistas, entre as entrevistas 12 eram semiestruturadas e 1 era despadronizada, as outras 14 não especificaram o formato da entrevista, 25 utilizaram Revisão bibliográfica e

Análise documental, 23 utilizaram questionários, dos quais 2 eram semiestruturados, 13 produções mencionaram que usufruíram da Análise de Conteúdos, mas apenas 5 mencionam a autora Bardin, outras 4 utilizaram outras formas de categorização, outros trabalhos também utilizaram a observação (15), onde 6 eram observações participantes, 1 era “livre”, 1 era descritiva, já as outras 7 não especificaram o formato. Também foram utilizadas: Pesquisa de campo (7), Diário de Campo (4), Estudo de caso (7), Pesquisa exploratória (7), empírica (5), descritiva (5), Grupo focal (4) e Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (5). As outras metodologias mencionadas estão na tabela logo abaixo, tais pesquisas também podem ser complementadas com outras metodologias não citadas nos resumos, já que muitas demonstram ser qualitativas, empíricas, descritivo-interpretativas, exploratórias... Embora não sejam citadas, bem como a revisão bibliográfica e a análise documental.

**Tabela 2: Metodologias utilizadas por teses e dissertações presentes no “Estado da Arte”**

<b>METODOLOGIA</b>	<b>Frequência</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>Frequência</b>
Qualitativa	30	Análise textual discursiva	3
Quali-quantitativa	4	Método crítico-dialético	2
Revisão Bibliográfica	25	Oficina	2
Análise documental	25	Análise de relatos	2
Questionário	21	Indutiva	2
Questionário semiestruturado	2	Roda de Conversa	1
Entrevistas (não especificada.)	14	Aplicativos virtuais	1
Entrevistas semiestruturadas	12	Pesquisa-ação	1
Entrevistas despadronizada	1	Narrativas autobiográficas	1
Observação	7	Abordagem hermenêutica	1
Observação participante	6	Teoria dos signos (Charles S. Peirce)	1
Observação descritiva e reflexiva	1	Teoria Crítica da Escola de Frankfurt	1
Observação Livre	1	Políticas Públicas de Stephen Ball	1
Análise de conteúdo	8	Modificabilidade Cognitiva Estrutural	1
Análise de conteúdo (Bardin)	5	Experiência de Aprendizagem Mediada	1
Categorização	4	Ciclo de Políticas de S. Ball e R. Bowe	1
Pesq. Exploratória	7	Técnica de evocação livre de palavras	1
Estudo de campo	7	Técnica de substituição	1

Estudo de caso	5	Núcleos de Significação	1
Estudo de caso (etnográfico)	2	Estatística descritiva	1
Pesq. Empírica	5	Filmografia e mídia escrita	1
Descritivo	5	Representações Sociais de Moscovici	1
Teoria Histórico-Cultural	5	Retratos sociológicos	1
Diário de campo	4	Análise de Prosa (categorização)	1
Grupo Focal	4		

**Fonte:** Plataforma Sucupira, vinculada ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A partir da Análise de Conteúdo proposta por Fonseca (2019) definimos determinadas Unidades de Registro (códigos) que representam o tema central de cada produção, posteriormente agrupamos cada unidade em uma categoria, é válido ressaltar que as palavras-chave iniciais estão diretamente relacionadas com as categorias originadas. Assim sendo, foi possível construir 5 categorias: “Avaliação da aprendizagem e o ensino remoto”, “Ensino de Geografia e Pandemia”, “BNCC e Ensino de Geografia”, “Políticas educacionais de não-retenção (Regime de Progressão Continuada)” e “Fracasso Escolar”.

A categoria “Avaliação da aprendizagem e o ensino remoto” diz respeito às metodologias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores, no contexto pandêmico, com a finalidade de verificar a apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes, nos diversos níveis de ensino. Esta categoria aborda como os professores, a gestão escolar e educandos compreendem a avaliação, como ela é aplicada, suas problemáticas e alternativas, procurando refletir sobre os princípios da avaliação discutindo até que ponto os indicadores educacionais são válidos e se o processo de ensino aprendizagem está sendo efetivo.

Já a categoria “Ensino de Geografia e Pandemia” trata das possibilidades e problemáticas geradas a partir da pandemia, permeada pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), com enfoque no Ensino de Geografia, abordando diversas metodologias didático-pedagógicas utilizadas pela prática docente, como as ferramentas digitais.

“BNCC e Ensino de Geografia” é a categoria que trata do Ensino de Geografia amparado pela Base Nacional Comum Curricular, onde observamos uma dicotomia entre o que é esperado dos educandos e suas capacidades cognitivas, bem como o alinhamento ou a desassociação entre o pensamento geográfico produzido, a realidade escolar e os documentos

norteadores. Tal categoria ainda aborda a implementação da BNCC, compara-a com os currículos locais e sua relação com as políticas educacionais, seja em âmbito nacional ou estadual.

“Políticas educacionais de não-retenção (RPC)” abrange principalmente o Regime de Progressão Continuada, vinculada ao ensino de ciclos, que foi originado com o objetivo de suprir a problemática da retenção escolar e a marginalização de crianças e adolescentes, dessa forma esta categoria está situada em um período histórico e político específico, o qual demonstrou ser relevante para a pesquisa, já que envolve no seu interior a prática e formação docente, avaliação da aprendizagem, outros documentos institucionais de “não-retenção” e experiências de alunos e suas trajetórias de superação do fracasso escolar.

Por fim temos a categoria “Fracasso Escolar” que se encontra destoante das demais, pois aborda um processo comum ocasionado pelo próprio sistema de ensino que produz tal fracasso, iniciando com a reprovação escolar e a desconsideração da aprendizagem do alunado, que pode vir a gerar o abandono escolar, seguido da evasão. Esta categoria é de extrema importância, pois está vinculado ao modo como compreendemos o desempenho dos educandos, os impactos de uma prática pedagógica que não ouve os estudantes, o papel social do âmbito judiciário, os documentos curriculares oficiais e sua adaptação às diversas realidades e as representações sociais sobre cada elemento citado. Tal categoria também trata das formas de superação do fracasso escolar, muitas vezes derivadas do reforço escolar desenvolvido de acordo com cada instituição e/ou docente, observada em qualquer nível de ensino, inclusive o EJA.

**Tabela 3: Categorização das teses e dissertações analisadas**

<b>Unidade de Registro / Códigos</b>	<b>Categorias</b>
Avaliação docente e Ensino remoto	
Comparativo da prática docente (avaliação) do Ensino comum e Educ. Especial	
Transição do ensino presencial para o remoto e o planejamento escolar	
Trajectoria da prática docente	
Desafios do ensino remoto e abandono escolar	<b>Avaliação da</b>
Desafios do ensino remoto no ensino rural	<b>Aprendizagem</b>
Inserção e evasão escolar no EJA durante o ensino remoto	<b>e o ensino remoto</b>

Estratégias didático-pedagógicas no ensino remoto	
Impactos da pandemia/ensino remoto no trabalho docente	
Estratégias didático-pedagógicas no ensino remoto	
Concepção de avaliação no EJA	
Estratégias metodológicas e Ensino de Geografia	
TDICs (ensino remoto) inserida no Ensino de Geografia	
Impactos da pandemia e a contribuição da Geografia para o ensino	<b>Ensino de Geografia</b>
Metodologias ativas e TDICs no Ensino de Geografia (pandemia)	<b>e Pandemia</b>
Alfabetização cartográfica no ensino remoto	
Prática docente e Ensino de Geografia	
Implementação da BNCC e a visão dos docentes e gestão escolar	
Formação docente e relação com a BNCC/Currículo	
Categoria Território Usado e sua aplicação na BNCC	
Livro didático e imagens para o Ensino de Geografia (BNCC)	
Ensino de Geografia e BNCC	
Linguagem cartográfica e BNCC/currículo	<b>BNCC e o</b>
Adequação do Ensino de Geografia (BNCC) para alunos do campo	<b>Ensino de Geografia</b>
Política educacional e a perda da relevância do Ensino de Geografia (EM)	
Reformas educacionais e o Ensino de Geografia	
Concepção e conceitos de Geografia na BNCC	
Prática docente no ensino do campo, baseado na BNCC	
Política educacional (BNCC) e a Geografia escolar	
BNCC e influência na construção de documentos curriculares na pandemia	
Mudança da prática docente e a BNCC	
Progressão Continuada e indicadores educacionais	
Políticas públicas de recuperação de aprendizagem	
Ensino em ciclos, progressão continuada e a superação do fracasso escolar	
Representações sociais de professores acerca da RPC	

Regime de Progressão Continuada e democratização do ensino (evasão)	<b>Políticas educacionais</b>
Prática docente e Progressão continuada	<b>de não-retenção (RPC)</b>
Experiências escolares dos estudantes em Regime de Progressão Continuada	
Políticas de não-repetência (RPC) e democratização	
Progressão Continuada e avaliação da aprendizagem	
Sistema escolar em ciclos (RPC) e prática docente	
Políticas de avaliação e sua relação com projetos de correção de fluxo	
Judicialização da evasão escolar	
Representações sociais sobre o papel da escola e modelos educacionais	
Produção do fracasso escolar	
Fracasso escolar em EJA e mudança no plano didático pedagógico	
Fracasso escolar, abandono, reprovação e estratégias pedagógicas	
Evasão na transição do Ensino Fundamental ao Ensino Médio	
Abandono, Evasão e Fracasso escolar e suas causas	
Fatores que proporcionam o fracasso escolar	
Reprovação escolar e as políticas de avaliação da aprendizagem	
Reprovação escolar e fracasso	
Fracasso escolar e o ideal meritocrático	<b>Fracasso Escolar</b>
Experiências e percepções dos educandos reprovados	
Crenças dos professores sobre o reforço escolar	
Percepções dos adolescentes sobre (in)sucesso escolar e racismo.	
Desafios da gestão e o desenvolvimento de projetos pedagógicos	
Política educacional e o Fracasso escolar	
Representações sociais sobre o fracasso escolar	
Percepção de adolescentes sobre o reforço escolar	
Prática docente e desempenho escolar	
Educandos, a relação com o saber e suas trajetórias escolares	

Educação especial, currículo e o fracasso escolar	
Intervenções e a superação do fracasso escolar	

**Fonte:** Plataforma Sucupira, vinculada ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

## 5. PANDEMIA E OS PARÂMETROS PARA O ENSINO NÃO PRESENCIAL

O Ministério da Saúde publicou através do Diário Oficial da União (DOU), em 04 de fevereiro de 2020, o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, devido à pandemia de COVID-19. Posteriormente a esta publicação o Ministério da Educação, em 17 de março de 2020, emitiu através de determinadas portarias (nº 343, 345, 356) que as aulas regulares fossem substituídas por aulas remotas enquanto o isolamento social e a pandemia persistirem.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), emitiu o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. Este parecer, em conjunto com a Medida Provisória nº 934/2020 aprovada pelo Congresso Nacional, tratavam da reorganização do Calendário Escolar devido a pandemia, buscando meios para realizar atividades não presenciais, com o objetivo de cumprir a carga horária mínima anual (800 horas) exposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, flexibilizando e retirando a obrigatoriedade do trabalho escolar presencial, desde o mesmo cumpra com tal carga horária prevista em lei. Neste parecer havia caminhos e recomendações de mitigação dos impactos causados, classificação de responsabilidades dos agentes educacionais, organização do calendário e formas avaliativas para todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2020c)

O parecer determina que a mudança da organização do calendário deve ser de responsabilidade dos sistemas, redes e instituições de ensino, seja na escola nacional, estadual, municipal e/ou distrital, de acordo com as legislações previstas, ou seja, cada região terá sua especificidade e autonomia, pois não existe um padrão a ser seguido. O documento impõe ao mesmo tempo em que recomenda certas medidas, como a: reposição da carga horária de forma presencial ao final do período de isolamento social, a realização de atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias da informação e comunicação, buscando cumprir a carga horária anual ou ainda a ampliação da carga horária diária durante o retorno presencial, para

atingir a respectiva carga horária, assim sendo, foi exigido a computação da carga horária realizada, seja através de atividades pedagógicas desenvolvidas ou pela participação de aulas síncronas e assíncronas. Contudo o documento também expõe ressalvas na medida em que previa a inviabilidade do prosseguimento normal do calendário de 2021, devido a reformulação do calendário anterior, bem como a sobrecarga de trabalho pedagógico, que acabou sendo concretizada. (BRASIL, 2020c).

O parecer também deliberou que seja utilizada a modalidade de Educação a Distância (EaD), já que a LDB trata sobre esta possibilidade. Todavia, tal modalidade pressupõe uma estrutura educacional específica, assim coube denominar a nova dinâmica de “Ensino Remoto”, referência esta que ainda não havia sido estipulada pelo CNE, o documento também salienta que o ensino não presencial não pode ser definido como uma simples transferência dos conteúdos e métodos didático-pedagógicos que ocorriam no ensino regular, pois a dinâmica e a complexidade da relação social é outra, devido a mediação por tecnologias. Ainda sim, o documento prevê que esta nova mediação esteja atrelada às finalidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos currículos oficiais. (BRASIL, 2020c)

É sugerido que as escolas que tenham dificuldades de realizar atividade mediadas por tecnologias, se utilizem de material didático impresso e entregue aos educandos, bem como um documento de orientação (roteiro) destinado aos familiares, com o objetivo de auxiliar no planejamento dos estudos, mas não com o objetivo de substituir a prática docente. Ainda sobre a relação escola-família, sugere-se que seja estabelecido um canal de comunicação permanente, auxiliado por mídias sociais, por exemplo, com o objetivo de “aproximar” os responsáveis e os próprios alunos.

Em relação ao Ensino Fundamental I e II as determinações são muito semelhantes, a diferença encontra-se justamente na diferença etária, pois, segundo a entidade, os alunos dos Anos Finais terão maior “autonomia” para dar continuidade aos estudos, enquanto os Anos Iniciais podem ainda apresentar dificuldades na sua alfabetização, por exemplo. Entre as possibilidades de mitigação dos impactos da pandemia, pressupõe a utilização de aulas gravadas (assíncronas) e aulas síncronas mediadas por tecnologias, plataformas digitais de organização dos conteúdos, lista de atividades, exercícios, sequências didáticas, materiais impressos, vídeos educativos de curta duração, TV aberta, utilização de mídias sociais, entre outros. Em relação às avaliações e exames nacionais e estaduais, estabelece que os mesmos estejam de acordo com as reformulações do calendário, além disso, o conteúdo a ser verificado deve corresponder aos

conhecimentos que foram possíveis oferecer ao alunado, com o objetivo de diminuir a reprovação e o abandono escolar. Tais avaliações poderiam ser realizadas através de questionários, avaliação oral (salas virtuais), participação dos alunos, roteiros didáticos, pesquisas, lista de exercícios e atividades pedagógicas oferecidas, bem como a realização de atividades de sondagem e avaliação diagnóstica durante o retorno presencial. (BRASIL, 2020c).

Por fim o documento aponta a necessidade de realizar atividades de acolhimento e reintegração social de todos os sujeitos envolvidos nesta nova dinâmica, formação docente, programas de revisão das atividades realizadas, assegurar a segurança sanitária e um determinado tempo destinado à recuperação física e mental dos sujeitos, mediante recesso escolar, férias e fins de semana. O texto ainda aborda contextos específicos como a Educação Especial, Educação Indígena, Quilombola, do campo, outros povos tradicionais, EJA, Ensino Técnico e Ensino Superior.

Além do Parecer CNE/CP N°: 5/2020, outros 5 pareceres foram produzidos (Parecer CNE/CP N°: 9/2020, 11/2020, 16/2020, 19/2020 e o Parecer CNE/CP N° 6/2021). Eles correspondem a atualizações e reformulações ocorridas, de acordo com as problemáticas que surgiam com o tempo e com o contexto pandêmico e educacional. O Parecer CNE/CP N°: 9/2020 tratou em específico da aplicação do ENEM em 2020, o Parecer CNE/CP N°: 16/2020 aborda sobre outros aspectos da Educação Especial neste mesmo contexto histórico.

Já o Parecer CNE/CP N°: 11/2020 trata sobre outras orientações educacionais em relação a realização de aulas presenciais e não presenciais, ou seja, iniciou-se na época um caminho para o retorno presencial gradual, contudo a vacinação ainda não havia sido disponibilizada, o que se tornou preocupante. Dessa forma o Ministério da Educação apoiava as decisões de determinadas escolas que acenavam ou que já haviam realizado o retorno presencial, bem como o apoio por meio de diretrizes que objetivavam a (re)organização do calendário escolar das mesmas. Este novo parecer aponta para uma “coordenação territorial”, onde será necessária ajuda mútua entre a federação, estado e municípios, definindo a reabertura em 3 etapas, onde temos a princípio o acolhimento social, seguido de avaliações diagnósticas da aprendizagem e posteriormente a realização de intervenções pedagógicas. Além disso, o parecer define que cada nível de ensino retorna às atividades presenciais em um momento distinto, com prioridade ao Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, onde segundo o documento:

“[...] com prioridade de retorno às crianças de educação infantil e dos anos iniciais, que representam 24 (vinte e quatro) milhões de alunos, 1,5 milhão de professores e envolvem milhões de famílias com rendimento domiciliar per capita de até meio salário mínimo. O retorno dos estudantes mais novos, além de liberar maior número de mão de obra para vários setores da economia formal e informal [...] Em suma, o estudo destaca um conjunto de fatores que contribui para a reativação da economia e garantia da educação das crianças menores que têm mais dificuldade para desenvolver atividades não presenciais de modo autônomo.” (BRASIL, 2020e, p. 6).

O presente trecho deixa explícito a preocupação prioritária do poder público diretamente com o crescimento econômico em detrimento da própria saúde dos seus educandos, mesmo que em outros momentos aborde a preocupação com a dimensão sócioemocional e socioeconômica da comunidade escolar, onde ressalta as desigualdades presentes em nossa sociedade, equivalendo-se de argumentos rasos para legitimar a retomada as aulas regulares, como esta outra passagem: “Estudos indicam que, quanto mais tempo os estudantes socialmente vulneráveis estiverem fora da escola, maior será o retrocesso nas aprendizagens e maior a probabilidade de aumento do abandono escolar.” (BRASIL, 2020e, p. 13).

E ainda compara a condição brasileira com as experiências internacionais sobre o ensino remoto e o retorno presencial, esses outros Estados Nacionais pertencem a regiões muito mais desenvolvidas, ou seja, detinham condições estruturais para retornar antecipadamente, o que não ocorre na realidade brasileira. Entre as experiências internacionais surgem propostas como o modelo intermitente, alternando, excepcional, integral, virtual e o modelo híbrido.

Ao longo do seu conteúdo o parecer levanta alguns dados atualizados, buscando expressar o contexto social vivido durante este período, entre os dados ressalta-se a pesquisa da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), onde quase 4 mil redes municipais de ensino participaram da pesquisa (70% das matrículas da rede municipal), constatando que 83% dos alunos da rede pública viviam em famílias vulneráveis (até um salário mínimo), 79% dos alunos tinham acesso à internet, mas 46% acessavam a internet pelo celular, além disso,  $\frac{2}{3}$  dos alunos não tinham computador, 43% da rede municipal utilizaram atividades impressas durante o isolamento social e 57% da rede utilizou-se de conteúdos/videoaulas gravadas. O Instituto Península verificou que 83% dos professores participantes declaravam estar despreparados para o ensino remoto. Segundo a pesquisa do Datafolha, em 2020, que entrevistou 1.208 pais/responsáveis, constatou que 58% dos alunos declaram ter dificuldades com a nova rotina escolar, 31% dos pais temiam que seus filhos desistissem da escola, 47% dos alunos do Ensino Fundamental não receberam orientações das escolas e 65% dos alunos dos Anos Finais tiveram acesso à atividades via internet, as principais dificuldades expostas pela

pesquisa é a alta desigualdade no acesso à internet, a falta de formação docente para o momento e desigualdade educacional. (BRASIL, 2020c).

Em razão disso, o CNE em conjunto com os protocolos do Consed e Undime recomendam que sejam criados protocolos de segurança sanitária para o retorno, formação dos comitês estaduais para avaliar a situação pandemia em cada região (unido aos municípios), criação das Comissões Municipais de gerenciamento da Pandemia, Comissão Escolares e um calendário de retorno, de acordo com as autoridades políticas da região, sugerindo que as mesmas definam “medidas de relaxamento da quarentena” (BRASIL, 2020c, p. 19). É neste mesmo parecer que colabora com a ideia da realização de um 4º ano do Ensino Médio, buscando oferecer novas oportunidades de aprendizagem.

O texto também chama a atenção para a recuperação da aprendizagem e para o abandono escolar. Onde sugere que as escolas poderiam se utilizar de formatos não presenciais para realizar esta recuperação de modo que complemente o ensino presencial, pois segundo o CNE a aprendizagem não ocorre somente na escola, assim as atividades estruturadas nesse molde estariam integrando a carga horária. Em relação ao calendário de retorno, afirma-se a possibilidade de antecipar o ano letivo de 2021, para atingir a carga horária e recuperar as aprendizagens de 2020, ampliando o ano letivo de 2021, contudo nota-se que são medidas incoerentes pois desconsideram o contexto real de perigo sanitário e também ignora princípios citados no primeiro parecer como a sobrecarga de trabalho. (BRASIL, 2020e).

Segundo o Parecer CNE/CP Nº: 19/2020 (BRASILg, 2020), redefine o Parecer CNE/CPNº: 15/2020, onde trata da aplicação dos instrumentos da Lei nº 14.040, tal lei definiu normas educacionais exclusivas para o estado de calamidade pública, além de atribuir ao CNE a responsabilidade de definir as diretrizes para o enfrentamento da pandemia pelas instituições de ensino, apoiada também pelo Decreto Legislativo nº 6. O parecer retoma e reforça o retorno presencial gradual, por meio de um escalonamento dos estudantes acompanhado do planejamento educacional e sanitário, todavia reforça a autonomia das Secretarias Estaduais e Municipais e das próprias instituições de ensino para a verificação das possibilidades de retomada bem como a continuação do “ensino híbrido”.

A última orientação publicada foi o Parecer CNE/CP Nº: 6/2021, aprovado em 06 de julho de 2021, com a finalidade de tratar efetivamente do retorno presencial e da regularização do calendário escolar, baseado nos pareceres anteriores. Assim, reforça-se, segundo eles, a

urgência da reabertura das escolas em consonância com a vacinação, a adoção do ensino híbrido no segundo semestre de 2021, programas de recuperação e flexibilização dos currículos, com o objetivo de diminuir a evasão escolar. Dessa forma o documento também levanta outros dados sobre a atual condição, buscando reforçar o retorno imediato, além disso sugere-se novamente o complemento de atividades mediadas por tecnologia para recuperar as defasagens. (BRASIL, 2021d).

A adoção do ensino remoto detém um caráter emergencial e temporário, sendo implementado de forma acelerada e adaptada constantemente às dificuldades que surgiam, por conta desse movimento Hodges *et al* (2020), citado por Dotta, Pimentel e Silveira (2021), afirma que tal modelo de ensino deve ser denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE) já que ele surge como uma alternativa de urgência, onde predominou o instrucionismo e a “ensinagem”, com a finalidade de atingir a “transmissão de conteúdos” apenas, consequência da simples transposição do Ensino presencial para o Ensino não presencial, diferente do que ocorre na Educação a Distância (EaD) que já detém uma estrutura e uma proposta pedagógica voltada para este formato.

Tal modelo se utilizou de aulas síncronas e assíncronas, formulários com exercícios ou atividades impressas, visando a avaliação de aprendizagem, além de utilizar plataformas digitais, redes sociais, portais eletrônicos das secretarias de educação, TV e etc. O estado de São Paulo criou o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) como principal ferramenta de ensino da rede estadual. Todavia, para a grande maioria dos estudantes da rede pública, o ensino remoto significou uma ausência da interação aluno-professor, houve maior atribuição de tarefas e menos orientação/mediação, portanto os instrumentos citados acima ainda foram insuficientes, pois agravaram a exclusão social e prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, já que muitos alunos não têm infraestrutura suficiente, como o acesso à internet e a espaços propícios para estudo, ou ainda, não sabem manusear tais ferramentas (TDICs), fato que também se aplica para os professores da rede. (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020).

“Dados do IBGE mostram que a evasão e o atraso escolar têm relação direta com a condição socioeconômica, atingindo a população mais pobre em até oito vezes mais que o estrato mais rico. Essas interrupções na trajetória escolar ocorrem mais frequentemente entre jovens de 15 a 17 anos e que estão, sobretudo, no Ensino Médio (IBGE, 2019)” (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020, p. 32).

Em relação ao “ensino híbrido” que alternava seu sistema entre o remoto e o presencial, caracterizado como um modelo de transição, notamos que tais dificuldades apontadas acima se aprofundaram, pois a carga de trabalho aumentou, além de que os profissionais da educação e

os próprios alunos tiveram que se adaptar rapidamente, tornando-se outro modelo emergencial. Todavia o Horn *et al* (2015), citado por Dotta, Pimentel e Silveira (2021, p. 161) afirma que no Ensino Híbrido o educando aprende a partir dessa alternância que estaria apoiada nos elementos “[...] de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo [...]”, assim sendo durante a etapa remota o aluno teria maior orientação no sentido de buscar sua própria “autonomia” de estudos, contudo podemos observar que tal rotina exige um longo período de concentração e adaptação, dessa forma tal medida acabou sendo apenas mais uma política emergencial, do que de fato, uma trajetória planejada e estruturada, pois era um modelo instável, isso se reafirma ao lembrarmos que o rotacionamento de turmas seria facilmente desorganizado, devido a contaminação viral que ainda era presente,

No final de 2021, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) divulgou uma nota informativa (SÃO PAULO, 2021), ordenando o retorno presencial sem distanciamento social e sem rodízio de turmas a partir de 3 de novembro para as escolas estaduais, permitindo a participação de 100% dos alunos, com exceção dos alunos pertencentes ao grupo de risco. Mesmo que a vacinação no estado esteja atingindo grande parte da população, a vacinação para as crianças menores de 12 anos ainda não havia sido disponibilizada, agravando os riscos de contágio e de mortes. Também é interessante ressaltar que determinadas instituições de ensino do estado de São Paulo e da cidade de Rio Claro já estavam em atividade presencial desde o ano de 2020, contudo, nos últimos meses de 2021 a abertura foi realizada de forma ampla.

## **6. CONTEXTO SÓCIO-EDUCACIONAL DURANTE O PERÍODO DE 2020-2021**

O contexto vivenciado por educandos, docentes, familiares e gestão escolar durante o isolamento social pode ser demonstrado (parcialmente) a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2021, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pois tal levantamento foi capaz de expressar determinadas características afloradas pela pandemia, bem como o panorama atual do sistema educacional brasileiro e paulista.

O Censo Escolar de 2020 foi realizado no mês de março, devido a suspensão das aulas presenciais, desse modo, tal pesquisa não foi capaz de captar os problemas impostos pela pandemia, mas no mesmo ano houve a elaboração da pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” que conseguiu captar alguns dados sobre o isolamento social

na educação, pesquisa que ocorreu novamente em 2021, complementando o Censo Escolar do mesmo ano.

Em 2021 foram registradas 46,7 milhões de matrículas em 178,4 mil escolas de Educação Básica, uma redução se compararmos com os anos de 2019 e 2020, onde contabilizou-se respectivamente 47,9 milhões e 47,3 milhões de matrículas. A maior parte das matrículas se concentrou na rede municipal de ensino, perfazendo praticamente cinquenta por cento das matrículas (49,6%), seguido pela rede estadual (32,2%), rede privada (17,4%) e rede federal (0,8%). No ensino fundamental foram registradas 26,5 milhões de matrículas, uma redução de 3% se comparado com 2017. Tal processo também é expressado pelo Censo Escolar do estado de São Paulo de 2021, onde foram contabilizadas 9,8 milhões de matrículas (englobando todos os níveis de ensino), uma queda de 2,4% de matrículas se compararmos com 2017, demonstrando um aumento da evasão escolar (BRASIL, 2021a). MENEZES e JÚNIOR (2020) também apontam que até 2019 a redução das matrículas se deve ao fato da retração dos índices de natalidade e:

“[...] grande distanciamento entre as matrículas do ensino fundamental em relação à educação infantil e ao ensino médio, demonstrando que os efeitos da Emenda Constitucional (EC) n° 59/2009 – que determina que a “educação básica [deve ser] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2009, Art. 1º, Inciso I) – ainda estão em processo no Brasil.” (MENEZES e JÚNIOR, 2020, p. 156-157).

O segundo dado que analisamos foi a taxa de distorção idade-série brasileira, que se encontra em alta no 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, público alvo da pesquisa, com uma taxa média de 21% das matrículas em distorção idade-série, sendo em sua maioria alunos do sexo masculino, tal indicador de gênero ocorre em todos os níveis de ensino. O dado demonstra o rendimento dos alunos, ou seja, envolve os fatores: aprovação, reprovação e abandono escolar, o Anexo A expõe o que foi descrito (BRASIL, 2021a, p. 26).

Contudo, entre os anos de 2019 e 2020, houve aumento da taxa de aprovação em todo o território, como exposto no Anexo B (BRASIL, 2021a, p. 20), bem como no estado de São Paulo como foi exposto pelo Anexo C (BRASIL, 2021a, p. 19), junto a isso houve consequentemente a queda da distorção idade-série (Anos Finais: 25,7% em 2020 para 23,8% em 2021) em todas as redes de ensino, pois a aprovação se tornou uma medida emergencial durante o período pandêmico, pois possibilitou o replanejamento das atividades pedagógicas, sem grandes prejuízos para os educandos, tal medida foi apoiada e sugerida pelo CNE, Unesco e Unicef (BRASIL, 2021a, p. 20). O CNE ainda propôs um “continuum curricular” para os anos 2020-

2021, com a finalidade de permitir que as escolas alcançassem as aprendizagens não cumpridas no ano de 2020, como foi exposto anteriormente pelos pareceres oficiais.

Embora a rede municipal tenha o maior oferecimento de escolas com ensino fundamental, ela é a que menos dispõe de recursos tecnológicos como “[...] lousa digital (10,8%), projetor multimídia (55,4%), computador de mesa (39,2%) ou portátil (25,8%) para os alunos ou mesmo internet disponível para uso destes (27,8%)” (BRASIL, 2021a, p. 54).

O órgão também aponta que em determinados casos as escolas estaduais estão mais equipadas tecnologicamente do que a própria rede privada, contudo isso se deve à menor demanda dos alunos da rede privada que muitas vezes se utilizam de recursos tecnológicos que já dispunham em suas residências, fato que não ocorre para a rede pública, tais dados podem ser observados nos Anexos D (BRASIL, 2020a, p. 55), E (BRASIL, 2021a, p. 55) e F (BRASIL, 2021c, p. 57), que exibem alta quantidade de escolas estaduais com Internet, Internet banda larga, Internet para uso administrativo, para ensino e aprendizagem, projetores e computadores de mesa, os percentuais desses indicadores aumentaram moderadamente entre os anos de 2020 e 2021, e o estado de São Paulo se manteve um pouco acima da média nacional. Contudo os dados do Censo contabilizam apenas a existência de tais instrumentos, não se verifica a qualidade dos mesmos.

A pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” realizada em 2020, teve como objetivo mapear as medidas pedagógicas e sanitárias realizadas durante a pandemia. Cerca de 169 mil escolas responderam ao questionário (94% do total). Já na segunda pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” de 2021, 162.818 escolas participaram da pesquisa.

Todas as escolas (99,3%), em 2020 suspenderam as aulas regulares, tendo em média 279 dias suspensos, a média da rede pública chega a ser de 287 dias, enquanto a rede privada atingiu em média 248 dias suspensos, em São Paulo a média foi de 257 dias suspensos (264 dias para a rede pública e 245 dias para a rede privada). Grande parte das escolas brasileiras não retornaram às atividades presenciais em 2020, mas 29,1% da rede privada retornou ainda em 2020, seguido pela rede estadual (14,1%). (BRASIL, 2020b). Já o relatório de 2021 nos aponta que os Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública tiveram em média 52 dias de ensino presencial, 113 dias de ensino híbrido e 103 dias de atividades remotas, durante o ano letivo de 2021, demonstrando uma retomada das atividades presenciais, mas uma retomada

auxiliada por atividades remotas, fato que é destoante da rede privada que teve abertura presencial mais ampla em todos os níveis de ensino.

Em média, a rede pública teve maior tempo de aulas suspensas do que a rede privada, já no estado de SP houveram menos dias suspensos em comparação com a taxa nacional, reafirmando o que já era esperado, a rede privada detém os meios para realizar maior mediação/interação entre professores, gestão escolar, educandos e familiares, bem como a estrutura escolar adequada para realizar uma maior proteção sanitária, isso ocorre devido à maior infraestrutura e condição econômica existente nas escolas e em seus domicílios, dessa forma o retorno presencial ainda em 2020 ocorreu em sua maioria pela rede privada, fato que se torna preocupante, pois ainda não havia disponibilização de vacinas para crianças e adolescentes.

Os dados acima uniam todas as redes de ensino (privada, federal, estadual e municipal), contudo, a partir de agora trataremos especificamente de alguns dados da rede estadual que será o alvo da pesquisa. Às estratégias pedagógicas mais utilizadas pela gestão escolar em conjunto com os professores da rede pública estadual durante o isolamento social em 2020 e 2021 estão exibidas nos Anexos G (BRASIL, 2020b, p. 8) e H (BRASIL, 2021b, p.13), entre as estratégias temos principalmente à reorganização do planejamento escolar, através de reuniões virtuais destinadas ao replanejamento, bem como a reorganização dos conteúdos e planos de aula, priorizando conteúdos essenciais, tendo como orientação principal a BNCC, além disso foi realizado o treinamento de métodos e materiais utilizados durante o ensino não presencial na maioria das escolas. Já as estratégias menos utilizadas foram a disponibilização de equipamentos tecnológicos para professores (43,4% em 2020 para 61,6% em 2021) e o acesso gratuito/subsidiado à internet em domicílios (15,9% em 2020 para 32,4% em 2021).

Em relação aos instrumentos de comunicação e apoio tecnológico disponibilizados aos educandos em 2020 e 2021, visando a amenização dos impactos gerados pela pandemia, temos maior frequência na disponibilidade de canais que visam a interação da escola com os educandos e seus responsáveis, por meio de telefone, e-mail, redes sociais e afins, contudo as estratégias menos alcançadas também foram a disponibilização de equipamentos tecnológicos para os alunos (22,6% em 2020 para 33,7% em 2021) e o acesso gratuito/subsidiado à internet em domicílios (22,2% em 2020 para 30,6% em 2021), como podemos observar nos Anexos I (BRASIL, 2020b, p. 9) e J (BRASIL, 2021b, p. 14)

Já os Anexos K (BRASIL, 2020b, p. 14) e L (BRASIL, 2021b, p. 19) estão relacionados aos métodos de interação aluno-professor, onde destaca-se a presença de comunicação através de aplicativos de mensagens como WhatsApp, Messenger e Telegram, ou através de redes sociais como Facebook, Instagram, Youtube...bem como a utilização de Plataformas digitais utilizados pelas escolas públicas, como Google Classroom, Teams, Zoom... E Plataformas digitais desenvolvidas pelas próprias secretarias de educação, ambas as plataformas foram aplicadas pela grande maioria das escolas.

A disponibilização de instrumentos digitais aumentou consideravelmente, tendência esta que muito provavelmente tende a continuar pois o próprio poder público reafirma essa prerrogativa constantemente, pois a utilização desses meios se tornou parte da nossa realidade e serviu como a alternativa mais viável para esse momento específico, inclusive espaços digitais onde geralmente são utilizados para relacionamentos da vida particular, que é o caso das redes sociais que de um modo ou de outro acabam servindo como opções para estabelecer contatos diretos, mas por outro lado, é necessário questionar a forma como está sendo construído este treinamento/formação docente para a utilização dessas ferramentas, já que os dados apresentam apenas a existência ou não da formação, não é exposto o seu conteúdo e o seu sentido.

Além dos canais de comunicação utilizados para contato, foram pesquisados os instrumentos e metodologias empregados na tentativa de continuidade do processo de ensino-aprendizagem, de forma presencial ou não, os quais estão expostos pelos Anexos M (BRASIL, 2020b, p. 10) e N (BRASIL, 2021b, p. 15), onde demonstram que na maioria das escolas houve maior disponibilização de materiais impressos (livros didáticos e atividades pedagógicas em papel, por exemplo), avaliações remotas ou não, atendimento à alunos e familiares de forma escalonada, presencial ou remotamente, suporte à alunos e familiares em relação ao desenvolvimento de um plano de estudos para ser efetivado nas residências, aulas síncronas via internet com interação de alunos e professores, disponibilização de aulas gravadas via internet. As estratégias menos utilizadas foram o treinamento de métodos e materiais do ensino não presencial unindo familiares e alunos, processo que aumentou em 2021 e a disponibilização de aulas síncronas ou assíncronas via TV/Rádio. Junto a isso, houve consequentemente o monitoramento da participação/frequência dos alunos durante as atividades não presenciais no ano de 2021, apresentado pelo Anexo O (BRASIL, 2020b, p. 15), onde tal monitoramento utilizou-se do recolhimento de atividades pedagógicas impressas e entregues aos alunos, a

própria participação e comunicação entre professores, educandos e familiares, relatórios de acesso às plataformas digitais e em menor grau de uso temos a lista de presença (eletrônica).

O Censo e os relatórios exibem as metodologias adotadas para a conclusão do ano letivo de 2020, envolvendo toda a rede pública e não somente a rede estadual, onde verifica-se que todas as medidas declaradas foram empregadas por menos de 22% das escolas do país, por ser o ano de maiores dificuldades de adaptação, as metodologias eram: planejamento da complementação curricular no ano letivo de 2021 (ampliação da jornada escolar); retomada das atividades presenciais em conjunto com atividades não presenciais (ensino híbrido); retomada das atividades presenciais com a aplicação de avaliações diagnósticas, buscando adotar atividades de reforço e adoção do programa “educação acelerada” para os Anos Finais e Ensino Médio. Já em 2021 as metodologias adotadas durante o ano letivo, para a rede estadual, foram mais efetivas e houve uma ampliação de tais metodologias onde temos a: realização de atividades não presenciais para alunos que não retornaram; estratégias de “busca ativa” com a finalidade de diminuir a evasão escolar; avaliações diagnósticas; reorganização curricular priorizando determinados conteúdos e habilidades; aulas/atividades de reforço (50%) e em menor frequência permaneceram a: complementação curricular (ampliação da jornada escolar); aumento da carga horária de atividades presenciais e não presenciais e adoção do programa “educação acelerada” para os Anos Finais e Ensino Médio. A partir disso, podemos notar que determinadas metodologias continuaram sendo menos empregadas, justamente por serem trajetórias cansativas, como o aumento da jornada escolar e a utilização em conjunto de atividades presenciais e não presenciais, os dados descritos podem ser observados a partir dos Anexos P (BRASIL, 2020b, p. 13) e Q (BRASIL, 2021b, p. 18)

Por fim, o relatório de 2021 demonstra que as estratégias de mediação mais utilizadas pelas escolas da rede pública estadual, durante o ano letivo de 2021, se concentrou na utilização em conjunto de modelos educacionais como ensino híbrido, remoto e presencial e do próprio ensino híbrido, os percentuais são maiores que o nacional, mas ainda mantém uma certa semelhança com o todo, como é exibido pelo Anexo R (BRASIL, 2021b, p. 9)

Outra pesquisa que complementa o Censo Escolar e estes relatórios, foi o estudo elaborado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Covid-19, de responsabilidade do IBGE, onde indicava que 30% dos alunos de 6 a 17 anos estudaram 4 dias ou menos durante a semana, além disso, 46,5% dos alunos da rede pública estudaram menos de 2 horas diárias, em contraposição aos 21,8% de alunos da rede privada. (BRASIL, 2021a).

Já no estado de São Paulo, 27,7% das estudantes de 6 a 17 anos estudaram quatro dias ou menos durante a semana, além disso, 43,2% desses estudantes dedicaram menos de 2 horas diárias de estudos, já na rede privada esse percentual foi de 10,8%, acreditamos que devido a condição pandêmica a concentração nos estudos tende a diminuir, devido às preocupações com a sua própria vida, bem como a de seus familiares, de toda a sociedade e das suas próprias condições financeiras, além disso, o aumento da carga horária de estudos se mostrou um processo desgastantes para todos os sujeitos envolvidos com a educação que estavam imersos neste ambiente remoto, ainda sim, o dado demonstra fragilidades do sistema educacional ao implantar o ensino remoto (BRASIL, 2021a, p. 66) .

Além dos dados nacionais, selecionamos os dados da rede estadual paulista que será o espaço a ser investigado, em relação ao apoio tecnológico ofertado aos alunos pelo estado de São Paulo, em específico o “acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio” foi oferecido por 29,5% das escolas, um pouco abaixo da média nacional, enquanto a “disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, smartphones, etc.)” foi de 46,6%, um pouco maior que a média nacional.

“Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE, realizada pelo IBGE em 2019, no estado de São Paulo, 99,3% dos alunos de 13 a 17 anos da rede privada possuíam acesso à internet e 93,8% possuíam computador ou notebook em casa. Por outro lado, 94,6% dos estudantes de 13 a 17 anos da rede pública dispunham de acesso à internet e 64,4% de computador ou notebook (IBGE, 2019).” (BRASIL, 2021a, p. 61).

A transmissão de aulas síncronas em São Paulo foi disponibilizada por 81,3% das escolas e a transmissão de aulas assíncronas foi de 72%, valores acima da média nacional, contudo 7,5% dos estudantes de 6 a 17 anos não tiveram acesso a nenhuma atividade escolar. As escolas paulistas dos Anos Finais, de ambas as dependências administrativas, ainda declararam que 54,4% tiveram acesso a plataformas digitais criadas pela secretaria de educação da região, enquanto 79,9% das escolas utilizaram plataformas digitais de terceiros, percentuais abaixo da média nacional. O relatório ainda reporta que 29,3% das escolas estaduais de São Paulo retornaram às atividades presenciais ainda em 2020.

A partir dos dados expostos, constata-se que a precariedade das atividades pedagógicas não presenciais é fruto do baixo nível socioeconômico da população brasileira, principalmente no que refere-se a infraestrutura de qualidade para dar continuidade aos estudos, como acesso à internet em conjunto computadores e outras ferramentas, dessa forma, podemos afirmar que

a pandemia revelou e agravou traços que já existiam em nossa sociedade, traços que muito provavelmente persistirá em nosso sistema de ensino, sobretudo para educandos pobres.

Os problemas estruturais da nossa sociedade ficaram expostos à percepção da nossa comunidade, seja no âmbito social, econômico e/ou político. Tais problemas estruturais derivam da concentração de renda e da má distribuição da riqueza que originam as desigualdades socioeconômicas, fatores que qualificam o que Calejon e Brito (2020) definem como o “pandemônio” deflagrado pela pandemia, pois segundo as autoras:

“A análise da distribuição da renda e da riqueza no Brasil (Calejon e Vizoni, 2019) mostra que existiam no Brasil aproximadamente 58 bilionários (classe A) em oposição a aproximadamente 23 milhões de pessoas (classe I). Os primeiros têm uma fortuna de aproximadamente 660 bilhões, sendo que seis deles possuem um patrimônio equivalente ao de toda metade mais pobre do Brasil, ou seja, em torno de 100 milhões de pessoas que constituem as classes H e I.” (CALEJON e BRITO, 2020, p. 292).

Thaís Janaina Wenczenovicz (2020) complementa essa afirmação ao destacar que o Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas em 2019 realizou um levantamento identificando que a renda da população mais pobre do Brasil caiu cerca de 18% enquanto o poder de compra dos 1% mais ricos aumentou em 10% neste mesmo ano, estabelecendo um pico de desigualdade econômica maior do que em 1989 que foi o maior pico histórico de desigualdade nacional já registrado, assim sendo, tal condição perdura até os dias atuais.

Embora exista a questão da extrema desigualdade social no Brasil, a adoção ao ensino remoto se mostrou uma das soluções mais possíveis para que o alunado mantivesse o mínimo de vínculo com a escola, embora seu processo de ensino aprendizagem tenha sido defasado, a manutenção desse vínculo ainda sim foi de extrema importância, fato observado através dos relatos da docente entrevistada, a escola em questão não teve graves problemas durante a efetuação do ensino não presencial, além disso, algumas práticas foram incorporadas durante o retorno presencial, contudo, essa menor intensidade de impactos também se deu, devido à própria proposta da PEI, pois a instituição já contava com projetos de acolhimento social, por exemplo, além de ser uma instituição com um menor número de alunos, facilitando a construção de vínculos, antes mesmo da pandemia.

Todavia é válido ressaltar que o Censo Escolar e os relatórios expõem apenas a existência de instrumentos técnicos e de metodologias adotadas pelas instituições de ensino, assim, problemáticas como a manutenção de aparelhos, a qualidade da velocidade da internet, a continuidade da conexão, capacidade de armazenamento de arquivos, bem como o conteúdo

e as intencionalidades empregadas nas atividades pedagógicas, no tratamento da comunicação com educandos e familiares e formas de interação mediada por tecnologias ficaram de fora desta mensuração, por serem dados complexos, mas ainda sim necessários para compreender tal realidade. Assim sendo, a realidade exposta pelos dados desses documentos oficiais em determinados momentos podem se tornar relativas, pois falta essa dimensão qualitativa, logo, faz-se necessário a compreensão da realidade a partir de relatos dos sujeitos que vivem esse cotidiano.

## **7. A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO REMOTO E A RETOMADA PRESENCIAL, OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19**

A escola escolhida para realizar a aplicação do questionário e a entrevista semi-estruturada foi a Escola Estadual Professora Carolina Augusta Seraphim. A escola detém a maior nota entre as escolas públicas de Rio Claro (SP), de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), elaborado pelo INEP. A instituição faz parte do Programa de Ensino Integral (PEI), desde 2013, onde recebe exclusivamente alunos do Ensino Fundamental II. A profissional entrevistada foi a professora Adria, 49 anos, sendo a única professora que ministra aulas de Geografia para o 8º e 9º ano. A professora está na escola desde 2017 e se formou na UNESP-Rio Claro.

Para a aplicação de ambos os documentos contatei a escola via telefone, onde pude posteriormente conversar com a coordenadora pedagógica da Área de Humanas, onde a mesma me direcionou à professora Adria. A visita foi realizada em 04/10/2022 às 10h, neste primeiro contato direto entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde a professora aceitou a proposta e concordou que a entrevista fosse gravada, é válido ressaltar que a profissional se mostrou aberta a conversar e não ficou constrangida em responder nenhuma pergunta, inclusive afirmou que estaria disposta a outro diálogo, caso necessário. Todavia a professora havia disponibilizado 30 a 40 minutos para o encontro, pois ela havia outros trabalhos a serem realizados, assim sendo, decidi aproveitar o momento para iniciar com a entrevista, pois demandava maior importância, já que o questionário poderia ser respondido a qualquer momento e fora do ambiente de trabalho. Ambos os documentos estão expostos no Apêndice A (questionário) e B (entrevista).

A entrevista buscava primeiramente captar como era realizado o planejamento escolar para o bimestre durante o isolamento social, verificar se os alunos detinham conhecimento satisfatório em relação aos conceitos estruturantes da Geografia e as principais problemáticas que surgiram durante o ensino remoto sobre os mesmos, bem como no retorno presencial, além de verificar se o trabalho docente estava atrelado à BNCC/Currículo Paulista, dando continuidade buscamos investigar quais foram as alternativas metodológicas e didáticas utilizadas para suprir as dificuldades de aprendizagem que surgiram e como foi realizada a avaliação da aprendizagem e participação no ensino não presencial. Na segunda etapa da entrevista busquei identificar se a escola organizou algum projeto de acolhimento social e/ou de recuperação do ensino, se existiam alunos que reprovaram, abandonaram ou evadiram, buscando identificar também os motivos, por fim pedi que ela se posicionasse enquanto os pontos positivos e negativos do ensino remoto, assim como a dicotomia existente entre a realidade escolar e o que é produzido na universidade.

O questionário estruturado, exposto no Apêndice A, visava captar informações objetivas e concretas. Em relação ao perfil docente, a professora tem 49 anos, é branca e é formada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Rio Claro - SP, mas também realiza cursos de formação continuada, como os cursos da EFAP, oferecidos pela Secretaria da Educação da região. Ela atua na rede de ensino há 19 anos, atualmente está inserida no modelo PEI, onde trabalha 8 horas diárias (40 horas semanais), ministrando aulas para todo os níveis de ensino do Ensino Fundamental II, na escola existem 2 salas para cada ano de ensino, com uma média de 35 educandos por sala. A instituição de ensino adentrou ao ensino remoto em abril de 2020, em setembro de 2021 os alunos retornaram, contudo dentro do “modelo híbrido de ensino” e com rotação de turmas, em novembro todos os alunos participavam conjuntamente, permanecendo neste modelo por 3 meses, e posteriormente a escola se inseriu totalmente no modelo presencial em dezembro de 2021. Durante o ensino remoto emergencial a professora comenta que as aulas eram organizadas em “[...] 45 minutos de explicações e para tirar dúvidas e outros 90 minutos para fazer atividades”, os novos conteúdos e as atividades avaliativas eram realizadas a cada 15 dias, a avaliação da aprendizagem também era realizada de forma diagnóstica, formativa e somativa, ou seja de modo completo, verificando as aprendizagens iniciais e acompanhando o desenvolvimento dos educandos ao longo do ano, assim sendo, a avaliação final também foi denominada de avaliação interdimensional, pois contava com a análise e interpretação de prova escrita, atividades entregues, trabalhos, participação e afins.

Em relação às expectativas de aprendizagem para 2022, a professora menciona as principais temáticas, que estão diretamente atreladas à BNCC e ao Currículo Paulista, para o 8º ano temos o ensino abarcando constantemente os continentes da África e América Latina (Brasil), vinculados à: divisão física, histórica, dinâmica populacional, blocos econômicos, globalização, BRICS, setores da economia, ONU e Urbanização. Enquanto no 9º ano trabalha-se com os continentes da Europa, Ásia e Oceania, relacionados à: Geopolítica, Guerra Fria, Capitalismo e Socialismo, Geografia física, blocos econômicos, indicadores como PIB, IDH... Todavia entre as dificuldades mais relevantes expostas pela professora em relação aos alunos, se deve ao fato da falta de “[...] organização de estudos e rotina escolar, no pilar da convivência com os colegas de turma e no domínio de alguns conceitos. Quanto ao uso do celular, leitura e escrita” como podemos observar no Apêndice A e B.

A partir da transcrição do questionário e da entrevista, expostos no Apêndice A e B, respectivamente, pudemos analisar e perceber diversos elementos que fizeram parte da trajetória da escola, durante a pandemia e durante o retorno presencial. Em relação ao planejamento escolar a professora menciona que a escola segue o Currículo Paulista, que é inteiramente baseado na BNCC, onde constam determinadas habilidades, as quais foram denominadas de “habilidades essenciais” durante o isolamento social, dessa forma notamos uma forte presença dos currículos oficiais na orientação da prática docente, inclusive quando reforça-se tais habilidades como “essenciais” em meio a pandemia, o que reflete uma vontade das organizações federais, agentes políticos e secretarias regionais de priorizar estas habilidades como fundamentais, fazendo com que os profissionais tenham que transferir o seu modo de ensino que ocorria no presencial, para as atividades não presenciais, sem a devida adaptação, pois se tratava de uma mudança emergencial.

Os alunos do atual 9º ano, adentraram no 6º ano de forma presencial, dessa forma a professora relata que os alunos tiveram um embasamento mínimo sobre os conceitos estruturantes da Geografia, já os alunos do 8º ano tiveram uma defasagem maior, onde foi necessário a retomada de tais conceitos, todavia essa retomada ocorreu durante o ano letivo de 2022 e de acordo com os conteúdos trabalhados, ou seja, não havia uma ordem, a recuperação ocorreu de forma paralela, pois a retomada se dava a partir dos novos conteúdos propostos para aquele ano letivo, a professora relata que “[...] você tinha que fazer com uma turma, na semana seguinte você fazia com a outra, quando uma turma estava aqui, outra estava em casa, fazendo atividades, sabe? Foi bem... bem... trabalhoso, e não dá pra ficar muito tempo retornando no que já havia acontecido, porque senão você não dava sequência para finalizar as habilidades

que faltavam [...]”, novamente reforça-se a atuação do papel político que o currículo representa para a prática docente, assim, inferimos que não houve um projeto de recuperação exclusivo, mas a recuperação da aprendizagem ocorreu paralelamente aos novos conteúdos de 2021-22, destinados ao 8º e 9º ano, com base no Currículo Paulista e nas principais temáticas expostas nos questionário (Apêndice A), além disso, existe uma retomada de conteúdos entre as disciplinas de Geografia e História, pois eles acabam revendo alguns temas e relacionando uma disciplina com a outra, o que facilitou a recuperação do ensino, como a passagem a seguir “[...] agora que já estamos no presencial, eles costumam muito relacionar com as disciplinas de História, por exemplo, porque assim, esses que estão no 9º ano, eles veem algumas coisas comigo no começo do ano, depois retomam isso em História [...]”

Outro ponto a ser destacado é quando a professora menciona que os alunos do 8º ano “[...] não foram meus alunos, então eu tive um pouco mais de dificuldade [...]”, sobre essa passagem podemos perceber que a dificuldade em sua prática esteve também atrelada a falta de continuidade do seu trabalho com uma dada turma em conjunto com as problemáticas do ensino remoto, do que as turmas de 9º ano que estiveram junto com a professora durante maior tempo de trabalho, além disso quando questionou-se o que havia de mais relevante nas provas diagnósticas aplicadas para essas turmas a professora menciona que os alunos perderam a noção do espaço da sala de aula, tiveram dificuldades na (re)convivência com os seus amigos e por fim menciona a dificuldade na organização do seu próprio estudo, citando a falta de organização do caderno, dessa forma a questão da aprendizagem de conteúdos ficou em segundo plano, pois a mesma não enfatiza esse aspecto, assim sendo, ressaltamos que a mensuração do nível de defasagem não pode ser verificado com exatidão, pois foi realizada apenas uma entrevista e sem o devido acompanhamento em sala ao longo do ano, por falta de disponibilidade.

A escola tem uma infraestrutura de qualidade e, de acordo com o depoimento coletado, existiu um canal de comunicação entre alunos, gestão, familiares e professores, através do WhatsApp, por exemplo, a grande maioria dos alunos já tinham internet em suas residências e ainda sim, receberam internet gratuita do estado a qual eles têm acesso até hoje, existem apenas duas turmas de cada nível de ensino, portanto os professores e a gestão escolar criaram maior vínculo com os alunos, pois conhecem todos, bem como seus responsáveis, algo que foi construído com o tempo, além disso conseguiram utilizar diversos instrumentos digitais para a mediação e interação, que permaneceu constante e com alta participação dos alunos, com exceção do 8º ano. Dessa forma como a professora menciona “[...] nossa escola é uma bolha! Ela é uma escola que tem uma realidade diferente [...]”

A avaliação da aprendizagem ocorreu e ainda ocorre de forma somativa, formativa e processual, na pandemia a avaliação ocorreu a partir da entrega de atividades pedagógicas que “[...]começou de modo semanal, depois vimos que sobrecarregou muito o aluno, porque também tinham as disciplinas da parte diversificada, assim passou a ser quinzenal essas entregas [...]”, como também, a partir da participação e interação com a professora (por WhatsApp, Mural do Google Sala de Aula, Meet...) e através de provas finais, bem como a contabilização da frequência. Os alunos que não tinham acesso recebiam atividades impressas em conjunto com orientações/roteiros de estudos, para dar continuidade ao vínculo com a escola, contudo foram pouquíssimos alunos que não tinham acesso à internet. Em relação aos educandos que não entregaram as atividades, os professores se utilizaram de uma rede de apoio onde haviam os “Líderes de Turma”, os outros professores (tutores), familiares próximos, direção e coordenadora pedagógica, essa rede de apoio foi baseada no princípio da “Busca ativa”, valor que está presente nas escolas que fazem parte da PEI, onde surgiram diversas estratégias para buscar a comunicação e diálogo com os alunos que não estavam “presentes”, como se segue na passagem “[...] então aqueles que chegavam no final e havia muito tempo que não entregavam atividades, entrávamos em contato com os pais, existia um grupo particular com os pais. Tentávamos “N” estratégias para chegar até esse aluno, para não ficar nenhum para trás [...]”. Essa rede de apoio, e principalmente o papel de responsabilidade dos tutores, também está baseado no princípio da Pedagogia da Presença, valor construído entre os 4 Pilares da Educação, elaborados pela “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, atentando-se às dificuldades pessoais e sociais dos educandos.

A ideia da “Busca Ativa”, também está baseada nessa rede de apoio que une a coordenação pedagógica, direção, professores, familiares, a comunidade e os próprios educandos, contudo são os adultos que detém o papel de “Orientador Educacional”, em específico, os professores pois eles já detém maior responsabilidade e proximidade para com os educandos, assim sendo, na PEI os professores desempenham o papel de tutores, atribuindo mais funções ao seu papel profissional, já que os tutores devem se atentar com o lado emocional, social e cognitivo do aluno e seus famílias, buscando humanizar a relação. Portanto a “Busca Ativa” tem o objetivo de estabelecer uma relação entre a escola, os educandos e seus familiares, de modo que isso impeça a infrequência dos mesmos, além de buscar reduzir o abandono e a evasão escolar, que se iniciam a partir de reprovações, notas baixas associada a desestimulação e também com a infrequência. (SOUZA e CORBELLINI, 2022).

Como foi dito a Busca Ativa também conta com o apoio dos próprios educandos, principalmente os Líderes de Turma, que são educandos escolhidos pela própria turma, onde exercem esse papel de liderança e possibilita um diálogo direto com a equipe gestora da escola, com maior credibilidade, a inserção dos líderes de turma tem o objetivo de enriquecer o processo de desenvolvimento da turma e servindo como uma referência para a mesma, de modo que isso transforme as “suas posturas”, essa ideia está inserida nos pilares estruturais do ensino em tempo integral, no que tange ao “Protagonismo Juvenil”, contudo, realizaremos críticas sobre essa questão posteriormente. (SÃO PAULO, 2012).

Souza e Corbellini (2022), se baseiam em Lemke e Silva (2010) para afirmar que a Busca Ativa é um princípio político e educacional, o termo se origina na área da saúde, mas transfere-se para área da educação, onde as ações coletivas são mobilizadas em prol do cuidado com o indivíduo, esse coletivo também se estende para as redes de ensino, seja em escala local ou regional, funcionários, assistência social, órgãos de proteção e afins. Na pandemia a Busca Ativa, ocorreu de modo virtual, a partir dos meios disponíveis, como aplicativos de mensagens, plataformas educacionais digitais, telefonemas, atendimento presencial com restrições e relacionados, como a professora entrevistada havia relatado, acreditamos que essas “N estratégias” mencionadas pela docente colaboraram na manutenção dos vínculos educacionais, na diminuição das ausências, na avaliação da aprendizagem e na continuidade da permanência escolar, assim sendo, a Busca Ativa transforma-se em um princípio político. Complementando essa noção, a professora ressalta que o:

“[...] olho no olho na sala de aula, ele é uma coisa que não se substitui. Por mais que a gente use tecnologias na sala de aula, por mais que os nossos alunos sejam uma geração que está acostumada, mas tem momentos que precisa da interação e essa parte fez muita falta, tanto pra eles como para nós, e essa parte de ficar sobrecarregada foi uma coisa assim que... foi muito difícil... mexeu muito com o sócioemocional de todo mundo.” (Apêndice B)

A PEI também já contava com um projeto de acolhimento dos alunos, onde educandos do 8º e 9º ano apresentavam o funcionamento da escola, seus valores e princípios, contudo o programa era voltado principalmente aos alunos do 6º ano que adentravam na escola pela primeira vez, contudo durante o retorno presencial, o acolhimento se estendeu para todos os anos, sendo realizado de forma coletiva e individual, onde um dos principais focos era o lado afetivo do educando, como podemos observar nesta passagem: “[...] fizemos com a escola toda, tanto com grupo de alunos acolhedores como cada professor individualmente em sua matéria, envolvendo algumas dinâmicas, bem diferentes, como música... Para acolher e receber eles de volta, pois existia uma preocupação grande com o emocional deles, então abrimos espaços para

uma roda de conversa, para eles falarem como estavam se sentindo, para eles também poderem ir se acostumando com a presença do outro, pois ficaram muito tempo em casa...”

Baseado nas “Diretrizes do Programa Educação Integral” de 2012, podemos perceber que o projeto de acolhimento da PEI faz parte de uma das etapas do “Projeto de Vida” (PV), tal projeto tem a finalidade de originar oportunidades educativas, com base nos interesses futuros dos jovens, onde todas ações educativas devem convergir e contribuir na formação de valores, princípios e sobretudo, para o mundo do trabalho, esse projeto surge a partir do nível de expectativas que os educandos criam em relação a si próprio, para alcançar um futuro com maior qualidade de vida. Assim sendo, os alunos criam um documento que é frequentemente reorganizado, tendo a orientação de um docente/tutor, dessa maneira a escola tem a responsabilidade de ofertar os recursos/meios necessários para alcançar essa projeção, por meio das orientações, das Disciplinas Eletivas (construídas com base nos Projetos de Vida), durante o Nivelamento e através do acolhimento, por exemplo. (SÃO PAULO, 2012).

O acolhimento, como mencionamos, é ofertado por jovens que já estão a mais tempo no Programa (alunos que já vivenciaram os princípios pedagógicos dos 4 Pilares da Educação), onde apresentam-se os valores, princípios e a organização geral da PEI, através de dinâmicas interativas, ao final dessa etapa, os alunos do 6º ano constroem um documento primário com seus interesses futuros, e um documento denominado de “Escala dos Sonhos” onde eles descrevem o “passo a passo” para se chegar ao seu objetivo, tais documentos são reavaliados a cada ano, originando concretamente o Projeto de Vida, dessa forma o projeto em questão se insere desde o início da trajetória escolar, podendo variar seu molde de acordo com cada instituição de ensino. (SÃO PAULO, 2012).

Além disso, os educandos que não atingem as “habilidades e competências” esperadas pela PEI, identificadas por meio de avaliações diagnósticas e avaliações realizadas ao longo dos semestres, passam pelo processo de Nivelamento (recuperação), sendo monitorado pela Direção, através do “Plano de Nivelamento”, a recuperação ocorre de modo individualizado, assim esse nivelamento também é compreendido como um apoio ofertado pela PEI, com o objetivo de alcançar o Projeto de Vida dos educandos. Embora o documento “Diretrizes do Programa Educação Integral” de 2012 construa diversas críticas em relação à avaliação da aprendizagem, em minha visão as críticas se estabelecem apenas no plano teórico, pois os educandos direcionados ao projeto de nivelamento ainda são avaliados a partir de notas e provas semestrais (de forma sistemática e processual), além da aprendizagem estar baseada em um

modo técnico, onde afere-se somente a aprendizagem a partir de “competências e habilidades” expostas no Currículo Paulista, buscando construir uma “série histórica comparativa dos seus resultados” que ajudarão no planejamento escolar. (SÃO PAULO, 2012, p.26).

O Projeto de Vida, sendo amparado pelo acolhimento, Nivelamento, orientação de estudos e Disciplinas Eletivas, objetiva atingir a empregabilidade do alunado para o mundo do trabalho, através dos ideias dos Pilares da Educação, em específico, o Protagonismo Juvenil, que toma um educando como “a referência” da turma, servindo como um exemplo a ser seguido, incorporando uma noção de competitividade e hierarquia dentro do próprio sistema de ensino, tais traços fazem parte da lógica neoliberal e gerencialista que foi incorporada pelas PEIs, a problemática está justamente na inserção desse “empreendedorismo social” (competência empreendedora em conjunto com a competência ética) dentro da formação dos educandos, através de Projeto de Vida. Segundo Cação (2019), “Empreender seria exercer a capacidade de imaginar, planejar e colocar em prática sonhos e projetos, concretizando seus projetos.” (CAÇÃO, 2017, p. 113), com base na autora isso acarretaria em uma despolitização, descontextualização da realidade e em subjetivismo, ou seja, o empreendedorismo, o Protagonismo Juvenil e o Projeto de Vida incorporados pela PEI, muitas vezes podem inserir uma realidade abstrata na mentalidade dos jovens, na medida em que seus sonhos e desejos não sejam palpáveis a um curto/médio prazo, devido à condição socioeconômica de educandos e seus familiares, impedindo que reflitam sobre questões sociopolíticas que são históricas e estruturais em nossa sociedade, por exemplo.

Também é válido ressaltar que a escola utilizou o ano de 2021 como forma de recuperação dos conteúdos e habilidades que haviam sido prejudicados pelo início da pandemia, assim a partir da determinação da Secretaria da Educação (SEDUC) de Limeira, baseado no Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, determinou que o ano de 2020 deveria conter 8 bimestres, unindo os calendários escolares de 2020 e 2021, além disso, a escola adotou parcialmente a determinação do Parecer CNE/CP Nº: 6/2021, onde constava a "complementação da carga horária”, contudo os alunos não ultrapassaram o tempo de estudos exigidos pela PEI, a complementação ocorreu por meio da continuidade da utilização das aulas do CMSP, também como uma forma de recuperação da aprendizagem, tudo isso inserido no planejamento para o bimestre, como a professora destaca: “Então, houve o Centro de Mídias, o CMSP, o estado disponibilizava as aulas, os alunos também assistiram à essas aulas, então quando nós montamos os horários [planejamento] deles, havia um tempo para eles assistirem às aulas do CMSP e um tempo que eles tinham para assistir nossas aulas pelo Meet, e mesmo quando ele

retornou para o presencial, essas aulas continuaram, ele tinha essa complementação de aulas, por meio do CMSP. Eram aulas mais curtas, não ficavam o dia todo no CMSP, eles também tinham um tempo para ficar com nós.”

A professora também ressalta a sobrecarga de trabalho, tanto para os alunos, onde eles não conseguiram realizar atividades semanais, tanto para os próprios professores, pois os mesmos não tinham um horário fixo de trabalho, muitas vezes os docentes trabalhavam até as 22h, buscando atender alunos, responsáveis e as próprias obrigações da PEI como as reuniões com a coordenação de área e entrega documentações exigidas, como observamos no trecho “[...] e assim, não tinha hora! Era aluno mandando mensagem pra você a noite, e áudios, e mãe, e a gente ficava... por que você estava em casa, não tinha mais aquele espaço, aquela separação: ambiente casa e ambiente escola.” Além da má remuneração que forçou a professora em questão a comprar por conta própria um novo celular e notebook, ela ainda relata que para a compra do notebook o estado implantou um auxílio, contudo o valor teve que ser complementado pelo seu próprio salário, para adquirir um equipamento de maior qualidade.

Também é mencionado que a escola não detém educandos reprovados ou em situação de abandono/evasão escolar, segundo a professora não existem alunos reprovados desde 2017, entre os motivos a mesma destaca que “[...] nossa escola é uma bolha! Ela é uma escola que tem uma realidade diferente, se você for ver outras por aí. Acho que se você for fazer essa pesquisa em outras escolas, escolas maiores, até pelo fato de ser uma escola pequena, nós conhecermos todos os alunos, contato com os pais, agora se você for levar essas questões para outras escolas você vai encontrar sim, pois eu tenho amigas que dão aulas em outras escolas, onde elas relatam isso. Nós tivemos casos apenas de alunos transferidos, por motivos diversos, mas evadidos não [...] Eu trabalhava no Garcia Losz, antes de vir trabalhar aqui, lá não era integral, lá nós tínhamos muitos alunos que evadiram, pois saíam para trabalhar, alunos de Ensino Médio e EJA.”

Ademais a professora menciona que conseguiu aprender a utilizar instrumentos digitais que não estavam sob seu domínio, como a gravação de vídeo-aulas, aulas síncronas pelo Meet e o Google Sala de Aula, tais ferramentas foram substituições adequadas, segundo a professora, pois no início da pandemia a interação professor-educando era realizada apenas pelo WhatsApp.

Por fim, pedi que a professora se posicionasse em relação ao distanciamento do que é produzido pela universidade e o trabalho escolar cotidiano, a profissional ressaltou que

independente da cidade, localização ou escola, cada realidade apresentará suas particularidades, portanto os conceitos, ideais e princípios vistos na universidade, muitas vezes podem ficar em segundo plano, pois "[...] quando a gente vai enfrentar a realidade, é completamente diferente." Além disso, ela aponta que o seu trabalho docente foi se construindo paralelamente ao exercer a profissão, incorporando "boas práticas" de outros professores, que foram tomados para ela, como uma referência, por estarem a mais tempo em uma dada instituição de ensino. Contudo ela menciona que o trabalho cotidiano é um processo adaptativo constante, pois a cada ano os perfis das turmas são completamente diferentes, com objetivos de vida diferentes, assim, o processo de ensino-aprendizagem sempre deve compreender o perfil do educando.

### **7.1 O Programa de Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo**

Segundo Valentim e Lima (2017), o Programa de Ensino Integral (PEI) nasceu a partir da Lei Complementar nº 1.164/12, e pela Secretaria de Educação de São Paulo (SEE/SP), o programa surgiu como uma nova opção para as experiências em tempo integral no estado, pois já existiam outros projetos em ensino integral como as Escolas em Tempo Integral (ETI), que foram estabelecidas desde 2006. A PEI também teve influências do primeiro "Centro de Ensino em Tempo Integral" de Pernambuco, criado em 2004. O ensino em tempo integral teve suas origens a partir de John Dewey, representante do movimento Escola Nova, onde construiu-se o termo "educação integral", contudo sua efetivação e institucionalização são mais recentes, decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e o Plano Nacional de Educação (PNE/14). (VALENTIM e LIMA, 2017).

A LDB de 1996 foi responsável por iniciar esta institucionalização, com base no seu Artigo 34 que trata da progressiva ampliação da jornada escolar para o Ensino Fundamental, contudo o artigo aponta que a ampliação ficaria a critério de cada sistema de ensino, dessa forma, a LDB/96 não especifica as diretrizes, objetivos e princípios, tais elementos serão observados futuramente com a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4, de 2010), derivada do Conselho Nacional de Educação (CNE). (VALENTIM e LIMA, 2017).

Em 2007 o governo federal originou o Programa Mais Educação (PME), legalizado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. Tal programa teve entre os seus objetivos, alcançar a melhora do ensino através da ampliação do tempo de permanência de educandos na instituição de ensino, por meio da “educação em tempo integral”. O PME permitiu a disponibilidade de auxílio técnico e financeiro à federação, estados e municípios, onde direcionava os recursos diretamente às escolas que aderiram ao programa, contudo a verba não era direcionada exatamente para a construção/ampliação dos prédios, como menciona Soares (2013 p.145), citado por Menezes e Júnior (2020), retirando as obrigações do Estado e transferindo as funções para a instituição de ensino.

Outra política de financiamento da educação a ser destacada é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), sendo originado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. O Fundo concretizou o que a LDB/96 e o PNE de 2001 a 2010 afirmavam em relação à ampliação da jornada escolar, na medida em que associava a possibilidade de implantação da “educação básica em tempo integral” a todas as etapas e modalidades de ensino. O financiamento do Fundeb está baseado em índices que contabilizam o “Custo Aluno-Qualidade inicial” (CAQi), onde é mensurado fatores como o tamanho da instituição de ensino, a quantidade da jornada escolar, a relação alunos/professores e a remuneração docente, bem como valores específicos para comunidades indígenas, do campo, educação inclusiva e quilombola. Sua distribuição é realizada por estado, contudo, caso o estado não consiga atingir o valor anual mínimo, a União deve direcionar os recursos restantes. Assim, em conjunto com o PME, o Fundeb também se tornou a principal política de financiamento da educação pública em tempo integral, pois os recursos do Fundeb também poderiam servir ao financiamento do PME. (MENEZES, 2012).

Todavia após estudos da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial (2015), revelando altas defasagens em Língua Portuguesa e Matemática e após o “impeachment” da presidenta Dilma Rouseff, o novo governo substituiu o PME pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) em 2016, objetivando o aumento dos índices nas duas disciplinas citadas, onde a ampliação da jornada escolar seria a política adequada para o aumento desses índices, expostos por avaliações em larga escala. A diferença dos planos está baseada na valorização de ambas as áreas, contudo o PME também busca valorizar as demais áreas do conhecimento. Essa mudança na política educacional foi responsável por diminuir o aumento progressivo das Escolas em Tempo Integral

(ETI), principalmente no Ensino Fundamental II, assim, a substituição de financiamento ocasionou no afastamento da meta 6 do PNE, pois os recursos financeiros não tinham o mesmo fluxo anterior e se estenderam para além do Ensino Fundamental II. (MENEZES e JÚNIOR, 2020).

Retornando a discussão sobre a institucionalização de escolas em tempo integral, no título V, artigo 12, dos DCNs/10 especifica-se que o regime em tempo integral deve ampliar a jornada escolar em turnos parciais ou únicos, tendo no mínimo 7 horas diárias, onde esse tempo possa ser realizado no interior das escolas ou em outros espaços educativos, diversificando as propostas pedagógicas, associando a permanência do alunado com o proporcionamento da qualidade do ensino, além disso, o documento aponta a necessidade de adaptação do regime nos currículos oficiais e reafirma a posição dos sistemas educacionais na implantação de tal escolarização. (VALENTIM e LIMA, 2017).

Já o Plano Nacional da Educação, sancionado pela lei nº 13.005 de 2014, a ser desenvolvido entre 2014 a 2024, traz maior concretude ao ensino em tempo integral na medida em que coloca como uma das diversas metas do plano (meta 6, com 9 estratégias, onde 6 estratégias dizem respeito à infraestrutura), a meta objetiva alcançar no mínimo 50% das escolas públicas em tempo integral, atendo no mínimo 25% dos educandos da educação básica. Entre as estratégias afirma-se o apoio da União, o investimento em infraestrutura, em recursos didático-pedagógicos, parcerias público-privadas, atividades multidisciplinares, abarcando atividades culturais, esportivas e comunitárias, objetiva atender alunos pobres como prioridade, escolas do campo, escolas de comunidades indígenas e quilombolas (considerando as especificidades locais), educandos “com deficiência”, além de reafirmar uma jornada com no mínimo 7 horas diárias, entre outras estratégias. (VALENTIM e LIMA, 2017).

O ensino em tempo integral, segundo Coelho (2008), citado por Valentim e Lima (2017), teve como princípios e justificativas o aumento da qualidade de ensino, na medida em que os educandos teriam maior acesso às práticas escolares; adequação da escola para o modo de vida urbano, ou seja no trabalho regular, onde os responsáveis e em específico a mulher, que estariam ausentes neste mesmo período; e o modelo como uma nova concepção de educação, na medida em que proporcionaria uma nova escola na vida e na formação desses educandos. Saviani (2011, p. 179-180), citado por Valentim e Lima (2017), complementa a reflexão quando ressalta que tais documentos oficiais estão atrelados sobretudo a uma “racionalidade financeira” imposta pela ideologia dominante (neoliberal) a partir de 1990.

Assim sendo, a LDB/96 é a responsável por iniciar um debate atrelado à institucionalização, contudo ela detém uma visão futura e especulativa. Em relação às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, ela aborda a adaptação do currículo e o tempo mínimo, contudo deixa aberta a possibilidade dos “outros espaços educativos”, sendo uma proposta ainda incompleta, os dois documentos acima utilizam o termo “escola de tempo integral” e responsabilizam os sistemas de ensino para a sua implementação. Já o PNE/14 traz maior credibilidade ao definir a escolarização em tempo integral como uma meta a ser planejada, a partir de diversas estratégias, utilizando-se do termo “educação em tempo integral”. Como a responsabilidade ainda é transferida de acordo com cada sistema de ensino, os autores ressaltam que existem quatro concepções de educação em tempo integral que podem ser adotadas pela rede: democrática (escola democrática e emancipatória), autoritária (preocupa-se mais com a rotina, disciplina e vê a escola como prevenção ao crime), multissetorial (educação pode ocorrer em diversos espaços/instituições) e assistencialista (maior acolhimento dos vulneráveis do que a educação em si). (VALENTIM e LIMA, 2017).

Apoiada nesses documentos oficiais, surgem em todo o Brasil, as Escolas em Tempo Integral (ETI), que também serviram de embasamento para a formulação das PEIs, contudo o Programa paulista detém características próprias no que se refere à gestão e ao currículo. A PEI preconiza os temas transversais, contanto com uma parte diversificada (1.760 horas/ano) e outra parte obrigatória (4.480 horas/ano) que seriam as disciplinas comuns para todo o ensino regular. Além disso, temos a “união” do ensino formal e não-formal, pois idealmente essa união legitimaria a integração curricular, assim o ensino não-formal estaria sendo um dos caminhos para a construção do conhecimento, diminuindo as relações hierárquicas existentes. Entre os princípios da PEI, temos a Pedagogia da Presença, educação interdimensional, Protagonismo Juvenil e os 4 Pilares da Educação, propostos pela UNESCO, para este século, que abrangem o: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. (DIAS, 2018).

Além desses princípios, a gestão escolar e o corpo docente da PEI se organizam através dos Planos de Ação (elaborado pela direção, onde deve conter metas e estratégias coletivas, diagnósticos e avaliação dos resultados), Programa de Ação (elaborado pelos professores, onde deve conter as metas de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos), Guias de Aprendizagem (orientações voltadas aos alunos, contendo componentes curriculares, objetivos e atividades pedagógicas) e Agendas Bimestrais (elaborado coletivamente pela gestão e corpo docente, contendo as datas de execução do Plano de Ação da gestão e dos professores). Segundo

Lopes e Borghi (2019), esse modelo de gestão incorpora uma mentalidade de gerenciamento da rotina escolar, onde os docentes se veem na posição de cumprir com metas, planos e estratégias, visando a avaliação constante do desempenho escolar (aprendizagem). (LOPES e BORGHI, 2019).

Além desse planejamento, a Lei Complementar nº 1.164 foi responsável pela regularização das PEIs no estado, onde afirmava-se um regime de trabalho docente de 40 horas semanais, a partir do RDPI, Regime de Dedicção Plena e Integral, onde retirava a possibilidade do profissional de trabalhar em outros espaços, bem como o compromisso com as eixos e projetos desenvolvidos pela instituição como o as tutorias, elaboração do “Projeto de Vida”, as disciplinas eletivas, orientações de estudos, acolhimento discente...

Os educandos que são inseridos na PEI passam por uma fase de avaliação, buscando identificar os educandos com baixo desempenho que posteriormente são encaminhados para a etapa de Nivelamento (recuperação), onde origina-se um trabalho individual, a partir dos Programas de Ação desenvolvidos por cada instituição, onde os educandos são reavaliados. Esse processo de “Nivelamento” está associado a ausência de reprovações, abandono e evasão escolar presente na escola analisada, pois os educandos recebem um acompanhamento contínuo, promovendo “trajetórias de sucesso escolar”. (DIAS, 2018).

DIAS (2018) aponta diversas críticas durante a implantação das PEIs, pois houve conjuntamente a inserção da “lógica neogerencialista/toyotista” no funcionamento escolar, a falta de professores eventuais/substitutos, obrigando os pares a realizar a substituição, acumulação de cargos e funções (coordenação de área) e a “rotinização” do trabalho onde o docente não teria espaços e tempo para refletir sobre sua própria prática e sobre transformações possíveis dentro da PEI, assim retira-se a autonomia docente e reafirmando a “obediência” aos currículos oficiais e suas implicações. (DIAS, 2018).

Essa lógica neogerencialista está vinculada a ideologia e ao modo de produção capitalista neoliberal, que defendem constantemente a ampliação do tempo de permanência dos alunos e as “Escolas em Tempo Integral (ETI)”, contudo essa defesa, segundo Borges e Sant’Ana (2017) se transforma em uma política corretiva, onde a concepção de educação em tempo integral está baseada na perspectiva autoritária e assistencialista, pois compreende a escola como uma instituição de prevenção ao crime/violência, na medida em que atende aos mais vulneráveis socialmente, como Valentim e Lima (2017), apontaram anteriormente. Em

um modelo neoliberal o Estado fica resguardado a se preocupar com a saúde, educação e segurança, incorporando o papel de gerenciador de políticas para essas áreas, enquanto a economia e suas relações comerciais internas e externas poderiam ser controladas pelo setor privado, assim sendo o “Estado é mínimo”, logo, as instituições como o Banco Mundial tem grande influência na apropriação e orientação dessas políticas, principalmente quando defende-se a escola em tempo integral, pois essa instituição mundial representa os interesses de potências econômicas hegemônicas, assim, através do seu discurso, vão sendo penetradas políticas educacionais que visam a profissionalização e socialização dos educandos de países periféricos, buscando originar mão de obra para a reprodução desse sistema econômico, fato que já pode ser observado nas PEIs, pois tais programas são sempre pensados a princípio pela elite, para posteriormente buscar atingir os mais pobres. (BORGES e SANT’ANA, 2017).

O PME de 2007 também se materializou como um programa apropriado pela ideologia neoliberal, com a finalidade de originar escolas em tempo integral, pois o programa atribuiu maiores responsabilidades às escolas, na medida em que visava a diminuição do analfabetismo, redução das diversas formas de violência, prevenção ao trabalho infantil, aproximação entre escola, familiares e comunidade, erradicação da fome e da pobreza, diminuição da evasão escolar, da reprovação, da distorção idade-série e outras atribuições. Assim, os autores afirmam que o neoliberalismo atribui uma hipertrofia ao sistema educacional, na medida em que se acumula diversas funções que seriam prioridade direta do Estado (BORGES e SANT’ANA, 2017).

Além disso, o neoliberalismo incorpora dois conceitos às escolas em tempo integral e ao PME, o primeiro é a “educação integral intercultural” que objetiva a legitimação das diferenças, contudo realiza-se uma leitura acrítica, legitimando também as desigualdades e os mecanismos de dominação, pois a diferença é relativizada, não analisando-se a estrutura histórica de dominação da nossa sociedade, enquadrando as diferenças como “naturais”. O segundo conceito incorporado é a “gestão intersetorial e sistêmica” que refere-se à administração das escolas, no que tange a um regime de colaboração que relaciona todos os níveis de ensino e os diversos entes federados, atribuindo à escola maior “autonomia” no direcionamento de recursos financeiros e humanos, todavia, essa autonomia é relativa, segundo os autores, pois incorpora-se uma lógica empresarial (racionalista) para dentro do sistema escolar, buscando a redução de custos, constituindo um processo de privatização endógeno. (BORGES e SANT’ANA, 2017).

Entre os aspectos positivos relacionados à PEI, apontados por Dias (2018), temos a integração de currículos (parte diversificada e obrigatória), onde permite a realização de práticas pedagógicas que não estavam presentes no cotidiano dos educandos, aumento da remuneração e dedicação exclusiva com uma única escola. Contudo isso não impediu que determinados docentes em outras escolas tivessem que trabalhar durante o período noturno, dessa forma a autora ressalta a sobrecarga do trabalho docente que também está atrelada a maiores obrigações a serem prestadas às instituições hierarquicamente superiores, como as secretarias regionais e estaduais, fato também relatado pela professora entrevistada nesta pesquisa, como podemos observar nessa passagem: “E assim, havia muito documento, a escola de ensino integral já tem bastante documento que a gente tem que entregar, então na pandemia era uma coisa assim... Absurda [...]”

Dias (2018), também ressalta que as escolas transformadas em PEI foram escolas que já detinham infraestrutura física compatível com a proposta do programa, inclusive escolas com um menor número de turmas, como é o caso da E. E. Prof. Carolina Augusta Seraphim, bem como a contratação docente que exigia maior nível de ensino, o que facilitava a continuidade do trabalho docente, implementação de projetos e novas políticas educacionais, entretanto a escolha de escolas com infraestrutura compatível não diminui as desigualdades educacionais, já que não exige do poder público o aumento de investimentos de forma direta, assim sendo, as melhorias não se estendem para toda a rede de ensino, apenas parcelas de educandos capazes de cumprir com os objetivos da PEI.

Inferimos que as altas avaliações (Ideb) alcançadas pela escola em questão se deve ao fato da mesma receber maiores recursos financeiros e humanos do que as demais escolas públicas que não estão no Programa, o que permite maiores oportunidades para os educandos obterem uma formação profissional e cidadã, a problemática em questão é referente às outras instituições de ensino e os demais educandos da região que não tiveram a mesma oportunidade e que muito provavelmente tiveram maiores defasagens, devido ao ensino não presencial.

## 7.2 A BNCC, o Ensino de Geografia e a prática docente

Desde o fechamento das escolas, da divulgação dos Pareceres do CNE e até a preocupação com a retomada presencial, o que se priorizava era a continuidade do ensino através dos meios possíveis e disponíveis para educandos e profissionais da educação, com a finalidade de alcançar a apropriação de conhecimentos científicos que estariam estipulados através da BNCC, diversas vezes os documentos e orientações federais direcionam a prioridade de recursos materiais e imateriais voltados à aprendizagem de “conteúdos/habilidades essenciais”, fato também observado na instituição pesquisada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída a partir das publicações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que originou um documento denominado de *“Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”*, através da Diretoria de Currículos da Secretaria de Educação Básica (SEB), vinculada ao MEC e legalizado pela portaria MEC nº 592, de 2015. (VALLADARES, et al, 2018).

A primeira versão foi iniciada em junho de 2015 e concluída em setembro do mesmo ano, onde o documento foi organizado por segmento e por componente curricular, definindo as unidades e objetivos. Também foram realizadas consultas públicas com os sujeitos envolvidos no sistema educacional, que orientou a construção da segunda versão. Essa segunda versão tinha como diferencial o não direcionamento teórico-metodológico, ou seja, retira-se correntes de pensamento dos componentes curriculares, com a finalidade de garantir a pluralidade entre redes, escolas e professores. Além disso, o foco das discussões se concentrou na transição, progressão e integração das etapas escolares. Ainda sobre a segunda versão, foi incorporado os objetivos de aprendizagem, os temas integradores/especiais, presentes nos DCNs, como sexualidade, educação financeira, culturas indígenas e africanas... Em relação ao Ensino Médio atribuiu-se percursos curriculares, relacionados à profissionalização desse nível de ensino, assim, os objetivos de aprendizagem seriam distribuídos em blocos temáticos, retirando o formato da seriação, flexibilizando o currículo. A segunda versão também foi reavaliada por diversos grupos de educadores/pesquisadores críticos, onde as alterações foram incorporadas parcialmente na versão final. (VALLADARES, et al, 2018).

A BNCC estava dividida em 2 partes, a parte obrigatória que representava 60% para cada componente e a parte diversificada que representava 40%, sendo essa parte de responsabilidade da instituição de ensino, esses valores foram estabelecidos buscando abranger as “diversidades regionais e locais”, como prevê as DCNs. Em relação ao Ensino de Geografia presente nas versões preliminares, foram construídos quatro eixos que correspondem a dimensões formativas distintas, entre elas temos: “Nosso lugar no mundo”; “Um mundo em cada lugar”; “Olhar e pensar, ler e escrever o mundo”; e “Construir e cuidar do mundo”, sendo alteradas posteriormente. (VALLADARES, et al, 2018).

A 3º revisão foi encaminhada ao MEC e ao CNE em abril de 2017, sendo aprovada em dezembro. As autoras apontam que a versão final se afasta das discussões da segunda revisão que tentavam relacionar seu conteúdo com as finalidades do PNE. Além disso, as primeiras versões foram baseadas em políticas públicas como o Sinaeb, CAQi/CAQ e DCNEB, fato que já não é observado na terceira versão, que utiliza como base as avaliações em grande escala (PISA, SAEB, Prova Brasil...), assim as autoras apontam que isso pode acarretar em uma culpabilização do trabalho docente em relação às trajetórias de fracasso escolar. Essa mudança da política educacional foi observada após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, impedindo um projeto de educação mais amplo. (VALLADARES, et al, 2018).

Essa mudança ocorreu com a troca da equipe que estava à frente da pasta no MEC, onde os dirigentes desconsideraram as discussões anteriores, diminuindo os debates com profissionais da educação e a sociedade em geral, construindo uma proposta centralizada (3º versão), aprovada em 2017, além do documento referente ao Ensino Médio estar separado do Ensino Infantil e Fundamental, fragmentando as etapas da educação básica. Tal fato significou a interferência do mercado, de agentes/grupos econômicos nacionais e instituições econômicas mundiais. (GUIMARÃES, 2018).

Para interpretar e analisar criticamente a BNCC, Ornellas e Silva (2019) se baseiam em Michael Young, representante da “Nova Sociologia da Educação”, responsável por elaborar dois princípios, onde ele afirma que a educação e o conhecimento são inseparáveis, onde o conhecimento deve ser o centro das preocupações, pois é a partir dos conteúdos escolares que os educandos se apropriam de conceitos significativos, formando o “conhecimento poderoso” que envolve os saberes locais e sistematizados. Seu segundo princípio estabelece que os currículos são construções sociais, assim eles expressam as relações de poder existentes em nossa sociedade que é dividida em classes, logo os currículos são instrumentos políticos que

refletem tais “distribuições de poder”, através da “organização do conhecimento”, que controlam as oportunidades educacionais e para quais classes esses conhecimentos deverão ser apropriados. (DE ORNELLAS e SILVA, 2019).

As autoras ainda ressaltam que Young reafirma a necessidade de existir currículos que orientem a organização do saber, contudo, eles devem ter a finalidade de alcançar o desenvolvimento intelectual dos educandos, assim o conhecimento baseado apenas em competências e habilidades não refletem os objetivos ideais, mas sim, a manutenção de uma classe política que detém o “conhecimento dos poderosos”. (DE ORNELLAS e SILVA, 2019).

Costa, Rodrigues e Stribel (2019) baseiam-se em Janet Miller (2014) e em Goodson (1985; 1993; 1997) para tratar das teorias curriculares, a primeira autora defende que as políticas direcionadas ao currículo representam as construções sociais sobre o que vem a ser o conhecimento, cultura, sujeito e sociedade, contudo o pensador curricular não deve propor trajetórias curriculares rígidas e quantificáveis, que serão obrigatórias, pois isso reforça um único ponto de vista em relação aos questionamentos em volta da Educação, na realidade todo currículo corresponde a um instrumento que deve passar por um constante movimento de reavaliação, pois não existem “saberes universais para todos, com resultados previstos”, já que o currículo não é sinônimo de aprendizagem. Já Goodson aponta que somente as dinâmicas sócio históricas, ou seja, as relações de poder e a relevância que a sociedade atribui a uma área do conhecimento, podem construir para o surgimento, permanência e fomento de disciplinas escolares, o autor também se preocupa com a historicidade das disciplinas e como essas disciplinas correspondem aos anseios da sociedade, fato que vai além do currículo e dos conteúdos vistos em sala.

Complementando estas visões, Guimarães (2018) afirma que a construção desses documentos de referência tem seus limites, pois não podem restringir a ação e reflexão do professor sobre a sua área de conhecimento, sobre a realidade e sobre as diretrizes do seu processo pedagógico, pois isso faz parte da fundamentação da sua prática, assim sendo, a BNCC vai no caminho contrário da autonomia docente, na medida em que determina quais competências e habilidades devem ser seguidas, em qual período devem ser aplicadas, tendo como base as avaliações externas. Isso também é válido para as políticas educacionais públicas que atingem diretamente a prática escolar.

A BNCC e seus organizadores não consideraram-na formalmente como um currículo, mas sim um documento nacional que orienta a construção de novos currículos, como o Currículo Paulista. O documento é organizado de acordo com cada nível de ensino e seus respectivos anos, sendo o foco deste trabalho a área de Ciências Humanas, especificamente o componente curricular de Geografia voltado ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II. A estrutura está definida a partir de sete competências que dizem respeito aos conhecimentos, conceitos, habilidades, valores, atitudes, trabalho e ao exercício da cidadania, assim seguem em seguida as unidades temáticas (Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas e Natureza, ambientes e qualidade de vida) que se ramificam em uma dada quantidade de objetos do conhecimento e de habilidades que mobilizariam os conhecimentos. (BRASIL, 2017).

A unidade “Mundo do trabalho” trata do mundo da produção industrial e agrária, envolvendo as dinâmicas da divisão social e territorial do trabalho, bem como o desenvolvimento científico, informacional e tecnológico. A unidade “Formas de representação e pensamento espacial” trata da linguagem cartográfica, gráfica, uso de imagens e geotecnologias, já a unidade “O sujeito e seu lugar no mundo” aborda os elementos em torno das ideias de pertencimento e identidade, que está diretamente relacionado à vivência do educando, o que envolve diretamente aspectos políticos, econômicos, sociais, históricos e culturais. A unidade “Conexões e escalas” trata da “[...] interpretação conjunta dos elementos sociais e naturais formadores das paisagens e dos espaços geográficos.” Por fim, a unidade “Natureza, ambientes e qualidade de vida” articula a área física e humana da ciência, onde estuda-se o meio físico-natural do Planeta Terra, relacionando-o com a ação antrópica. (AZAMBUJA, 2019, p. 3646-3647).

A área de Ciências Humanas objetiva que os educandos dos Anos Iniciais consigam interpretar sócio historicamente a realidade presente, contextualizando os fatos e fenômenos naturais, históricos e sociais, baseado em um raciocínio “espaço-temporal”, já nos Anos Finais espera-se que desenvolva leituras e interpretações de novas escalas geográficas e históricas, essas novas leituras e interpretações seriam fundamentadas no “raciocínio geográfico” que origina o “pensamento espacial”, o raciocínio geográfico deriva da apropriação de princípios lógicos/metodológicos (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) e de conceitos estruturantes. (AZAMBUJA, 2019).

Embora o discurso oficial que trata da BNCC registre que o documento não é um currículo, mas sim uma diretriz de referência para a construção de outros currículos, Guimarães (2018) contesta essa afirmação, pois a autora identifica ambiguidades em seu conteúdo, já que o documento especifica e define conteúdos, habilidades, competência e objetivos do ensino. Tais elementos são compreendidos como conhecimentos mínimos (“a base comum”) e estão descritos de forma literal, extensa e técnica, constituindo um currículo com forma e conteúdo, assim a construção do Currículo Paulista ocorreu totalmente baseada na BNCC, apresentando conteúdos e habilidades idênticas.

Assim como afirmam Ornellas e Silva (2019), baseado em Young, o documento serve como um “instrumento de gestão do ensino”, pois se baseia em competências e habilidades que se aproximam do campo técnico em detrimento do conhecimento proposto pelo pesquisador, ainda, as autoras complementam a discussão defendendo que o documento oficial também está baseado em teorias que abordam a “pedagogia das competências”, expostas por Newton Duarte (2004):

“[...] estas teorias integram uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada “pedagogias do aprender a aprender”. E dentro dessa perspectiva a educação teria a incumbência de “proporcionar as condições para aprender a aprender, com base em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos” (DELORS, 1998, p. 101)” (Ornellas e Silva, 2019, p. 322)

A BNCC define os parâmetros do Ensino de Geografia, os quais são detalhados e institucionalizados no Currículo Paulista (2017). Ao analisarmos o 6º e 7º ano, observamos que essas séries iniciais têm um papel fundamental na formação do pensamento espacial, pois são trabalhadas temáticas que envolvem os princípios lógicos (escala, localização, conexão, extensão, distribuição...) e os conceitos estruturantes da Geografia, como o espaço, lugar, paisagem, região e território, além de desenvolver as capacidades de representação espacial, por meio da cartografia básica (BRASIL, 2015). Cavalcanti (2019) também afirma que a partir desses princípios e conceitos, forma-se o raciocínio geográfico que constitui uma forma específica do pensamento espacial, permitindo ao aluno conhecer seu lugar no tempo e no espaço, adquirindo um conhecimento crítico sobre sua realidade, Azambuja (2019) também ressalta que durante esses primeiros anos o ensino é baseado na identificação e reconhecimento de lugares, sejam eles espaços físico-naturais e/ou espaços socioculturais, tratam também da formação territorial e populacional, regionalizações, produção e circulação econômica... aprendizagens necessárias para dar embasamento ao pensamento espacial.

No 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, os diversos temas da Geografia são trabalhados em escala mundial, enfatizando os grandes continentes e as relações internacionais entre os Estados Nacionais, orientados pela lógica da Globalização (BRASIL, 2015). Portanto podemos inferir que os princípios lógicos e os conceitos estruturantes ensinados nos anos iniciais são necessários para a compreensão da dinâmica global, permitindo expandir a visão de mundo dos estudantes, no entanto os atuais alunos do 8º e 9º ano, que se encontravam no 6º, 7º e 8º ano durante o período de isolamento social e ensino remoto, tiveram grandes dificuldades para retomar tais conteúdos, pois a formação dos conceitos e princípios que são a base do pensamento espacial, muito provavelmente devem estar defasados. Azambuja (2019), afirma que esses conteúdos e “definições escalares” já estavam presentes antes da BNCC, dessa forma o autor ressalta que devemos pensar a BNCC na prática docente, contudo o mesmo não descreve quais seriam suas perspectivas.

No geral, a BNCC serve como uma prescrição voltada à aplicação prática do conteúdo, não existe uma análise aprofundada sobre o conhecimento geográfico em si, sobre sua historicidade e sua construção epistemológica, além de não existirem outras interpretações acerca dos princípios e conceitos da Geografia, como foi brevemente comentado acima. Guimarães (2018) ressalta que o texto introdutório, referente às Ciências Humanas não estabelece uma comunicação concreta com a disciplina de Geografia; o texto que apresenta os ideias da Geografia é extremamente curto, comparado com as competências, objetos do conhecimento e habilidades, revelando um caráter tecnicista e descritivo dos conteúdos; assim temos um excesso de conteúdos marcando a proposta, reafirmando a superficialidade teórica; em relação aos conteúdos básicos, a proposta não inova, pois mantém estruturado o ordenamento escalar (local ao global); os conceitos estruturantes da Geografia também são tratados com superficialidade, bem como a falta de definições do que seria natureza, identidade, sociedade e outros; Existem trechos que não detêm a devida referência; a desigualdade social não é abordada com frequência. Embora existam tais críticas, a autora também ressalta que as questões étnico-raciais, diversidade cultural, identidade sociocultural e crise ambiental ganham maior destaque e são necessárias para a Geografia.

A BNCC vai na contramão do que Costa, Rodrigues e Stribel (2019), apoiado em Miller e Goodson afirmavam, pois ela se caracteriza como um currículo universalista, homogeneizante e, portanto, obrigatório. Os autores também afirmam que o documento se torna propriamente um currículo, o qual restringe as formas de ler o mundo, significando um instrumento

antidemocrático, pois reforça as desigualdades sociais, já que se espera que a produção do conhecimento e de sentidos seja “controlado transparentemente” através do documento.

Costa, Rodrigues e Stribel (2019), também se apoiam em Ruy Moreira (1999, 2013, 2015) e Lana Cavalcanti (2014) para tratar sobre o componente curricular de Geografia e suas bases epistemológicas. Moreira afirma que o eixo epistêmico da Geografia Escolar deveria se basear na relação “homem-meio” (sociedade e natureza), combinando conceitos como paisagem, território e espaço, tais conceitos representam o mundo para a Geografia e atribuem sentido à ciência, assim a Geografia é uma forma de “ler o mundo”, onde o professor e o educando se relacionam com o mundo, por meio de ligações entre si e com suas ideias. Além disso os conceitos estruturantes seriam precedidos de princípios lógicos, já mencionados, onde esses princípios nos ajudam a perceber fatos e fenômenos que afloram no espaço, permitindo a construção de categorias básicas. Cavalcanti estabelece uma visão semelhante do Ensino de Geografia, atribuindo a área como uma forma de desenvolver o olhar e o raciocínio geográfico a partir desses conceitos, além dessa perspectiva a autora afirma que a ciência constrói a subjetividade desse olhar que é apropriado pelos educandos, assim sendo, a Geografia não se caracteriza como uma ciência pragmática, pois a subjetividade também está presente na própria bagagem do alunado, em seu cotidiano, na escala local e nas questões “microtextuais”, ou seja, o aluno também carrega conhecimentos a serem valorizados, os quais contribuem no espaço da sala de aula, assim sendo, durante a pandemia os educandos, mesmo afastados, construíram conhecimentos presentes em seu cotidiano e desenvolveram percepções sobre a vida, a sociedade, o mundo e sobre si mesmos durante tal período os quais poderiam ser incluídos durante o planejamento escolar, na prática docente e nas diretrizes da instituição de ensino, fato que exige autonomia pedagógica e desvinculação do currículo em momentos específicos, portanto, o cotidiano do aluno e suas subjetividades representam um movimento de resistência.

Esses autores são apresentados para contestar as concepções presentes na BNCC, pois embora exista a presença dos princípios e conceitos analíticos, ainda é necessário se atentar ao contexto sociocultural, ao cotidiano e a subjetividade dos sujeitos envolvidos, pois os conceitos apresentados se tornam o objeto central do ensino, ignorando o modo de vida e o contexto social dos educandos.

Retornando ao relato da professora entrevistada, a mesma comenta que embora os seus educandos tiveram maiores dificuldades em relação a organização do estudo, na convivência com os demais e na falta da continuidade do seu próprio trabalho docente, ainda sim, ela

menciona que o atual 8º e 9º ano foram prejudicados pela pandemia, pois a apropriação desses princípios lógicos e conceitos estruturantes tiveram que ser retomados ao longo de 2022, fato que possivelmente continuará a ser recorrente, assim a continuidade e autonomia do seu trabalho permanece como essencial, pois ela vivenciou as dificuldades, as quais se tornarão parte do seu planejamento escolar para os demais anos.

Por conseguinte, a recuperação deve ser um processo longo e paralelo ao ano letivo, de modo que o currículo possa ser flexibilizado para atender as reais demandas dos estudantes, além disso, cada instituição de ensino e cada sala de aula terão especificidades próprias para efetivar a retomada de conteúdos, como a professora já mencionada, portanto, deve existir grande apoio aos professores, sejam das instâncias federais (políticas educacionais), como das secretarias regionais e da própria escola, para que estes interfiram de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem, pois a aprendizagem se efetivará em uma escala de tempo que se estende para todo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Como a BNCC (2015) e o Currículo Paulista (2017), se tornaram ferramentas densas devido a alta quantidade de habilidades, a maior parte da rede pública de ensino tem grandes dificuldades em transmitir todas estas habilidades ao longo do ano letivo, devido à alta demanda de trabalho, falta de infraestrutura nas escolas e ausência de métodos didático-pedagógicos que sejam efetivos na consolidação da aprendizagem, fatores que foram agravados durante o ensino não presencial, dessa forma, até que ponto é interessante guiar-se por estes documentos? Os professores detêm autonomia suficiente para se basear na BNCC/Currículo Paulista e criar suas próprias trajetórias de estudo, visando a recuperação dos alunos?

Nossa hipótese é que o ensino baseado somente na transmissão de conteúdos prejudica e exclui os alunos marginalizados, pois não se baseia na realidade da rede pública, nas dificuldades de aprendizagem dos seus alunos ou em sua formação cidadã, todavia a apropriação dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento são de extrema importância para os sujeitos que constituem a escola, pois são saberes sistematizados que são exigidos ao longo da vida dos educandos, principalmente na busca por uma profissão de qualidade, além proporcionarem uma visão crítica de mundo, logo, devemos tomar como referência o próprio aluno e sua realidade, ao invés das competências e “habilidades essenciais”.

Giroto (2019) contribui na afirmação de tal hipótese, ao afirmar que a BNCC não foi construída pensando nas desigualdades socioeconômicas da população brasileira, dessa forma, o documento ignora dados sobre a infraestrutura das escolas, a formação docente, o perfil social

dos educandos, tal como as próprias desigualdade educacionais já existentes, essa perspectiva resgatada pelo autor parte do princípio de que tais desigualdades não foram enfrentadas estruturalmente, dessa maneira a reformulação curricular serviria como um mecanismo de manutenção e aprofundamento das condições sociais, econômicas e políticas, afetando as classes menos favorecidas.

Essa perspectiva do autor também teve como base o Censo Escolar de 2017 e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2015, onde demonstra-se a manutenção dessas desigualdades de forma histórica, em razão disso, o autor confronta o posicionamento dos defensores da BNCC, que divulgam o documento como um mecanismo para superar as desigualdades existentes, onde estudantes de ambas as regiões do Brasil poderão ter acesso aos mesmos conhecimentos, ou seja, o documento unifica as competências e habilidades necessárias para todos os estudantes do Brasil, desconsiderando a condição socioeconômica da juventude brasileira. (GIROTTTO, 2019).

As políticas educacionais que nortearam a reforma curricular e a originação da BNCC, partem de concepções neoliberais e gerencialistas, ou seja, o documento não pode ser considerado como neutro, na verdade ele transfere para o ambiente escolar uma mentalidade empresarial onde a escola seria uma “[...] instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados.” (GIROTTTO, 2019, p. 2), reafirmando ao final que a “[...] educação não é mercadoria.” (GIROTTTO, 2019, p. 19).

Como já mencionamos, a versão final da BNCC está baseada em avaliações de larga escala, além de ser construída também com apoio de instituições privadas, que reafirmam essa lógica neoliberal, como as seguintes entidades:

“Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. Tal “parceria” teve influência sobretudo, no Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)” (Ornellas e Silva, 2019, p. 322)

Outra questão que Girotto (2019) debate é em relação a qualidade de ensino e quais parâmetros são utilizados para aferir esta qualidade, o autor utiliza-se também de concepções de Libâneo (2012) para consolidar essa premissa. Nos tempos atuais esses parâmetros estão ligados diretamente aos resultados das aprendizagens, que são medidas através de avaliações em larga escala, todavia as notas mais altas provém de educandos que detém as condições materiais e imateriais necessárias, assim sendo as classes mais pobres são destinadas às escolas com menor infraestrutura, por razões históricas, logo, para estas crianças e adolescentes pobres

o direito à educação e à aprendizagem plena passa a ser substituído por conhecimentos mínimos e necessários para a “sobrevivência” do alunado que não tem as condições econômicas, emocionais, intelectuais e sociais para alcançar novas oportunidades em sua trajetória de vida, assim as escolas são hierarquizadas, reproduzindo novas camadas de mão de obra sem novas perspectivas. Além disso, ocorre o processo de punição de escolas, docentes e gestão que não atingem tais “metas”, assim sendo, compara-se realidades totalmente distintas, a partir de uma racionalidade técnica. (GIROTTTO, 2019).

Assim como o autor, não desconsideramos a discussão em torno da reforma curricular, apenas afirmamos que a BNCC como está posta não se torna uma prioridade a ser seguida, já que cada realidade escolar apresenta suas particularidades, desse modo o autor propõe algumas ideias para o combate às desigualdades de oportunidades. Primeiramente deveria ser discutida a qualidade educacional em conjunto com as condições de ensino-aprendizagem e financiamento, para isso devemos nos atentar ao debate presente no Plano Nacional de Educação (2014–2024), principalmente no que se refere ao CAQi, onde trata-se de insumos necessários e indispensáveis para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, pois tais exigências também estão presentes na Constituição de 1988, dentro desses debates o autor também chama a atenção para a reformulação e consolidação da carreira docente (pertencentes à escolas públicas) que historicamente vem sendo mal remunerada. Além disso, como também surge como propostas a: taxação de grandes fortunas, o encerramento das desonerações fiscais e cobrança de impostos sobre os lucros e dividendos, como política de financiamento desses insumos indispensáveis. (GIROTTTO, 2019).

Couto (2016) que acompanhou a construção das duas primeiras versões da BNCC, também expõe algumas ideias interessantes para repensar o documento. Primeiro, qualquer reforma curricular deve se propor a enfrentar e reconhecer as desigualdades socioeconômicas e educacionais da sociedade brasileira, constituindo-se como um instrumento democrático, já que nosso sistema educacional tem a finalidade de buscar a universalização do ensino, mediante a expansão da escola pública, como direito. O autor também levanta a proposta da base diversificada estar associada aos aspectos específicos de cada região brasileira, reconhecendo o cotidiano de cada local e sua diversidade cultural.

Por fim, como observamos nos relatos, a escola como um todo teve que se (re)construir adequando às demandas dos educandos aos meios disponíveis para tal, assim utilizamos novamente Guimarães (2018) pois o autor reafirma a autonomia do trabalho docente

preocupado com a democratização do ensino e a ampliação do universo cultural do alunado, pois:

“Por mais que um currículo prescritivo e oficial tente direcionar a escola e o trabalho docente, os mesmos jamais o são inteiramente. O currículo é exercido no terreno da escola, é sempre um campo de conflito, de contestação, de contradições. Além disso, a ação do professor é uma ação humana e, portanto, transformadora, reinventada, reelaborada em atividade contextual.” (GUIMARÃES, 2018, p. 1053).

### **7.3 Trajetórias de Fracasso/Sucesso Escolar no Ensino não presencial**

O Fracasso escolar deve ser compreendido enquanto um processo psicossocial, pois a ideia do fracasso é inserido/internalizado pelas crianças, através de um discurso da competência, dessa forma a escola tenta “domesticar”/docilizar uma camada específica da população, já que para a escola essa camada estaria fadada ao fracasso. Tal pensamento foi sendo construído historicamente formando estereótipos e preconceitos que determinariam as relações sociais existentes entre escola, professores, gestão, família e educandos. (PATTO, 2008)

Essa construção histórica carrega raízes da constituição da cultura ocidental que foi responsável pelo Colonialismo que atingiu diretamente o Brasil através de teorias racistas que estruturaram a condição da sociedade como um todo, onde alguns se privilegiam até hoje por meio da exploração de outros. Em relação ao âmbito educacional podemos observar na história recente o predomínio do Escolanovismo que se estabeleceu fortemente entre 1920 e 1960, o movimento nasceu a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, carregando um pensamento liberal onde a burguesia acreditava “[...] no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza.”(PATTO, 2008, p. 41). Baseado em Hobsbawm (1979, 1982), citado por PATTO (2008), esta ideologia capitalista, advinda do liberalismo clássico preconizava que o sucesso dependia unicamente do indivíduo, ou seja, as dificuldades de aprendizagem e a competência do aluno dizem respeito somente a ele, e não da sua condição socioeconômica, logo, os filhos dos trabalhadores explorados são interpretados como uma classe que não seria capaz de superar tais dificuldades, reproduzindo novas gerações de mão de obra barata e acrítica. Acreditava-se em um mundo racionalista e em uma mentalidade individualista, na qual somente o “mérito pessoal” poderia proporcionar o progresso técnico, científico e econômico, sendo assim, as capacidades individuais definem o sucesso ou o fracasso dos indivíduos.

A corrente atribuía os “fatores sociais de repetência” às dificuldades de aprendizagem individuais dos alunos, onde seriam originadas por fatores externos, que segundo a corrente de pensamento, estaria predominantemente no contexto familiar e cultural, assim a autora reafirma a ideia de que as teorias racistas e capitalistas formam um olhar estereotipado e preconceituoso em relação às classes subalternas, já que não se questionava as desigualdades estruturais da nossa sociedade.

Em 1970 a Teoria da Carência Cultural vem ocupar o lugar da Escola Nova, contudo tal teoria é identificada como ambientalista, o que torna-a conservadora, pois as dificuldades são atribuídas à condição física, social, intelectual, temperamental e comportamental dos alunos, o que definiria a personalidade do alunado, ainda acreditava-se que as causas de crianças e adolescentes que não se inseriram no ambiente escolar estariam ligadas à pobreza, trabalho, deficiências, desinteresse e falta de estrutura (em menor grau), vontade e instrução/escolaridade familiar, modo de vida rural e afins. As escolas brasileiras funcionavam na época como instrumentos de discriminação econômica, de estratificação social e um ambiente de “desencontro cultural”, fato que acarreta na reafirmação do racismo e da inferioridade cultural de uma determinada população, pois desumaniza as classes sociais marginalizadas, já que não atribui capacidade intelectual às camadas populares, tal educação é ocultada pela ideia da justiça social e do papel democratizante atribuído à escola compensatória, que supostamente reverteria essa diferença “cultural” e psicológica, assim constrói-se a ideia de uma escola redentora para os pobres.

A sociedade de classes era vista como estruturas diferentes e não antagônicas, pois acreditava-se na disparidade cultural como explicação do fracasso escolar, ao invés de questionar os privilégios da classe hegemônica, em razão disso a escola foi sendo constituída como uma instituição reprodutora das desigualdades sociais geradas por meio da divisão social do trabalho. Em conjunto a esse fator os preconceitos de caráter social e não particular, segundo Agnes Heller (1972, p. 50), citado por PATTO (2008), “A particularidade do homem está vinculada a sistemas de preconceitos pelo fato de que na sociedade predominam sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamento carregados de preconceitos” (HELLER, 1972, p.50). A autora ainda afirma que os preconceitos têm uma faceta que integra e consolida uma classe, mas isso só ocorre se o grupo estereotipado sofrer algum ataque interno, esses preconceitos derivam sobretudo das classes dominantes, das suas produções de ideias e valores, os quais se tornam antagônicos em relação às classes subalternas.

Com a história da política educacional, notamos que surgem “3 perspectivas”, onde a “causa estaria na escola”, a “causa estaria nos alunos” e a “escola é inadequada para as crianças carentes”, assim a escola foi construída e continua sendo formada para as classes favorecidas, utilizando os mesmos métodos de forma padronizada para todos os alunos, como a própria BNCC, dando continuidade ao processo de marginalização. (PATTO, 2008, p.130).

Da mesma forma que existe a produção do fracasso escolar, também existem trajetórias de sucesso escolar, as quais são observadas pelas classes mais favorecidas, contudo, podemos inferir que a E. E. Prof. Carolina Augusta Seraphim, durante a pandemia de COVID-19, conseguiu originar trajetórias de sucesso escolar, na medida em que não houveram educandos que abandonaram ou evadiram a escola, além de manter um alto índice do Ideb em meio a tal contexto. Também podemos afirmar que embora houveram dificuldades de comunicação, a escola se movimentou para estabelecer um canal de diálogo com educandos e familiares, mantendo os vínculos que já existiam, todavia esse processo de “sucesso escolar” também ocorre pela escola estar dentro do Programa de Ensino Integral, ou seja, a instituição detém maiores recursos materiais e imateriais para realizar um processo de ensino-aprendizagem constante e aprofundado, fato que já não é observado nas demais escolas públicas da região.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa bibliográfica aponta que as desigualdades socioeconômicas presentes em nossa sociedade intensificam o processo de exclusão da juventude pobre, impedindo o processo efetivo de ensino-aprendizagem dessa camada, já que a mesma não possuía meios de acessibilidade durante o ensino remoto, como observado pelos dados dos Censos Escolares e da “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil” de 2020 e 2021, objeto de nossa investigação. No caso de nosso campo de investigação, a realidade da escola estudada demonstrou ser muito diferente da maioria dos casos tratados na bibliografia. Em conformidade com o depoimento registrado na entrevista e os dados obtidos no questionário, os educandos tiveram a disponibilização de internet em seus domicílios, a continuação do trabalho docente auxiliado por instrumentos digitais, o estabelecimento de um canal de comunicação envolvendo os familiares, um processo de acolhimento mais amplo e a manutenção dos vínculos que já existiam a um tempo na instituição, além de uma condição econômica mais estável do que o restante da rede pública de ensino, produzindo assim, como relatado pela docente, trajetórias de sucesso escolar.

O estudo também contribui para analisarmos como a PEI é estruturada, envolvendo seus princípios e objetivos. Constatamos que embora tenha valores de extrema importância, ainda sim, ela atribui uma “hipertrofia” ao sistema de ensino, onde sua lógica está voltada ao mundo do trabalho, preparando seus alunos sob o ideal empresarial, hierarquizando suas relações, além de se constituir um projeto neoliberal que atende somente escolas com a devida infraestrutura, assim, não representa uma política de combate às desigualdades, bem como a BNCC. (BORGES e SANT’ANA, 2017).

Como observamos a BNCC representa um instrumento de manutenção das desigualdades, ademais ela foi construída sob uma base objetiva, descritiva, sistemática e tecnicista, onde o que importa é a apropriação de competências e habilidades, retirando a possibilidade da formação de um “conhecimento poderoso” que valoriza tanto o saber sistematizado como os saberes cotidianos. (DE ORNELLAS e SILVA, 2019).

Por fim, Cação (2017) nos ajuda a refletir sobre o que seria uma “educação integral”, a qual corresponde ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, que tangem os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais...

“De modo geral a expressão educação integral nos remete a uma formação destinada ao desenvolvimento pleno de todas as dimensões humanas. Ora, todas as formas de educação estão necessariamente atreladas ao sujeito que se insere numa determinada sociedade e por ela é educado. Consequentemente para pensar a educação integral, voltada para o educando, é necessário conhecer e refletir sobre o processo de ensino inserido na realidade, em suas particularidades, pluralidade e diversidade.” (Cação, 2017, p. 97).

Nossa investigação aponta para a necessidade de novas pesquisas para que um número maior de instituições escolares e sujeitos, como professores, dirigentes, alunos e famílias, possam integrar um universo de análise mais amplo da rede pública estadual. Esses estudos poderão, assim, traçar diagnósticos do cotidiano das unidades que compreendam aos acontecimentos mais significativos de maior número de estabelecimentos de ensino.

## REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, L. D. **O ensino de geografia na BNCC: os percursos didáticos, das habilidades às competências.** *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS*, 14., 2019, Campinas, SP. **Anais do...** Campinas, SP, 2019. p. 3643-3654. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3185> Acesso em: 18 jun. 2022.
- BAUER, M. W., AARTS, B., A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-63.
- BORGES, E J., SANT'ANA, I. M. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista**, [s. l.] v. 3, n. 3, p. 178-189, 2017. Disponível em: Acesso em: 18 jun. 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523014/552756523014.pdf> Acesso em: 18 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep/MEC, 2021a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf) Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil 2021.** Brasília, DF: Inep/MEC, 2021b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf) Acesso em: 13 jun. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Estado de São Paulo: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep/MEC, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-de-sao-paulo-censo-da-educacao-basica-2021> Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

**Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020.**

Brasília, DF: Inep/MEC, 2020a. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf) Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

**Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil 2020.**

Brasília, DF: Inep/MEC, 2020b. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/centro\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/centro_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf) Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; conselho nacional da educação. Parecer CNE/CP N° 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 razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, 2020c. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; conselho nacional da educação. Parecer CNE/CP N° 9/2020. Reexame do Parecer CNE/CP n° 5/2020, que tratou da 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 da COVID-19. **Diário Oficial da União**, 2020d. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; conselho nacional da educação. Parecer CNE/CP N° 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. **Diário Oficial da União**, 2020e.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; conselho nacional da educação. Parecer CNE/CP N° 16/2020. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP n° 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. **Diário Oficial da União**, 2020f. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; conselho nacional da educação. Parecer CNE/CP N° 19/2020. Reexame do Parecer CNE/CP n° 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6, de 20 de março de 2020.

**Diário Oficial da União**, 2020g. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; conselho nacional da educação. Parecer CNE/CP N° 6/2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **Diário Oficial da União**, 2021d. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category\\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 28 jul. 2022.

CAÇÃO, M. I. Educação integral em tempo integral no estado de São Paulo: tendências integral. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 18, p. 95-120, 2017.

CALEJON, L. M. C.; SANTANA BRITO, A. Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, [s. l.], v. 25, n. 2, jul-dez, p. 291-311, 2020.

CAVALCANTI, L. S. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. **Goiânia: C&A Alfa Comunicação**, [s. l.], 2019. p. 66-137.

COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, SP, v. 9, n. 17, p. 86-108, 2019.

COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular - BNCC componente curricular: Geografia. **Revista da ANPEGE**, [s. l.], 12, n. 19, p. 183-203, 2016.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. 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**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 out. 2022.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 44, n. 0, 2018. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100481&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100481&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 5 jan. 2023.

DOTTA, S. *et al.* Oportunidades e Desafios no Cenário de (Pós-) Pandemia para Transformar a Educação Mediada por Tecnologias. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, [s. l.], n. 28, p. 157-167, 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, [s. l.], v. 23, p. 257-272, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 03 out. 2022.

FONSECA, R. L. O Estado da Arte das Pesquisas em Ensino de Geografia Publicadas em Periódicos Nacionais: perspectivas e tendências. **Caderno de Geografia**, [s. l.], v. 29, n. 59, p. 1201-1232, 2019.

GIROTTI, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 40, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302019000100803&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100803&tlng=pt). Acesso em: 10 ago. 2022.

LOPES, M. F. A.; BORGHI, R. F. Programa Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 29, n. 60, p. 47-62, 2019.

MENEZES, J. S. S.; JÚNIOR, C. A. D. (Des) continuidade no atendimento da educação básica em tempo integral: o afastamento do alcance da meta 6 do PNE 2014-2024. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 46, p. 145-164, 2020.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602012000300010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300010&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 12 nov. 2022

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Editora Vozes Limitada, 2011.

ORNELLAS, J. F.; SILVA, L. C. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516>. Acesso em: 27 nov. 2022.

PATTO, M. H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queroz Editor, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Nota Informativa**. São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Diretrizes do Programa de Ensino Integral. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, Lúcia Barros; CORBELLINI, Silvana. Orientador Educacional: busca ativa em tempos de pandemia. **SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 141-164, 2022. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2941>. Acesso em: 11 out. 2022.

VALENTIM, G. A; LIMA, V. M. M. A educação em tempo integral nas principais legislações educacionais brasileiras. **Colloquium Humanarum**. [s. l.], vol. 14, n. Especial, p. 79-86, 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20EM%20TEMPO%20INTEGRAL%20NAS%20PRINCIPAIS%20LEGISLA%C3%87%C3%95ES%20EDUCACIONAIS%20BRASILEIRAS.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VALLADARES, M. T. R. *et al.* Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 7-18, 2018. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/1661>. Acesso em: 3 out. 2022.

WENCZENOVICZ, T. J. Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 1750–1768, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761>. Acesso em: 23 jul. 2022.

## REFERÊNCIAS PERTENCENTES AO “ESTADO DA ARTE”

- AGOSTINHO, F. G. S. **Formação docente e ensino de produção textual:** Concepções e possibilidades de mudança por meio de um processo formativo. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, p. 10, 2018.
- AGUILAR J. **Reprovação e política de avaliação na escola:** um estudo na rede pública de Niterói. 2019. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 9, 2019.
- ALMEIDA, J. B. D. **Aulas remotas em tempo de pandemia:** desafios dos professores do ensino fundamental II de Presidente Kennedy-ES. 2021. 102f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, p. 5, 2021.
- ALVAREZ, L. DE C. H. **A aplicação da aprendizagem mediada de feuerstein no ensino fundamental.** 2020. 69f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, p. 10, 2020.
- ALVES, R. S. **Mérito e fracasso escolar: a reprovação sob a perspectiva da meritocracia.** 2021. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, p. 6, 2021.
- ARNDT, E. L. DA C. **Alfabetização cartográfica e metodologias ativas no contexto do ensino remoto.** 2022. 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, p. 8, 2022.
- AZEVEDO, A. C. F. **BNCC:** políticas curriculares padronizadas na construção da geografia escolar. 2021. 103f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 7, 2021.
- AZAMOR, C. R. **Representações Sociais sobre o Papel da Escola e o Papel da (o) Professora (or) no Município de Armação dos Búzios – RJ:** o universo consensual revelando a “nossa Búzios”. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Psicossociologia das Comunidades e Ecologia Social – EICOS) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 9, 2020.
- CAJADO, L. D. S. **Projetos pedagógicos e o Fracasso Escolar:** desafios e possibilidades de uma gestão colaborativa em uma escola pública mineira. 2018. 160f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 6, 2018.

CAMPIDELE, D. A. **Reforço escolar na ótica de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: espaço/tempo de superação ou reprodução das desigualdades educacionais?** 2021. 139f. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 8, 2021.

CARNEIRO, S. M. G. **Avaliação da aprendizagem escolar: concepções de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no contexto da Pandemia.** 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, p. 7, 2021.

CECCHETTI, F. C. **Política educacional de enfrentamento ao fracasso escolar: uma análise do programa estadual de novas oportunidade de aprendizagem (PENOA/SC).** 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, Florianópolis, p. 8, 2020.

CISI, P. H. R. **A implementação do Programa Ensino Integral em uma unidade do interior paulista.** 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, p. 7, 2019.

CORDEIRO, L. C. **Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: o que propõem as publicações da plataforma Scielo (2010-2017) para a superação do fracasso escolar.** 2019. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, p. 9, 2019.

CUNHA, S. R. F. C. **Processos avaliativos em uma classe do Ensino Fundamental e no atendimento educacional especializado durante a pandemia.** 2021. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 10, 2021.

DEPIERI, L. R. L. **Planejamento: mudanças e permanências do ensino presencial para o remoto no período da pandemia da Covid-19 com vistas a uma educação para autonomia.** 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 9, 2021.

ESTEVAM, R. R. **Reflexos da escola organizada em ciclos no ensino médio: A OPINIÃO DOS GESTORES.** 2018. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, p. 15, 2018.

FARIAS, L. S. **Contextos e desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular na construção e materialização de um documento orientador curricular municipal da área da Educação Física, em tempos de Pandemia.** 108f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 7, 2022.

FERREIRA, A. V. **Educação geográfica e o Ensino de Cidade: reflexões à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, p. 7, 2020.

FONSECA, C. T. C. **Linguagem escrita na Educação Infantil:** os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e Pandemia. 2021. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 8, 2021.

FREITAS, J. L. P. **A dificuldade de inclusão dos alunos da primeira e segunda etapas da EJA durante a pandemia - uma pesquisa-ação na EMEIEF Santa Lúcia, em Presidente Kennedy/ES.** 2021. 86f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, p.7, 2021.

GUÁQUETA, D. M. S. **O município de paragominas no ensino de Geografia:** proposta de caderno pedagógico. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Castanhal, p.9, 2019.

GONZALEZ, P. D. T. **Narrativa de uma docente da educação básica:** da formação até a prática no período pandêmico da Covid-19. 2021. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, p. 7, 2021.

LIMA, A. C. F. **Reflexões acerca da categoria território usado dentro da BNCC de Geografia.** 2020. 95f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, p. 7, 2020.

LIMA, M. P. **Ensino Remoto Emergencial:** uma possibilidade de alfabetização em períodos de isolamento. 2021. 93f. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Unicarioca, Rio de Janeiro, p. 8, 2021.

LUZ, J. W. V. **A reprovação e a evasão escolar na EEM Dona Luiza Timbó:** uma análise sobre o fracasso escolar. 2021. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 6, 2021.

MACHADO, M. R. C. **Políticas de não-repetência na educação básica brasileira:** impactos na trajetória escolar e na proficiência dos alunos. 2020. 190f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, p. 6, 2020.

MARCELINO, S. R. S. **Racismo e (in)sucesso escolar:** percepções e vivências escolares de adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II. 2019. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 6, 2019.

MARCIO, M. L. **Recuperação Contínua e Paralela na rede estadual paulista de ensino:** contradições e revelações. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, p. 6, 2018.

MARQUES, P. P. M. R. **Desafios impostos pelo ensino remoto emergencial nas práticas de professores de matemática.** 2021. 124f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 7, 2021.

MELO, E. L. B. **As práticas da progressão continuada como produtoras do lumpemproletariado.** 2020. 119f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Progepe) - Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, p. 8, 2020.

MESSIAS, R. F. R. **Uma análise das políticas públicas para a recuperação da aprendizagem escolar: da intenção à práxis.** 2018. 255f. Dissertação (Mestrado em Planejamento em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, p. 7, 2018.

MORANDI, M. **A formação continuada dos professores de Geografia: desafios e perspectivas frente a implementação da BNCC e DRC/MT nas escolas públicas urbanas de Juína-MT.** 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - URI/Câmpus Frederico Westphalen, Frederico Westphalen, p.7, 2021.

MOURA, J. A. D. **O ensino de geografia a partir das imagens dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental.** 2022. 185f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, p.6, 2022.

MUSTAFÉ, D. N. **O Ensino de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno.** 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, p. 7, 2019.

NASCIMENTO, M. M. D. **Reflexos da Pandemia de COVID-19 no ensino no município de Dois Irmãos do Buriti/MS: contribuições da Geografia da Saúde no contexto da Geografia escolar.** 2021. 86f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, p. 4, 2021.

ONOFRI, K. C. **Concepções docentes sobre metodologias ativas e o uso das tecnologias no Ensino de Geografia.** 2021. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, p. 7, 2021.

OZÓRIO, A. M. **O ensino da geografia e sua especificidade na base nacional comum curricular brasileira: uma cartografia das ausências.** 2018. 127f. Tese (Doutorado em Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 8, 2018.

PEREIRA, V. R. **O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) campo e cidade: um estudo da formação e prática do professor de Geografia.** 2020. 259f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, p. 8, 2020.

QUEIROZ, H. S. **O aplicativo cartographquiz e as práticas escolares em geografia no ensino remoto emergencial.** 144f. Dissertação (Mestrado em Educação - PPGED) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia(UESB), Vitória da Conquista, p. 9, 2021.

RATUSNIAK, C. **Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar:** gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias. 2019. 272f. Tese (Doutorado em em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 9, 2019.

RIBEIRO, M. P. F. **O gargalo da educação no município de riacho de Santana, BA:** o alto índice de evasão e a dis como consequência. 2021. 165f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS) - Universidade do Estado da Bahia, Caetité, p. 8, 2021.

RIZZATTI, M. **Cartografia Escolar, inteligências múltiplas e neurociências no Ensino Fundamental:** a mediação (geo)tecnológica e multimodal no Ensino de Geografia. 2022. 510f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, p. 9. 2022.

REIS, D. D. S. **As representações dos professores de Língua Portuguesa acerca do regime de progressão continuada (RPC) e suas implicações para construção do letramento literário.** 2020. 123f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH) - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente IEAA/UFAM, Humaitá, p. 7, 2020.

RODRIGUES, K. R. **Progressão continuada no bloco pedagógico:** desafios para a gestão escolar em uma escola pública da rede municipal de Santa Maria-RS. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Santa Maria, p. 9, 2018.

RODRIGUES, M. L. **“Não sou bom de escola, sou bom de coração” Significações constituídas por crianças do ensino fundamental a respeito de sua participação no reforço escolar.** 109f. Dissertação - (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 8, 2018.

RODRIGUES, R. R. **1ª Série do ensino médio em Pato Branco:** motivações dos jovens para o abandono. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, p. 8, 2021.

SÁ, I. R. M. R. **O que pensam os alunos sobre a reprovação escolar:** vivências de alunos do Ensino Médio do IFPI/Campus Floriano. 2018. 192f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, p. 8, 2018.

SALMERON, L. S. **Geografia e ensino médio:** as perspectivas de alunos e professores no município de campo Mourão-PR. 2020. 233f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, p. 7, 2020

- SANTOS, A R. **Um método ERC - Ensino Remoto Contingencial para alunos da alfabetização um estudo de campo em Escola Municipal do Rio de Janeiro.** 2020. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Unicarioca. Rio de Janeiro, p. 8, 2020.
- SANTOS, M. M. D. **Inovação didático-pedagógica para a inclusão na Educação de Jovens e Adultos.** 126f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 15, 2018.
- SANTOS, W. L. **Cenários virtuais de aprendizagem como interfaces didático pedagógicas no Ensino Fundamental.** 2021. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe, São Cristovão, p. 8, 2021.
- SILVA, A. C. M. **O ensino remoto em Presidente Kennedy devido a pandemia da Covid-19: um estudo de caso no ensino fundamental.** 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, p. 7, 2021.
- SILVA, C. L. C. **Os desafios para a progressão continuada nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do ensino fundamental no município de Presidente Kennedy-ES.** 2021. 88f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, p. 8, 2020.
- SILVA, G. F. L. **Desafios e perspectivas na implantação da BNCC no Ensino Fundamental de Geografia a partir da percepção dos professores e gestores das escolas da rede estadual em Aquidauana/MS.** 2021. 69f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, p. 5, 2021.
- SILVA, I. D. C. **A linguagem cartográfica na perspectiva da BNCC e do currículo do Piauí: os desafios para a implantação na Educação Básica em Teresina, PI.** 2021. 123f. Dissertação (Mestrado em Geografia - PPGGEO) - Universidade Federal do Piauí, p. 7, 2021.
- SILVA, J. M. **A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Educação no campo para o ensino de Geografia da rede municipal de ensino de Porto Velho-RO.** 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-graduação em Educação – MEDUC, Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, p. 9, 2021.
- SILVEIRA, C. E. A. **Expectativas de estudantes do 9 ano no Ensino Fundamental em relação ao Ensino Médio integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Restinga.** 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 6, 2018.
- TEIXEIRA, A. P. F. M. **Contexto social e ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Uma análise da produção do Fracasso Escolar e das representações sobre deficiência.** 2019. 303 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos- SP, p. 10, 2019.

TIBÃES, V. C. **Política de avaliação e projetos de correção de fluxo na rede do município do Rio de Janeiro**. 2021. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 9, 2021.

TOLLER, F. M. **A progressão continuada no ensino público do estado de São Paulo como modelo neoliberal de exclusão pautada nos sistemas de avaliação escolar**: uma análise crítica da produção teórica e científica do tema. 92 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – área de concentração Desenvolvimento Social e linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional) Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca, p. 9, 2018.

VIDAL, A. F. **Avaliação, organização escolar em ciclos, e reprovação**: a visão dos estudantes. 2020. 215f. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 9, 2020.

WEISHEIMER, M. F. **“Essa é a minha chance”**: experiências escolares de estudantes de uma turma de progressão continuada na cidade de Dois Irmãos/RS. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, p. 9, 2020.

ZANGRANDE, H. J. B. **O “bom” e o “mau” aluno**: representações sociais de professores de ensino fundamental sobre sucesso e sobre fracasso escolar. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, p. 6, 2021.



Em relação a forma de exposição do conteúdo, como as aulas eram organizadas ao longo do ensino remoto?

Qual era o ritmo de conteúdos e atividades, durante o ensino remoto? Exemplo: 1 conteúdo novo iniciado a cada:

1 semana  2 semanas  3 semanas

Em relação a avaliação da aprendizagem, existia atribuição de atividades avaliativas semanais/quinzenais?

Como elas eram aplicadas e avaliadas?

Existia quais formas de avaliação? Assinale mais de uma caso necessário.

diagnóstica  formativa  somativa Outra:

Como ocorreu a avaliação final do bimestre/semestre?

Quais eram as expectativas de aprendizagem e os conteúdos programados para serem trabalhados ao longo deste ano (2022)? Se possível, gostaria que diferenciasse o conteúdo trabalhado no 8º ano e 9º ano de 2022.

Quais foram as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, após o retorno ao ensino presencial? As dificuldades que surgiram no ensino remoto persistem?

**APÊNDICE B - Entrevista semiestruturada com o (a) docente de Geografia**

1) Em sua prática pedagógica e em seu planejamento semestral/bimestral, quais são os documentos, livros didáticos, artigos, ou outros objetos que orientam tal planejamento? Se possível comente sobre o planejamento durante o ensino remoto.

2) Os alunos detinham um conhecimento satisfatório em relação aos conceitos estruturantes da Geografia? (Espaço, lugar, paisagem, região e território)

3) Como esses conceitos foram trabalhados no período de ensino remoto?

4) É recorrente em sua prática docente, a retomada de conteúdos anteriores (destinados ao 6º e 7º ano)? Caso a retomada for frequente, explique em sua perspectiva, os motivos pelos quais essa retomada é necessária e exigida pelos alunos.

5) Com base no questionário, a respeito das expectativas e dificuldades de aprendizagem durante o ensino remoto (2020-21), quais foram as alternativas metodológicas e didáticas para buscar suprir tais dificuldades de aprendizagem?

6) Com base no questionário, a respeito das expectativas e dificuldades de aprendizagem após o ensino remoto (2022), quais foram as alternativas metodológicas e didáticas para buscar suprir tais dificuldades de aprendizagem?

7) Em relação a forma avaliativa adotada durante o ensino remoto foi a melhor forma encontrada?

8) Quais medidas e práticas (não necessariamente medidas punitivas) o professor(a) e a escola tomaram em relação aos alunos que não entregaram a maior parte das atividades avaliativas? Os alunos reprovaram? Tiveram alguma forma de recuperação? Quantos alunos do 8º e 9º Ano reprovaram?

9) Em relação a problemática do abandono/evasão escolar, a escola construiu algum projeto ou atividade pedagógica permanente que buscou recuperar as dificuldades de aprendizagem desse público?

10) Caso tenha ocorrido algum projeto/atividade pedagógica, explique um pouco da organização, os objetivos, metodologias e resultados alcançados até o momento.

11) Como você avalia quase dois anos de ensino remoto? Ressalte pontos negativos e positivos.

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, Guilherme Camacho Alves, aluno de Geografia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, RG 54.709.436-X/SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, RG 21354277-8, do Departamento de Educação/IB Unesp Rio Claro, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “Recuperação pós-ensino remoto: entre a permanência e a exclusão social”.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar elementos relativos ao processo de recuperação do ensino de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental II, após o período de isolamento social e ensino remoto.

Se você aceitar, o seguinte ocorrerá: a pesquisa será realizada com professores de Geografia, como você, em duas etapas. A primeira consiste em responder um questionário estruturado (impresso), com a finalidade de coletar informações objetivas, já a segunda etapa consiste em uma entrevista semi-estruturada, buscando aprofundar as respostas obtidas através do questionário. A entrevista será realizada de forma presencial (seguindo as normas de segurança sanitária) e caso você aceite, a entrevista será gravada ou registrada manualmente.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo sentir um desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta do questionário ou da entrevista ou diante da gravação. Para diminuir essa possibilidade de risco de desconforto ou constrangimento, sugerimos que você deixe de se manifestar diante do que sinta desconfortável, podendo deixar de responder, de se expor durante a gravação, solicitar que seja desligado o gravador ou desistir de sua participação sem qualquer prejuízo, em qualquer momento da pesquisa. Caso você tenha dúvidas, pode pedir esclarecimentos.

Os benefícios desta pesquisa estão em contribuir para uma melhor compreensão em relação ao retorno presencial das escolas após quase dois anos de ensino remoto, além de permitir refletir sobre esta vivência única e atual em nossa sociedade.

Lembramos que é um direito seu desistir da participação na pesquisa em qualquer momento e por qualquer razão, sem qualquer prejuízo garantido será o sigilo e anonimato, sendo que nenhuma identificação dos participantes ocorrerá em qualquer publicação relativa a esta pesquisa. Utilizaremos as respostas apenas para alcançar os objetivos da pesquisa.

Em caso de dúvida ou para entender melhor a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com o estudante e pesquisadora. Os dados para contato encontram-se no final deste documento.

Você não terá qualquer forma de despesa e não será remunerado(a) para participar da pesquisa.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador.

Local/data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

RG: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

**Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: “Recuperação pós-ensino remoto: entre a permanência e a exclusão social”

Pesquisadora Responsável:: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4272 e-mail: [deboracf@rc.unesp.br](mailto:deboracf@rc.unesp.br)

Estudante pesquisador: Guilherme Camacho ALves

Cargo/função: aluno de graduação do curso de Licenciatura plena em Geografia

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 98944-3341 / e-mail: [guilherme.camacho@unesp.br](mailto:guilherme.camacho@unesp.br)

**CEP-IB/UNESP-CRC**

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

**Dados sobre o participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

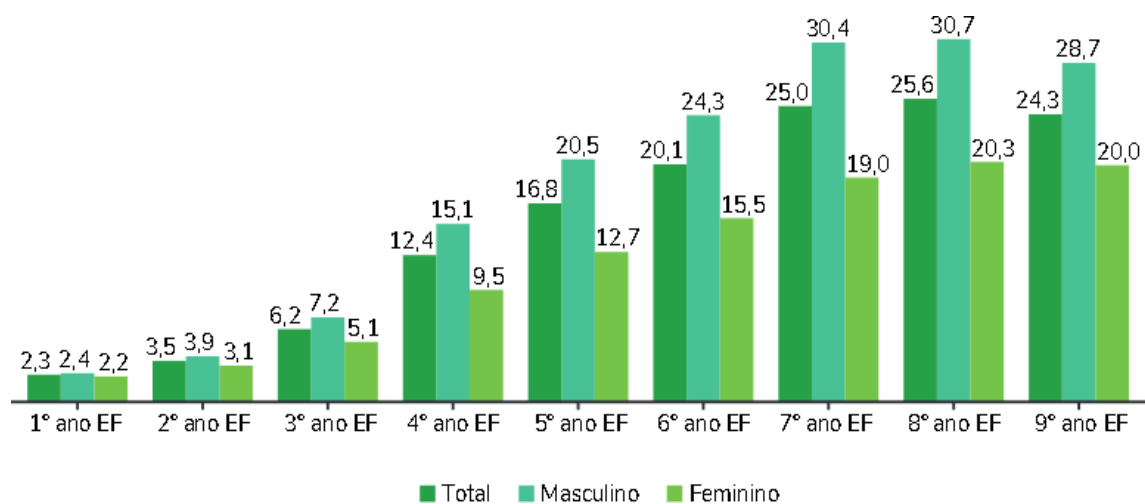
Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

## ANEXOS

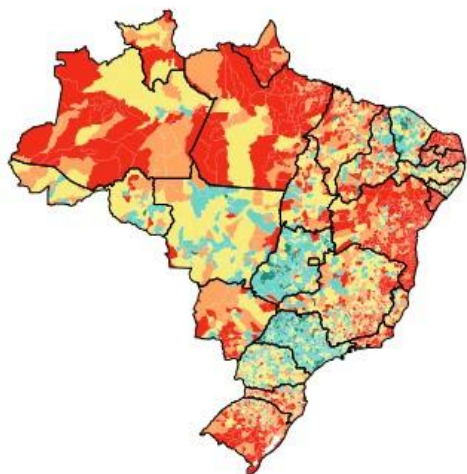
## ANEXO A - Taxa de distorção idade-série na rede pública em 2021.



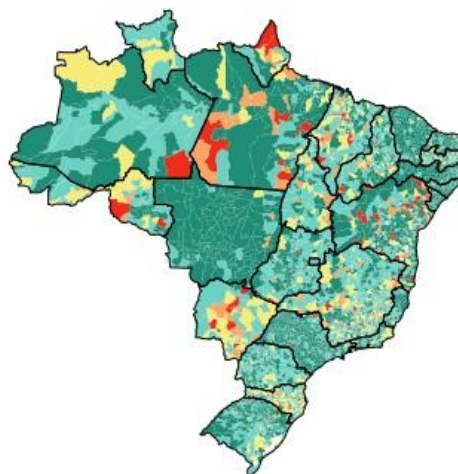
FONTE: Censo da educação básica 2021: resumo técnico de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

## ANEXO B - Taxa de aprovação no território nacional em 2020.

Taxa de aprovação - anos finais - 2019

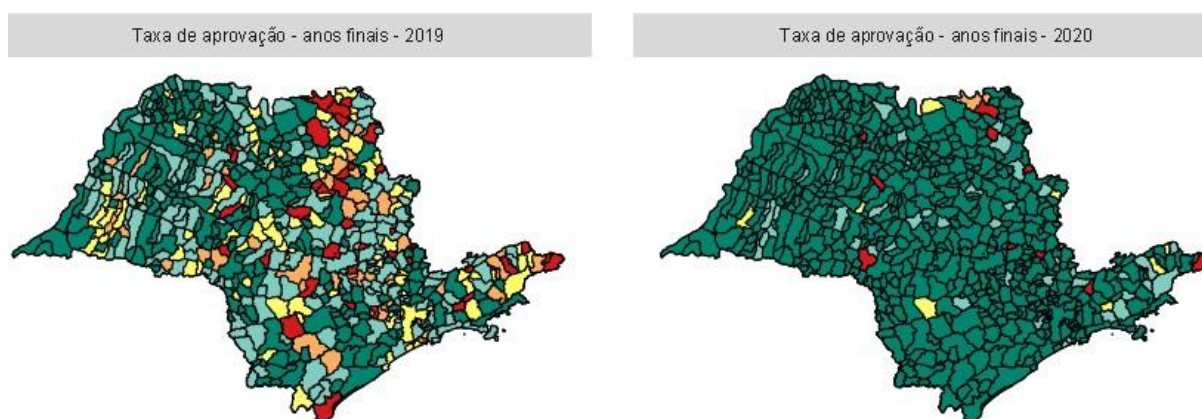


Taxa de aprovação - anos finais - 2020



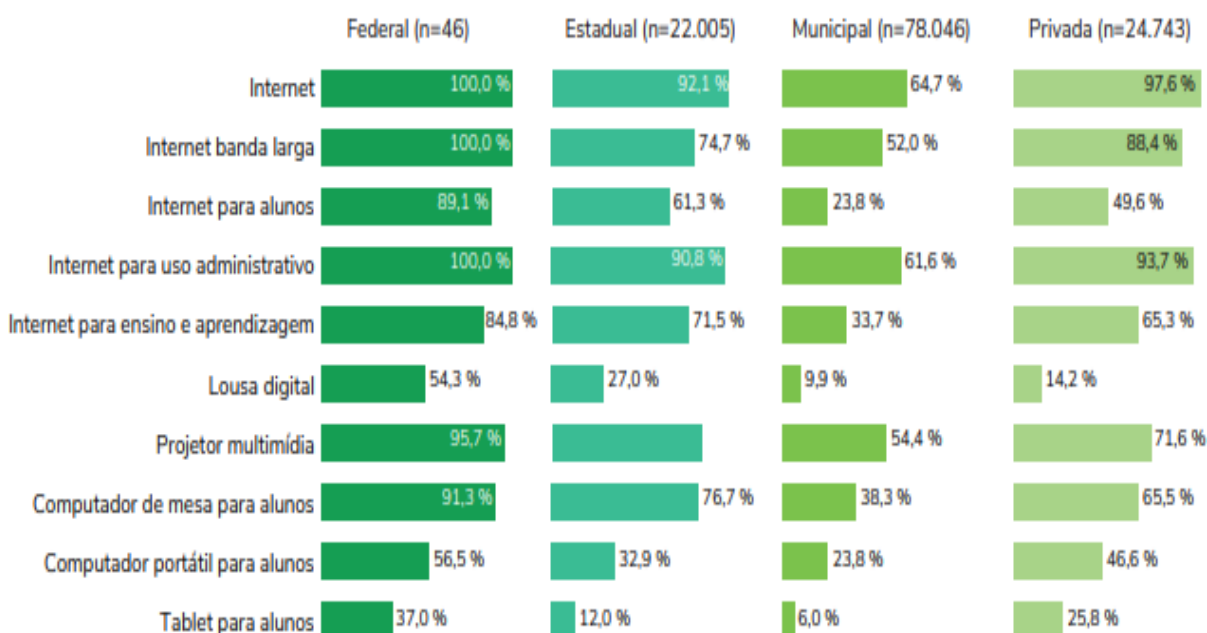
FONTE: Censo da educação básica 2021: resumo técnico de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

### ANEXO C - Taxa de aprovação no estado de São Paulo em 2020.



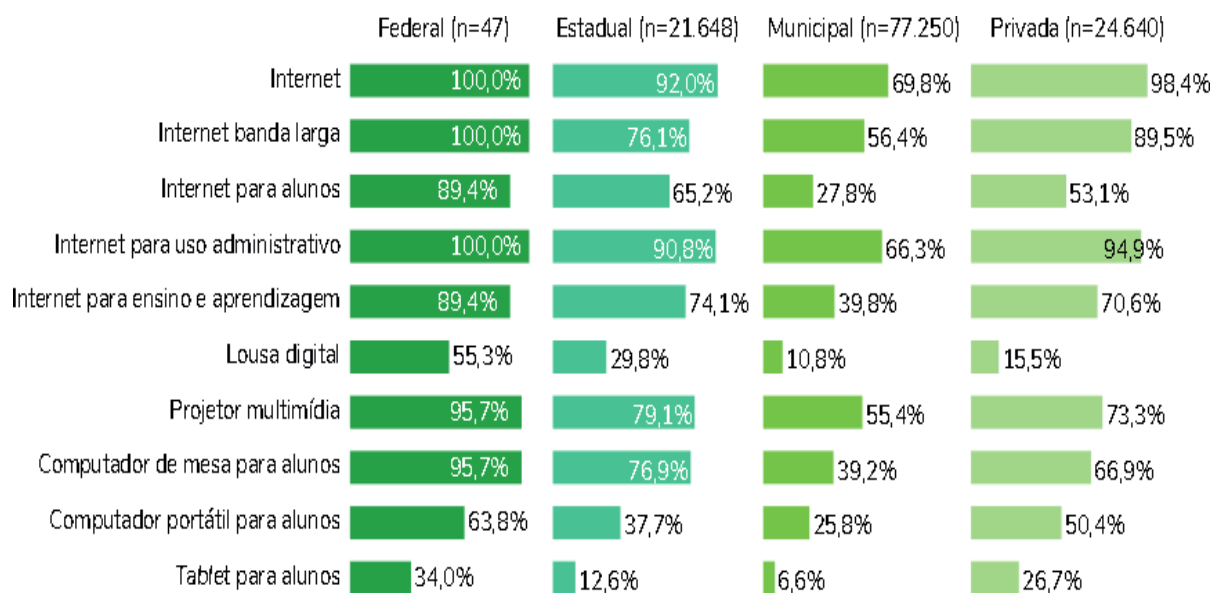
FONTE: Censo da educação básica 2021: resumo técnico do estado de São paulo de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [Resumo Técnico do Estado de São Paulo – Censo da Educação Básica 2021](#)

### ANEXO D - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental do território nacional, em 2020.



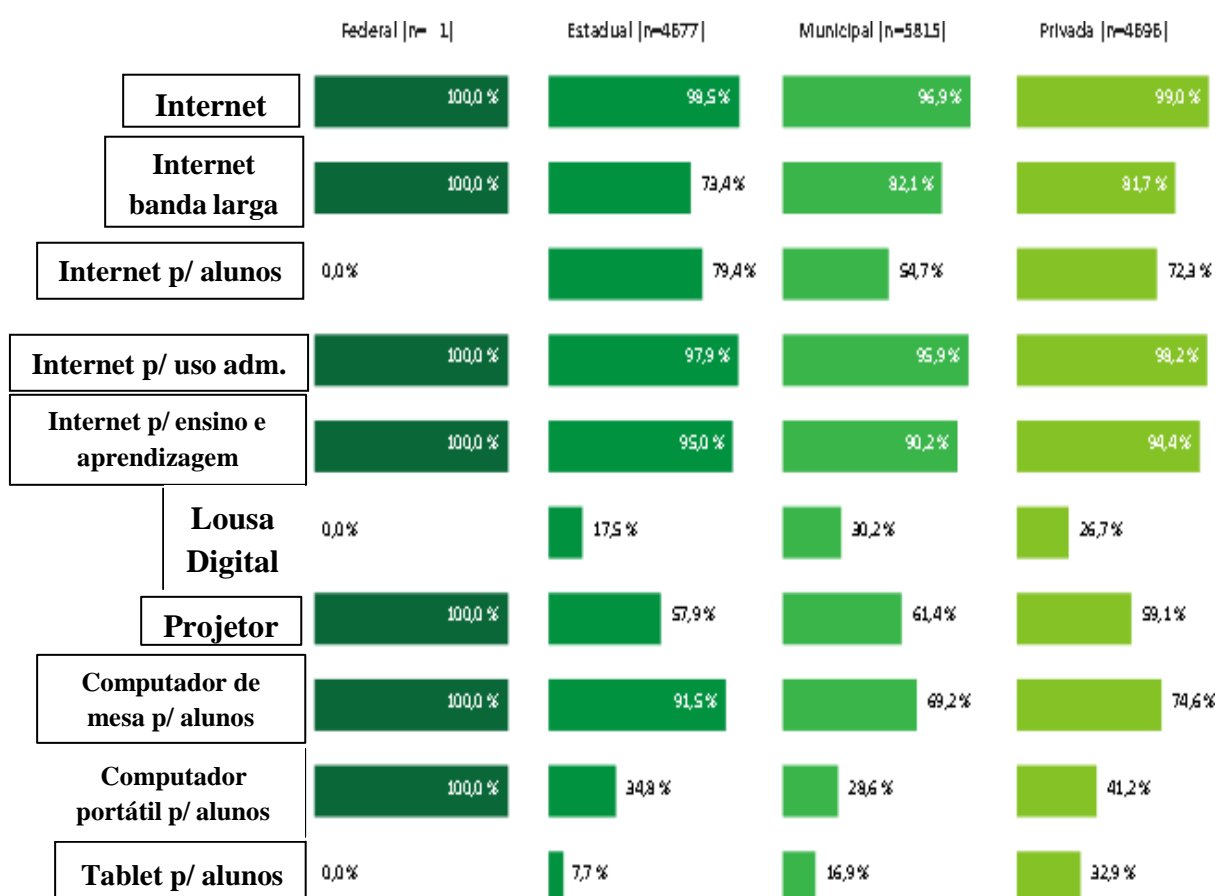
FONTE: Censo da educação básica 2020: resumo técnico de 2020 (Inep, 2022) 2020. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

**ANEXO E - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental do território nacional, em 2021.**



FONTE: Censo da educação básica 2021: resumo técnico de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

**ANEXO F - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo, em 2021.**



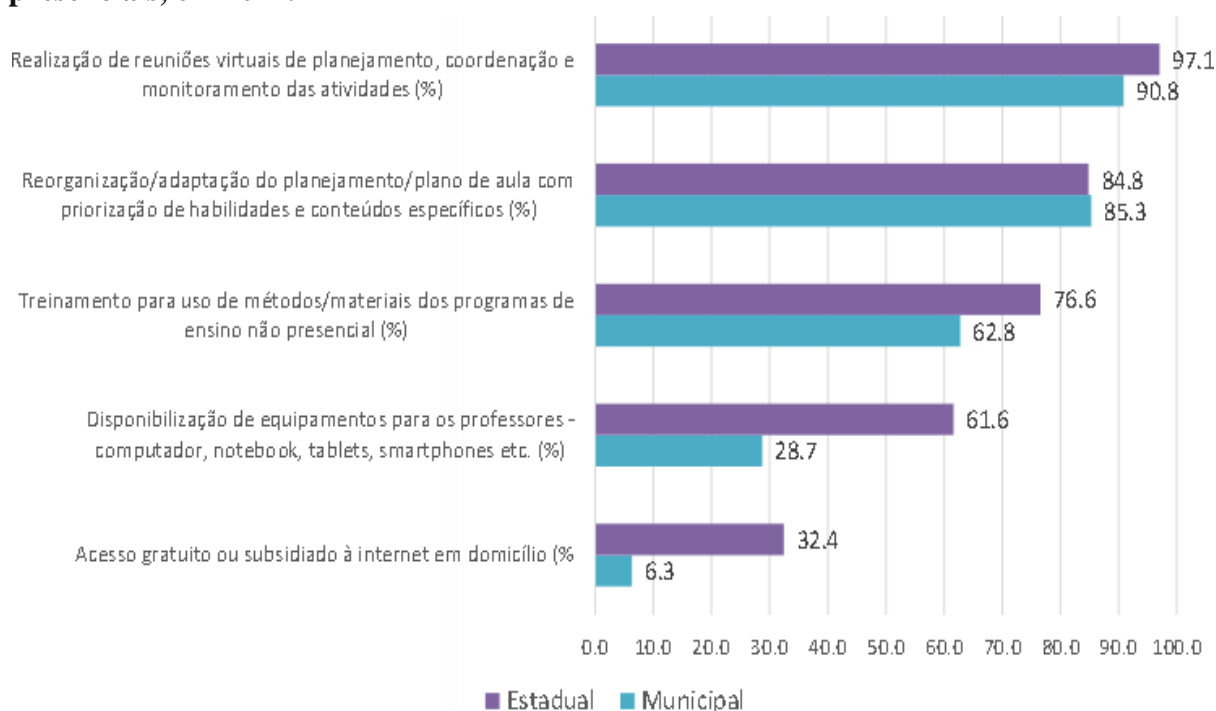
FONTE: Censo da educação básica 2021: resumo técnico de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: [Resumo Técnico do Estado de São Paulo – Censo da Educação Básica 2021](#).

### ANEXO G - Estratégias adotadas no Brasil, durante a suspensão das atividades presenciais, em 2020.



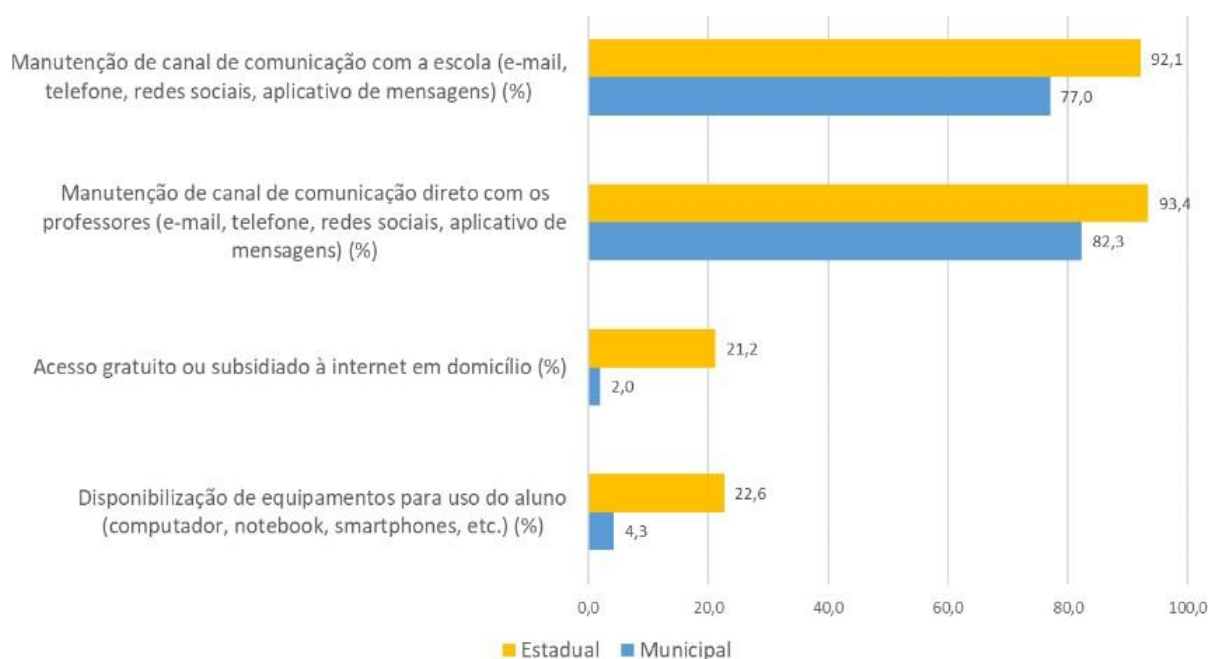
FONTE: Censo da educação básica 2020: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2020 (Inep, 2022) 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

### ANEXO H - Estratégias adotadas no Brasil, durante a suspensão das atividades presenciais, em 2021.



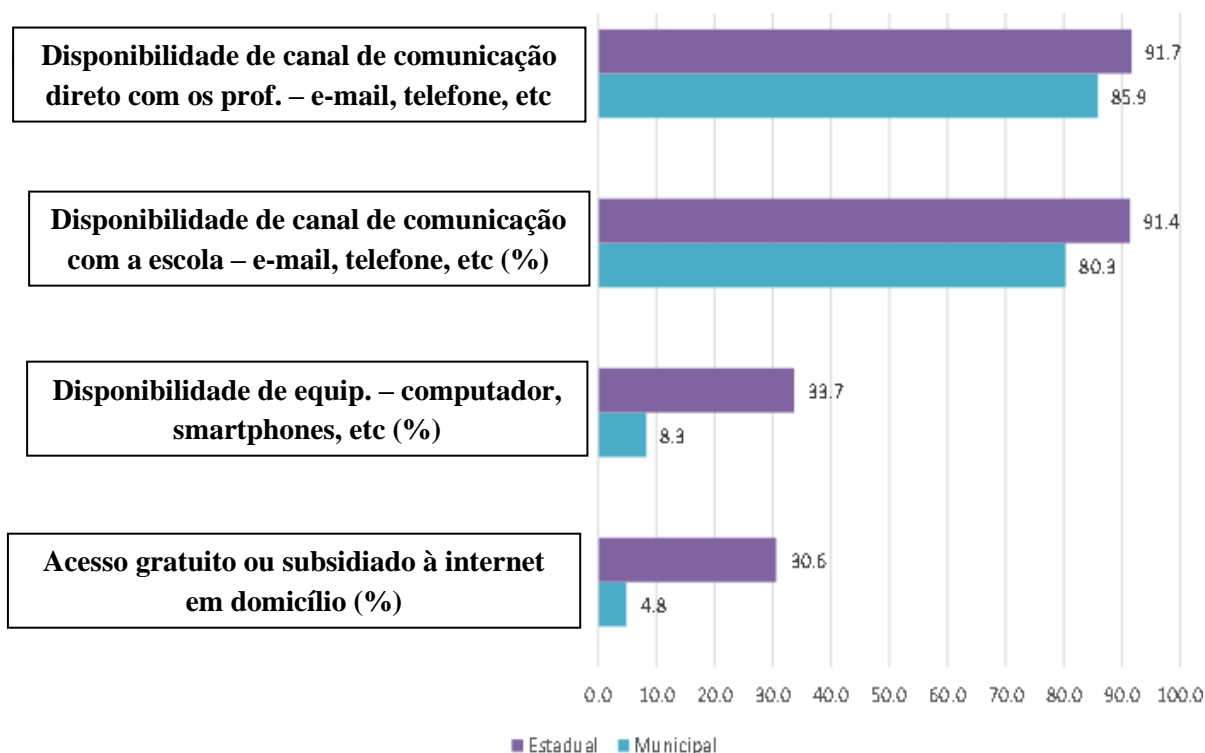
FONTE: Censo da educação básica 2021: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

### ANEXO I - Estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos do Brasil, durante o isolamento social em 2020.



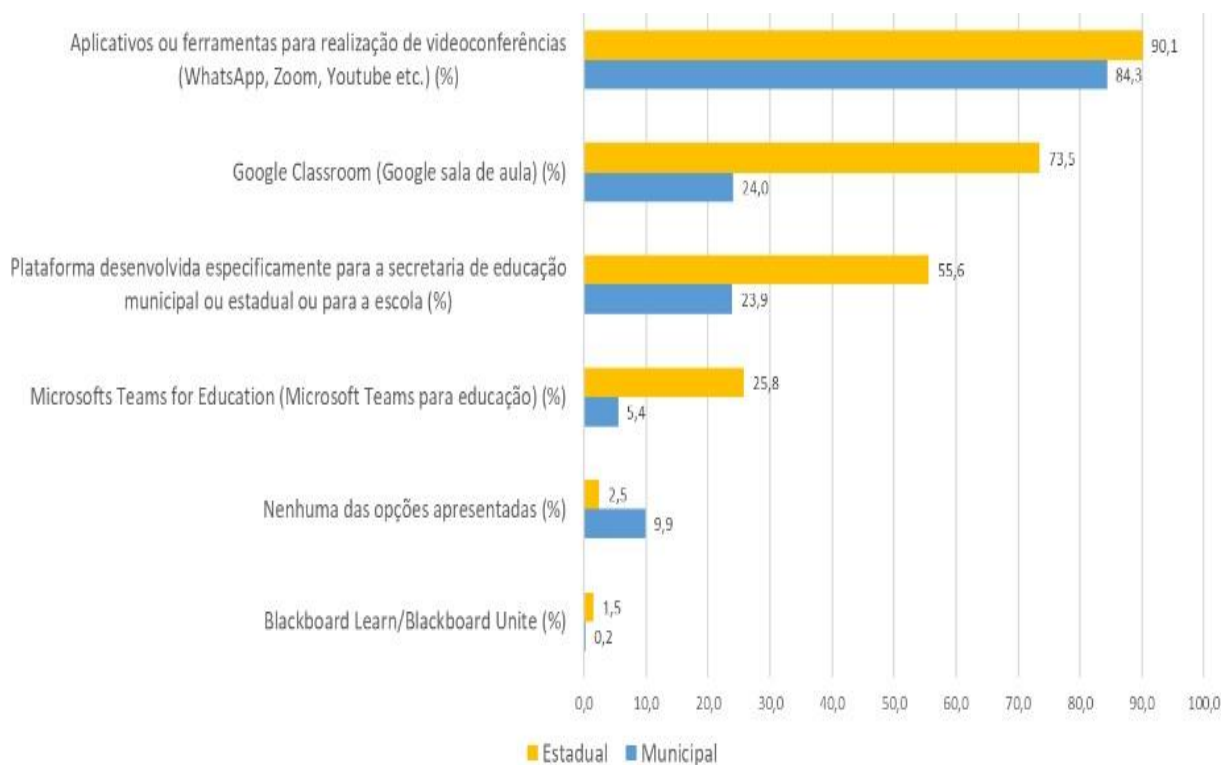
FONTE: Censo da educação básica 2020: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2020 (Inep, 2022) 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

**ANEXO J - Estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos do Brasil, durante o isolamento social em 2021.**



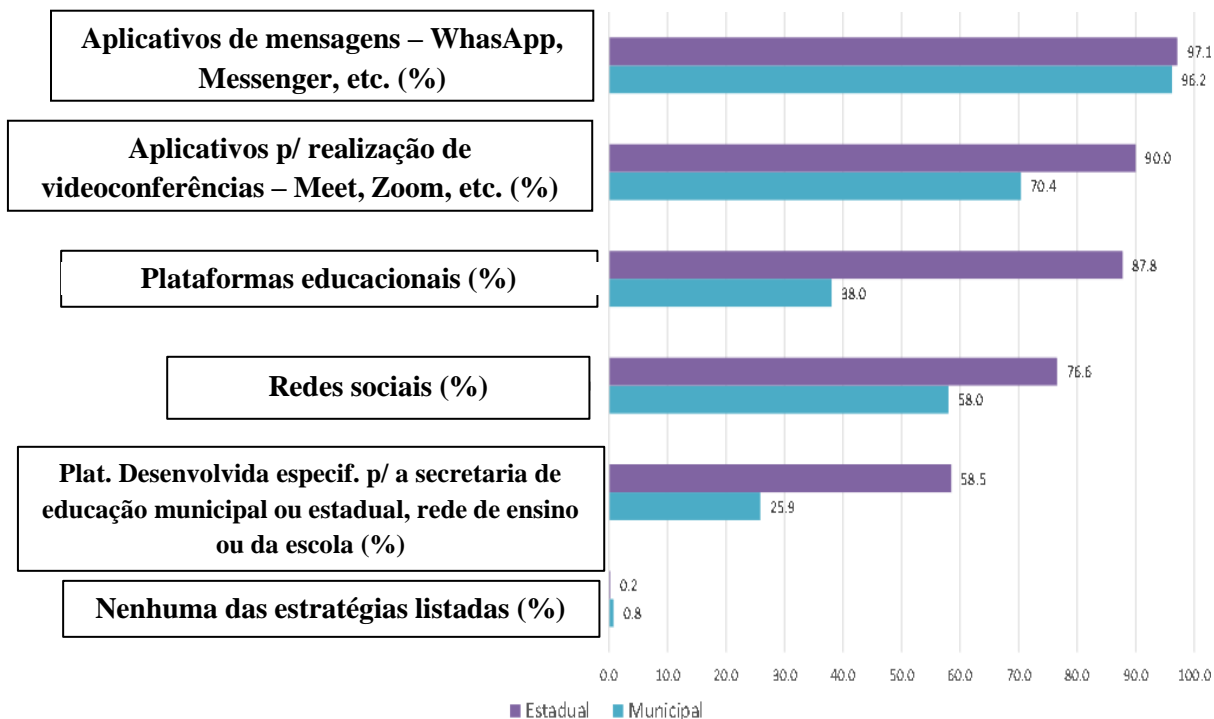
FONTE: Censo da educação básica 2021: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

**ANEXO K - Plataformas/ferramentas digitais utilizadas pelas escolas brasileiras durante as atividades remotas em 2020.**



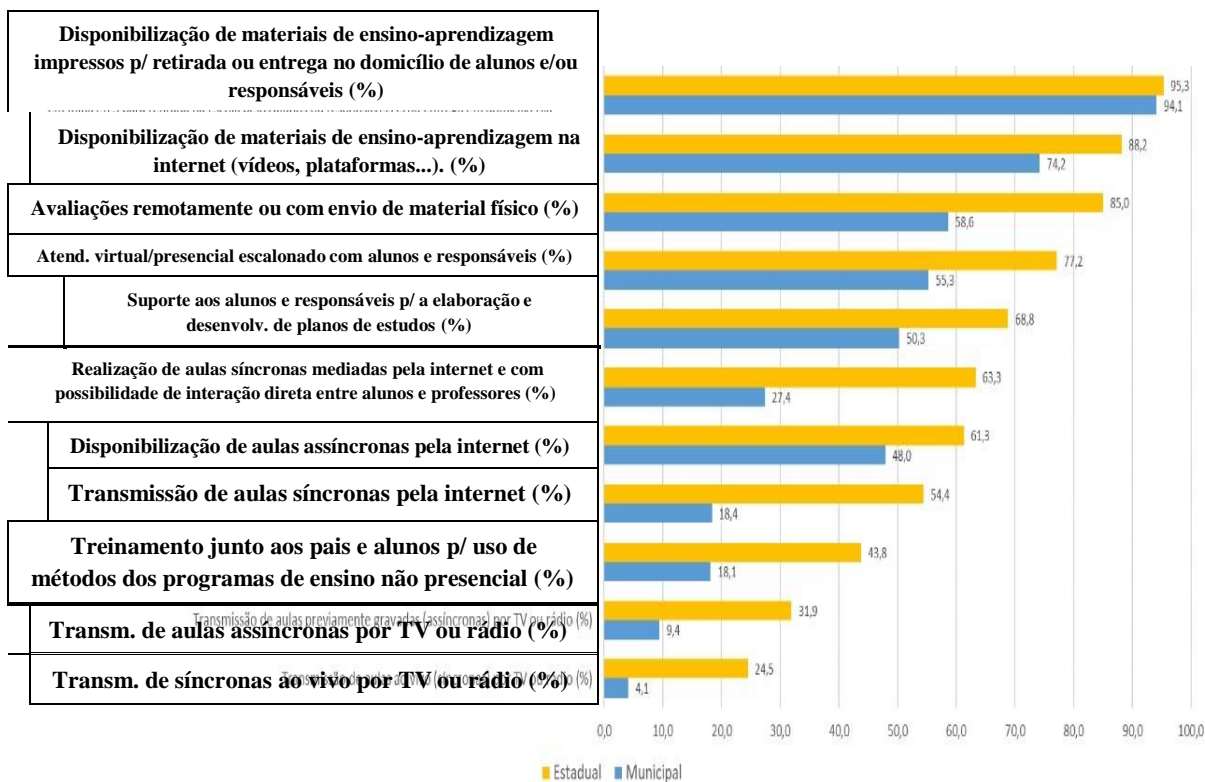
FONTE: Censo da educação básica 2020: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2020 (Inep, 2022) 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

**ANEXO L - Plataformas/ferramentas digitais utilizadas pelas escolas brasileiras durante as atividades remotas em 2021.**



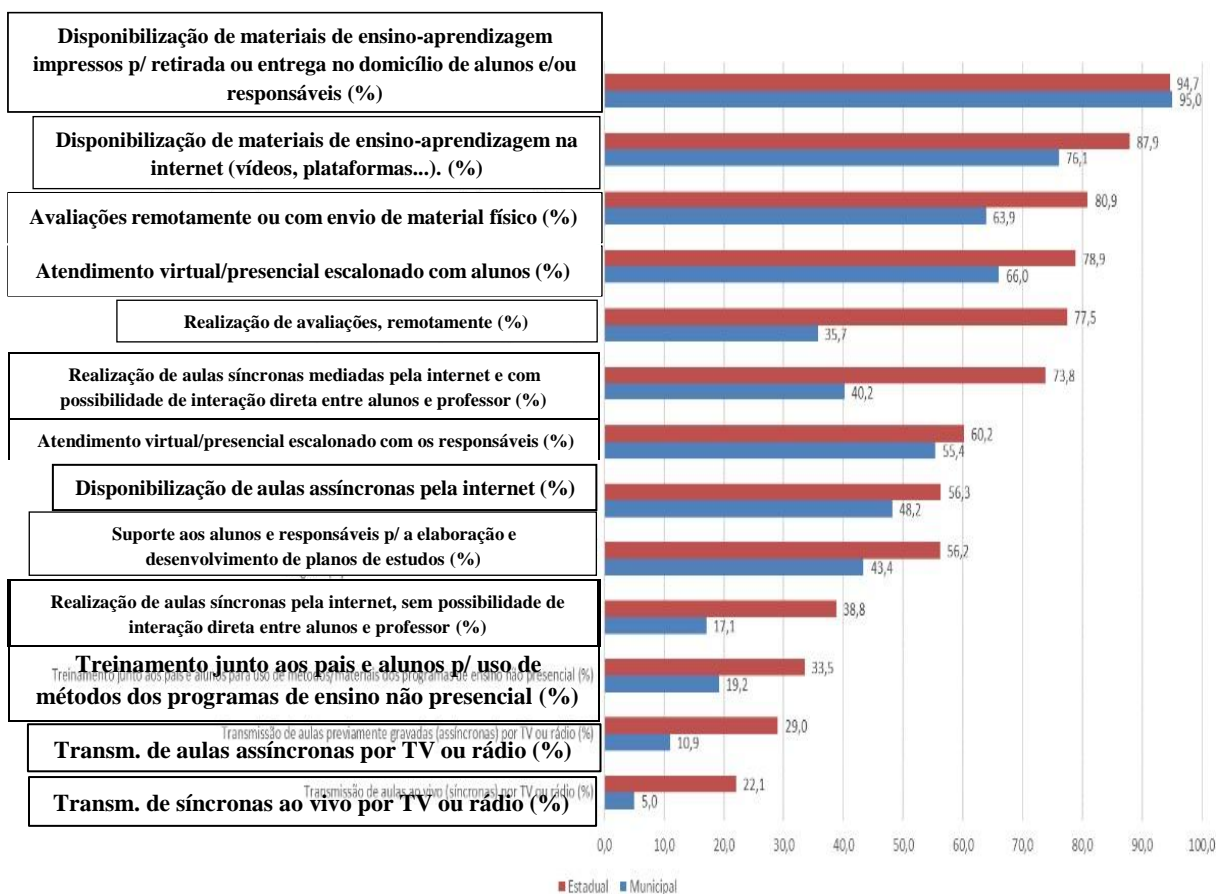
FONTE: Censo da educação básica 2021: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

## ANEXO M - Estratégias e ferramentas adotadas pelas escolas do Brasil durante o isolamento social em 2020.



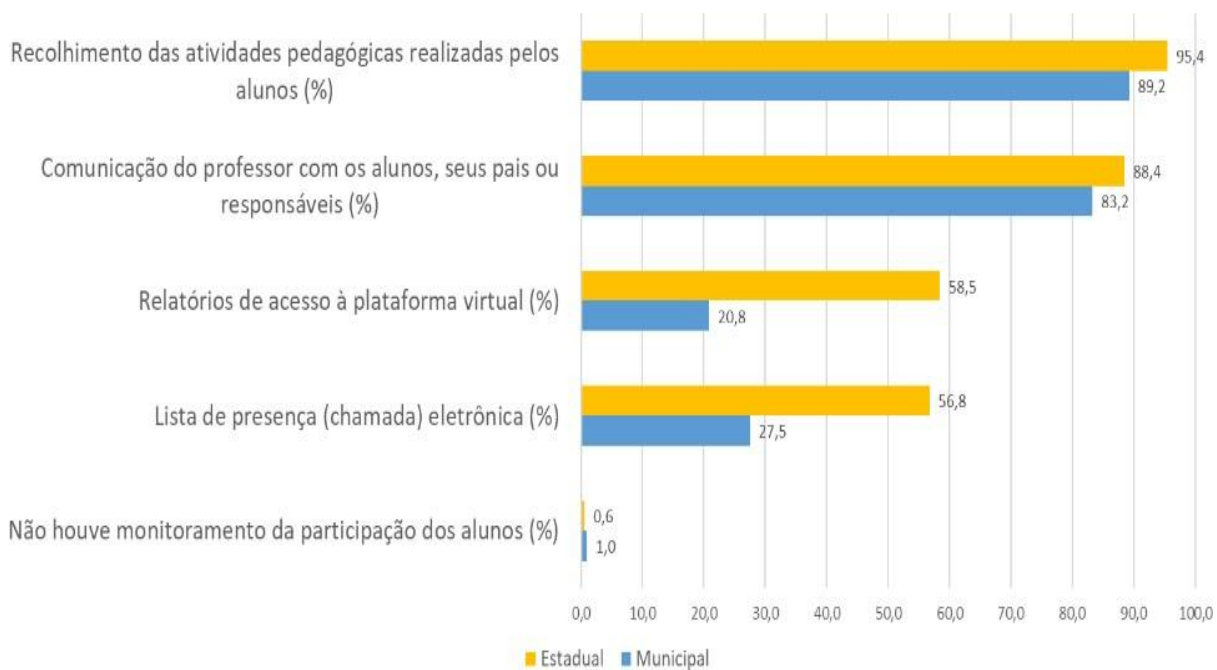
FONTE: Censo da educação básica 2020: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2020 (Inep, 2022) 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

## ANEXO N - Estratégias e ferramentas adotadas pelas escolas do Brasil durante o isolamento social em 2021.



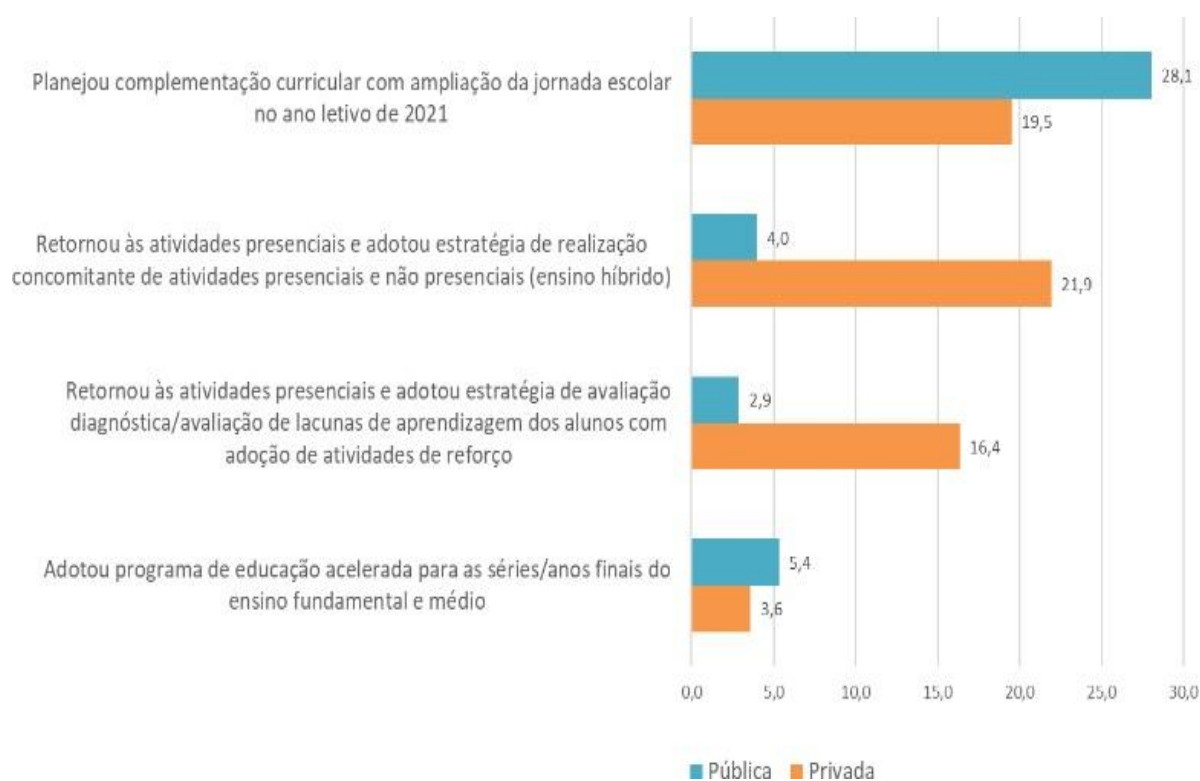
FONTE: Censo da educação básica 2021: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

**ANEXO O - Monitoramento das escolas brasileiras em relação à participação (frequência) dos alunos durante as atividades não presenciais em 2020:**



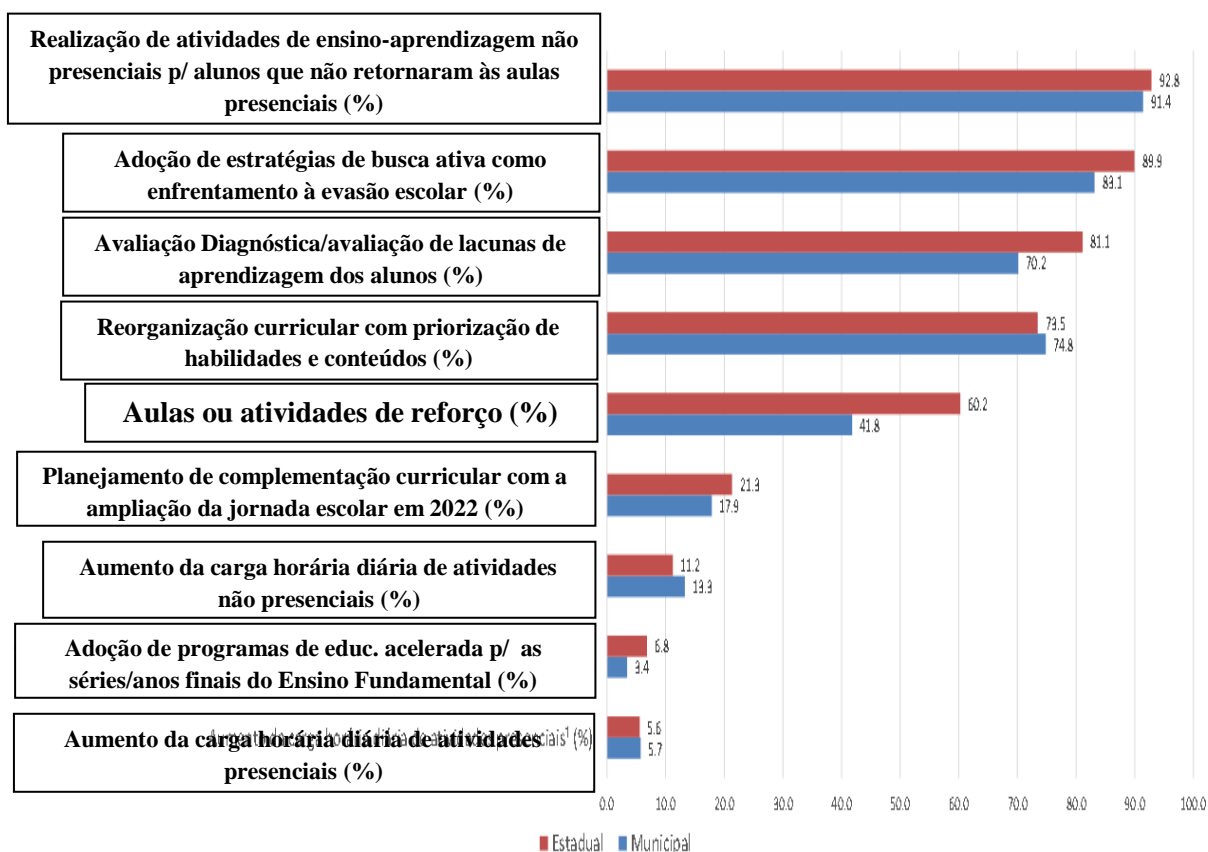
FONTE: Censo da educação básica 2020: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2020 (Inep, 2022) 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

## ANEXO P - Estratégias adotadas pelas escolas brasileiras para a conclusão do ano letivo de 2020.



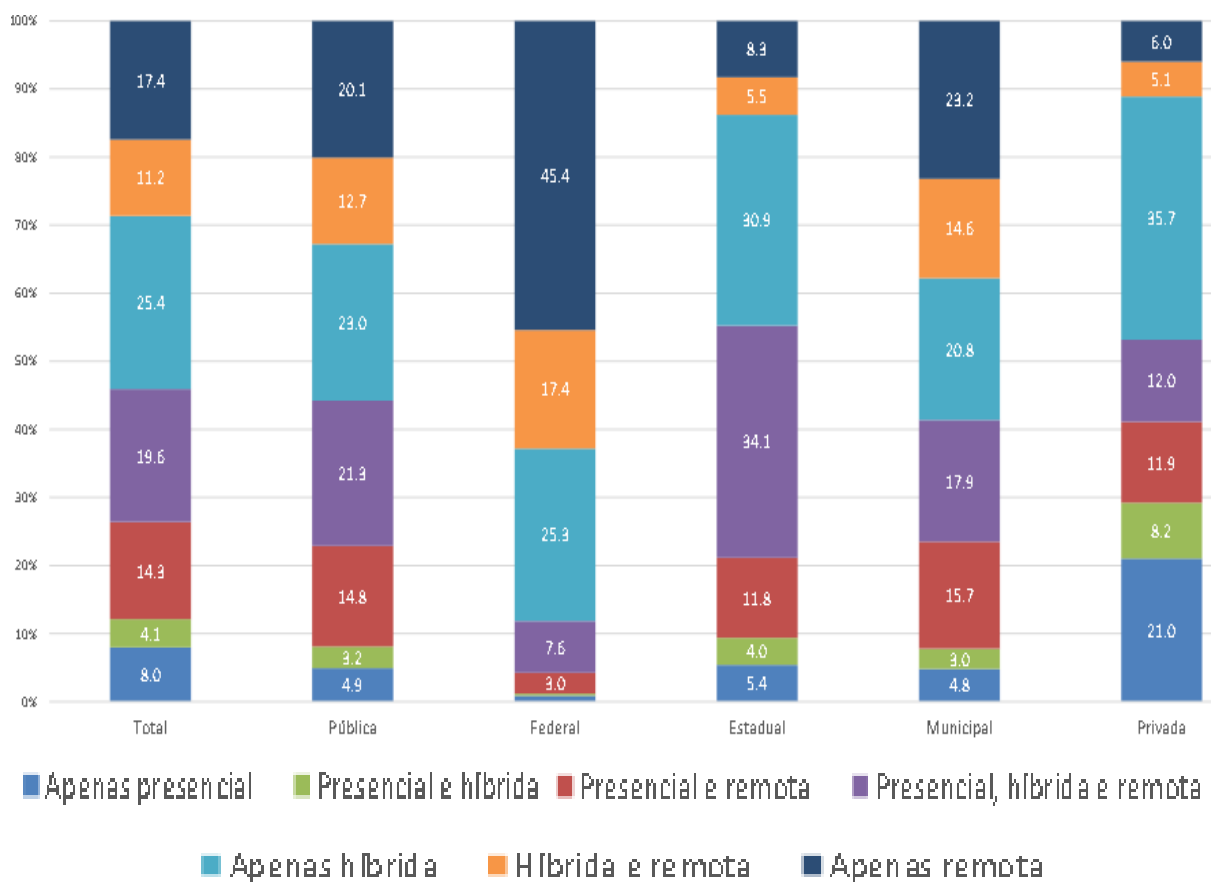
FONTE: Censo da educação básica 2020: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2020 (Inep, 2022) 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

## NEXO Q - Estratégias adotadas pelas escolas brasileiras para a conclusão do ano letivo de 2021.



FONTE: Censo da educação básica 2021: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)

**ANEXO R - Estratégias de mediação de ensino adotadas por escolas brasileiras duranteo ano letivo de 2021.**



FONTE: Censo da educação básica 2021: Resposta educacional à Pandemia de COVID-19 de 2021 (Inep, 2022) 2021. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [Resultados — Inep](#)