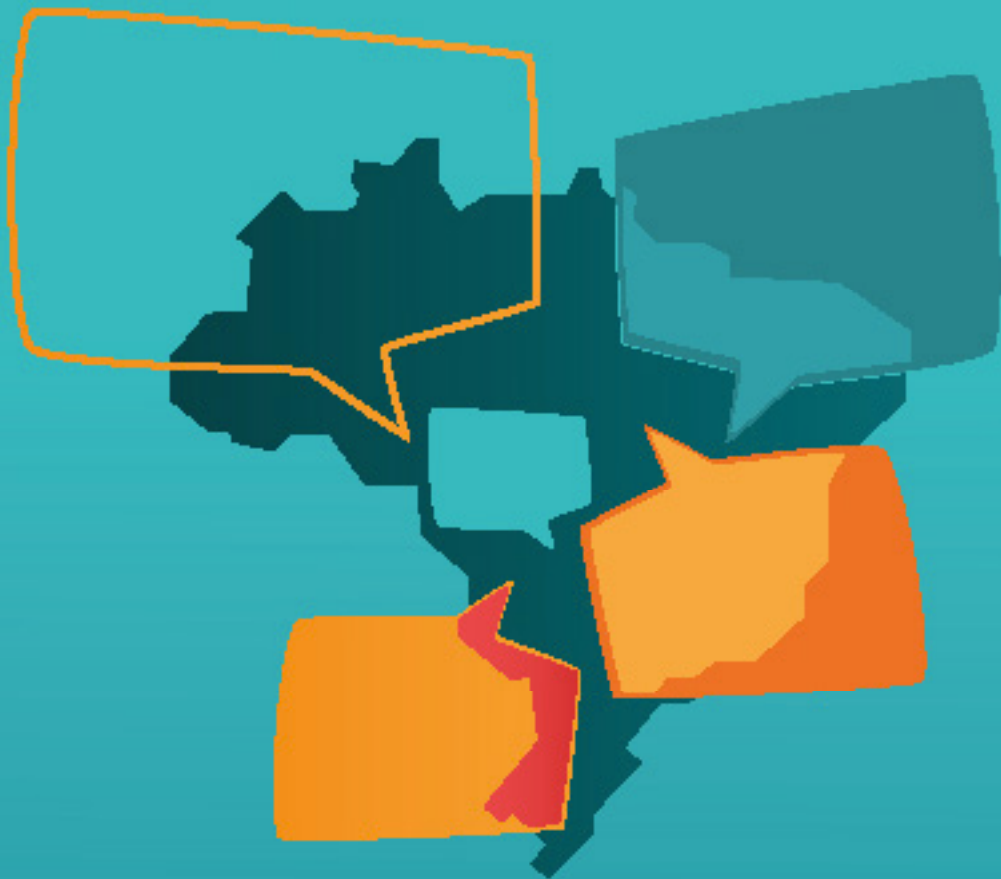


LUCIANA APARECIDA DE ARAUJO
ANA PAULA CORDEIRO
(Organizadoras)



EDUCAÇÃO E PANDEMIA

IMPACTOS E DESAFIOS



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



EDUCAÇÃO E PANDEMIA: IMPACTOS E DESAFIOS

**Luciana Aparecida de Araujo
Ana Paula Cordeiro
(Organizadoras)**

**Luciana Aparecida de Araujo
Ana Paula Cordeiro
(Organizadoras)**

**EDUCAÇÃO E PANDEMIA:
IMPACTOS E DESAFIOS**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2022



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Peloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0396/2021, Processo N° 23038,005686/2021-36, Programa PROEX/CAPES

Arte da capa: José Salustiano

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

E24 Educação e pandemia: impactos e desafios / Luciana Aparecida de Araújo, Ana Paula Cordeiro (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.
288 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-308-3 (Digital)

ISBN 978-65-5954-307-6 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-308-3>

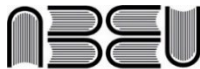
1. Educação. 2. Escolas – Organização e administração. 3. Ensino à distância. I. Araújo, Luciana Aparecida de. II. Cordeiro, Ana Paula. III. Título.

CDD 370.7

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Sumário

Prefácio <i>Márcia Aparecida Gobbi</i>	07
Apresentação	19
Capítulo 1 – Educação e Pandemia: Um Olhar Sobre as Produções Acadêmicas (2020-2021)	27
Luciana Aparecida de Araujo Cleriston Izidro dos Anjos	
Capítulo 2 – A Cultura da Escola e a Sensibilidade em Tempos da Pandemia: Condições e Desafios da Educação para Novos Tempos	65
Manuel João Mungulume Alonso Bezerra de Carvalho	
Capítulo 3 – Gestão Escolar e Desafios no Contexto Pandêmico: Ressignificando Papéis	85
Juliana Xavier Moimàs Patrick Pacheco Castilho Cardoso Viviane Jaqueline Peron Ferreira	
CAPÍTULO 4 – As Fragilidades do Ensino Remoto para a Aprendizagem Matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais	115
Camila Aparecida da Silva Emerson da Silva dos Santos José Carlos Miguel	
Capítulo 5 – Ensino Remoto: Avanços ou Retrocessos? Um Relato de Experiências no Ensino Fundamental	145
Maria Teresa Alvares de Paula Manuela Cristina Tórcia	

Capítulo 6 – Considerações Sobre a Educação Especial em Tempo de Pandemia na Perspectiva da Deficiência Visual nos Anos Iniciais da Educação Básica

.....171

José Salustiano Dos Santos

Débora Fabiana Vaz Dellamura

Claudia Regina Mosca Giroto

Capítulo 7 – Anos Finais do Ensino Fundamental: Os Desafios do Ensino da Língua Portuguesa.....193

Fábio Vinicius Alves

Luiz Felipe Garcia de Senna

Capítulo 8– Trajetória da Educação à Distância (EaD) no Brasil e os Desafios na Implementação do Ensino Remoto Emergencial na Educação Superior: Breve Contextualização.....221

Gabriel Scoparo do Espírito Santo

Márcia Mendes de Lima

Capítulo 9 - As Dores e Delícias da Docência em um Tempo Desafiador: Pandemia, Ensino Remoto e Algumas Disciplinas na Graduação em Pedagogia da FFC-UNESP, Campus de Marília.....255

Ana Paula Cordeiro

Luciana Aparecida de Araujo

Os/As Autores/as.....281

Prefácio

Diálogos Sobre uma Obra Pertinente

A obra *Educação e pandemia: impactos e desafios*, organizada por Luciana Aparecida de Araújo e Ana Paula Cordeiro, tem, entre muitas, uma característica que não pode ser desconsiderada. Ela foi tecida em tempos da pandemia, ocasionada pelo vírus Sars-Cov-2. Faz disso seu mote e enfrenta o desafio de pensar, em meio ao turbilhão causado por esta pandemia que parece não ter fim. Apresenta importantes reflexões relacionando, como o próprio título nos informa, educação à pandemia que é, inegavelmente, das maiores e mais acachapantes que temos registrado em nossa história. A hipótese que parece irrefutável é que a educação se viu profundamente transtornada nesses tempos, essa que já tem sido alvo de tantas formas de exclusão, empobrecimento pelas políticas públicas, que sob a aparência de busca por torná-la mais acessível e justa para todas/es/os, desde a creche, enverga-se em frente ao empresariado que a suga nas entranhas.

Ao debruçarem-se sobre a educação e seus desdobramentos na pandemia, os autores - que escrevem essa obra a muitas mãos - convocaram-me a pensar sobre as condições enfrentadas por profissionais da educação no período abordado, o que me motivou a escrita. Respeitando os limites de um prefácio, busquei me juntar às análises, práticas e pensamentos produzidos. Destaco, inicialmente, a importância de obras que recentemente têm contribuído com diferentes produções teóricas, ao registrar a história no momento mesmo em que ela acontece.

São registros que podem ser consultados posteriormente, permitindo àquelas e àqueles que virão, ter um amplo panorama do triste período pelo qual estamos passando e perceber suas transformações e permanências e o quanto isso exige de nós.

Nos últimos dias de fevereiro de 2020, identificou-se, no Brasil, a primeira contaminação pelo Coronavírus Sars-Cov-2. Na Europa, centenas de casos já tinham sido notificados, conferindo-nos um espaço temporal entre os casos europeus e a chegada da doença no Brasil e sua disseminação. Este tempo permitiria agir a partir do que já se sabia sobre o Covid, colocando-nos num lugar em que ações preventivas poderiam ter acontecido. Contudo, não nos valemos desta experiência. Contrariando essa possibilidade, nos deixamos levar ladeira abaixo, em estado de espera pelo que seria trágico. Iniciava-se uma pandemia que, até o momento em que escrevo esse prefácio, parece não ter fim, modificando-se ao bel prazer das variantes do Sars-Cov-2 e, não só, mas também fazendo valer a máxima de que sem vacinas nos braços, nos acometemos da doença em suas formas mais brutais.

O bairro do Leblon, na cidade do Rio de Janeiro, um dos metros quadrados mais caros do mundo, compôs um triste e emblemático cenário, projetando o que se alastraria pelo país como doença fatal, repito, até a existência de vacinas¹. Conhecemos lamentavelmente a primeira vítima da Covid: uma empregada doméstica, que vivia na casa dos patrões, “para se proteger” do vírus e da longa distância a ser percorrida entre sua casa na periferia do Rio de Janeiro e a de seus empregadores. Era uma trabalhadora que vivia no local onde trabalhava, reproduzindo relações de exploração, que nos remetem imediatamente a textos clássicos como Casa Grande &

¹ Vale lembrar que a primeira dose da vacina contra a Covid-19 foi ministrada no Brasil em 17/01/2021, em São Paulo.

Senzala, de Gilberto Freire, e ao período colonial no qual tanto se aprendeu sobre tortura e os poderes espalhados no cotidiano das pessoas. O país das históricas desigualdades de classe, de raça, gênero e etária mostrava, mais uma vez, sua face hedionda. A morte da empregada doméstica contagiada pelos patrões, recém-chegados da Itália, mostrava escancaradamente elementos engendrados nessa pandemia que, à moda brasileira, produzia ainda mais desigualdades, devido a inoperância, ao descaso e à política de Jair Bolsonaro, inegavelmente produtora de mortes. Escrevo este texto num momento em que continuamos a lutar pela vacinação, comprovadamente eficaz e salvadora de vidas, com mais de 620 mil vidas perdidas e em que temos no Sistema Único de Saúde (SUS) o serviço fundamental para divulgação de políticas públicas de saúde que mantiveram milhões de vidas salvas deste vírus e de tantas outras doenças.

Neste contexto pandêmico e de frágeis políticas que dessem sustento efetivo a maioria da população, importa referir-me também às populações indígenas, as quais, em meio à pandemia, foram obrigadas a manifestarem-se contra o Projeto de Emenda à Constituição (PEC) 215, que se referia à Demarcação de Terras Indígenas. Trata-se de uma das principais bandeiras da bancada ruralista, transferindo do governo federal para o Congresso a atribuição de regularizar as Terras Indígenas, Territórios Quilombolas e Unidades de Constituição. Prevê-se que nova sistemática, se aprovada, deverá paralisar de vez o processo de oficialização dessas áreas protegidas.

Moradoras e moradores de Ocupações de terrenos e edifícios, em grandes centros urbanos e áreas rurais, foram submetidos a ameaças e processos que removem casas e vidas, de modo concomitante, ao extirpar direitos, organizações e relações já estabelecidas entre todas/es/os. Com batalhas que envolveram movimentos sociais de luta por moradia e

pesquisadores, foi possível obter a suspensão desses processos de remoção, pelo menos até 31 de março de 2022, embora em recente notícia, se tenha sabido do não cumprimento do que fora determinado pelo Superior Tribunal Federal (STF), numa afronta às formulações legais². As pessoas, sem casa e sem emprego, passaram a ter nas ruas seu lugar de abrigo, único para onde ir. Sem condições de se manter, famílias inteiras têm ocupado avenidas e ruas. Estima-se que somente na cidade de São Paulo tenhamos em torno de 66 mil pessoas em situação de rua, número que já era alarmante antes da pandemia e que aumentou muitíssimo nesses últimos dois anos³.

O ex-ministro do Meio Ambiente, numa de suas falas, em reunião com ministros, assessores e presidência da República, afirmou a necessidade de “passar a boiada”. Não há dúvidas de que a pandemia foi usada para fins escusos, para passar toda sorte de projetos e acobertar ações que inviabilizam as vidas da maior parte da população, em especial mulheres, negros e negras, crianças. A olhos vistos, a “boiada” vem passando de forma aviltante, retirando direitos de trabalhadores, estudantes, indígenas e matando impiedosamente, de distintas maneiras.

Essa breve contextualização é importante para nos aproximarmos da escrita da obra aqui prefaciada, que não mediu esforços para nos apresentar práticas e reflexões oriundas de um campo específico: a educação, que sofreu enormemente pelos descasos em larga escala, dos quais foi vítima. O livro nos apresenta importantes contribuições a partir

² Conforme notificou a Rede Brasil Atual (RBA). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2021/12/familias-despejadas-sp-stf-remocoes/>. Acesso em: 09 jan. 2022.

³ Agência Brasil. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/sao-paulo-tem-mais-de-66-mil-pessoas-que-vivem-em-situacao-de-rua#:~:text=Publicado%20em%2015%2F10%2F2021,sem%20teto%20na%20capital%20paulista](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-10/sao-paulo-tem-mais-de-66-mil-pessoas-que-vivem-em-situacao-de-rua#:~:text=Publicado%20em%2015%2F10%2F2021,sem%20teto%20na%20capital%20paulista.). Acesso em: 09 jan. 2022.

de questões aparentemente tão simples, cujos desdobramentos são fundamentais para pensarmos sobre as diferentes maneiras de se produzir a educação e a escola, esta última alvo de empresários, que tentam privatizações direta e indiretamente e abandonam profissionais à sua própria sorte, esvaziando de sentido o exercício do magistério, que, aparentemente, pode ser cumprido por qualquer profissional, sem as devidas formações e remunerações necessárias.

No Brasil, em 2020, 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar presencialmente as escolas em todos os níveis da educação básica. No Estado de São Paulo, maior rede pública do país, 3,8 milhões não puderam estar na escola. Vale sublinhar que entre as mulheres a porcentagem é maior, pois o acúmulo de atividades, muitas vezes, as impede de continuar os estudos, afinal, entre usar o celular para suas aulas e deixá-lo para seus filhos e suas filhas ou parentes de menos idade, a opção é que fiquem com elas e eles. Os cuidados com parentes adoecidos também tomaram o tempo que poderia ser destinado aos estudos. Isso implica grandemente a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Somente no Estado de São Paulo, temos menos 60 mil estudantes adultos e adultas nas escolas, e as mulheres estão majoritariamente entre eles⁴. Não podemos atribuir esse fato à mera “desistência” de ir à escola, em qualquer de suas etapas, assim como não é possível responsabilizar apenas a pandemia. Ela foi, e ainda é, um elemento fundamental para o recrudescimento da ausência de condições para a vida estudantil enfrentada por estudantes de todas as idades, mas não é o único fator, como sabemos, já que a desigualdade permeia e evidencia nossa história há séculos.

⁴ Conforme dados apresentados no site <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/mais-de-60-mil-adultos-deixaram-de-estudar-durante-a-pandemia-em-sp.shtml>. Acesso em: 09 jan. 2022.

Educadores viveram momentos em que questões foram postas, exigindo soluções urgentes: o que fazer com todas/todes/os estudantes, desde a creche? Dentro de uma cultura escolar, que embora em constantes mudanças, já está bastante consolidada, como proceder à distância, com práticas pedagógicas que exigem a presença das pessoas, cujas constantes relações produzem vivamente culturas, conhecimentos variados, para bem além dos conteúdos escolares e currículos previamente definidos? A pandemia expôs problemas já arrastados por décadas, mas criou outros muito importantes, para dar continuidade às expectativas educacionais, para manter e construir vínculos entre pessoas de todas as idades, para produzir a vida em tempos de mortes. Ao considerarmos as pesquisas e relatos de práticas contidos na obra aqui abordada, percebe-se que profissionais da educação, em todas as etapas, incluindo a educação especial, tão relegada, em esforços contínuos mantiveram a educação continuamente viva, apesar de descasos.

Aspectos tão investigados por inúmeras/es/os pesquisadoras/es, tais como, a importância do contato físico, das relações entre todas/es/os e que produzem os espaços escolares e o conhecimento em distintas áreas foram colocados em xeque. Corpos de crianças e jovens, suas vozes, anseios, correrias e debates ricos foram silenciados. O que seria possível, agora num momento em que se parecia engessar quaisquer dessas práticas, e, de fato, as engessou, produzindo outras e até mesmo impedindo qualquer prática escolar, diante de um cenário de miséria, presente em diferentes bairros de pequenas e grandes cidades brasileiras, em que o acesso à internet era impossível, bem como, a computadores pessoais, ainda escassos, devido ao alto custo. Dados da Pesquisa por Amostra Domiciliar (PNAD) Contínua, realizada em 2019, no Brasil, revelam que 4,3 milhões de estudantes não tinham acesso à internet e destes 4,1 milhões são de escolas públicas. Isso

se deve especialmente a razões econômicas e à indisponibilidade de oferta de redes de acesso em várias regiões do país. Esse quadro permite-nos levantar várias hipóteses, sendo uma delas muito plausível, qual seja: as crianças poderiam deixar suas escolas, pois estavam impossibilitadas de acessá-las mesmo remotamente.

Seria possível tecer vínculos mediados por uma tela, ou por telinhas tão pequenas como as de celulares, divididos com adultas e outras crianças estudantes? O fato é que tais recursos tardaram muito a chegar às famílias, que ficaram apartadas de conteúdos e interações escolares que começaram a ser criadas. Tal formato e condições tão adversas levaram a muitas problematizações; diria que algumas delas já deveriam estar em curso mesmo antes da pandemia. Ela apenas lhes conferiu maior visibilidade. Muitos encontros ao vivo, só que não exatamente - as chamadas *lives* - deram tom às reflexões e foram delineando as condições em que estávamos; cursos de extensão foram realizados e tiveram como intuito promover reflexões sobre o que estava se passando e engessava, angustiava, adoecia pessoas, não somente aquelas acometidas pela Covid-19.

Alertas para as abordagens remotas e as possibilidades de tratar as disciplinas escolares, especialmente no ensino fundamental e a manutenção ou reformulação das avaliações escolares, aprovações, continuidade do ano escolar, somavam-se análises necessárias sobre a urgência em divulgar dados sobre a pandemia – omitidos pelo Ministério da Saúde –, manter o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgação científica fundamental para que a população pudesse prevenir-se, vacinar-se posteriormente, conhecer o que ocorria no país e no mundo. Enfim, as escolas e todas/es/os que a compõem ficaram à deriva, deriva essa que resultava de um projeto bem

arquitetado e relacionado às formas ultra neoliberais de tratar populações em especial vulneráveis e tão fragilizadas.

É nesse contexto que nos tira o fôlego e exige coragem que Luciana Aparecida de Araujo e Ana Paula Cordeiro organizam a obra *EDUCAÇÃO E PANDEMIA: IMPACTOS E DESAFIOS*. Ao ler os nove capítulos que o compõem, escritos por muitas mãos, embora apontem criticamente para a urgência de enfrentarmos a educação entre e após a pandemia, nos deixam o gosto amargo, eu diria, de que não temos exatamente os novos tempos, mas a urgência, recrudescida pela pandemia, de enfrentarmos a terra arrasada, construída ao longo de 500 anos sobre pandemias, pobreza, diferenças transformadas em tantas desigualdades e fomes.

Esta obra vai ao chão da escola com voos rasantes, apresentando realidades em que pessoas fazem um esforço para forjar a educação, apesar de tudo, forjando a própria vida que brota da crueza e das tantas necessidades. É possível compreender, pelos relatos e reflexões presentes neste livro, processos criativos ricos que nos remetem a pensar sobre os sentidos da escola. Afirmando, com base na leitura dos capítulos, que os mesmos se juntam ao que busco fortemente na tessitura de uma vida que se faz na educação: a certeza de que a escola pode ser vista como local produtor de vida e que na pandemia, com a urgência das aulas remotas, de cuidar de familiares carecidos de comida, a escola se refez em sentidos que a aproximaram das comunidades que estão em seu entorno. Se afetou a cultura escolar, já sabidamente carcomida por um cotidiano que precisa ser revisto, embora também aprazível, a pandemia trouxe bons elementos para pensarmos comunitariamente e outros tantos sobre o que fazer para enfrentar as agruras diárias.

Enquanto muitos agentes da educação buscavam soluções, especialmente, professoras e professores, outros davam cabo às mudanças

pelas quais o Ensino Médio estava passando e que terão início em 2022, com ares de fim de pandemia e retorno ao normal, como ainda vários grupos insistem em afirmar. Normal que deveria ser rechaçado, questionado, alterado estruturalmente. Colocam-se em prática altas doses do empreendedorismo travestido de empoderamento de jovens e mulheres, em que o protagonismo de estudantes não passa de escolhas de itinerários pedagógicos, projetos de vida e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O empresariado e o mercado ditam as regras para essa mudança curricular do Ensino Médio (CATINI, 2020) e deixam a juventude com um futuro facilmente perceptível: ausente da materialização de seus direitos, com empregos precários, universidades privadas e de baixa qualidade, inexistência de pesquisas científicas.

Em relação aos bebês e as bebês, merece destaque a ausência de relações entre eles e elas e destes com adultas que cuidam e educam. Ao mesmo tempo em que essa preocupação era colocada em pauta, outras movimentavam meios acadêmicos e fóruns de pesquisadoras e professoras em organizações de caráter político. Afinal, que segurança teriam essas crianças de tão pouca idade, sem vacinas, ao irem para as creches e pré-escolas? Como se posicionar em meio a uma pandemia, diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que afirma: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, diz o artigo 29. Já o artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) define que “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou

privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”. O espaço doméstico tornou-se o local, não apenas de cuidados, como também onde ocorriam as práticas educativas de caráter escolar. Repete-se a indagação: de que lado ficar diante deste quadro? Bebês não podem ficar diante de telas, por muito que tenhamos avançado, nada substitui mãos que acarinham, colo em que é possível sentar-se para um aconchego, uma brincadeira, um afago. Assim, essas urgências compuseram muitas discussões sobre educação de crianças com pouca idade.

Há muito trabalho a ser feito como nos relata esta obra, mas como debatido e exposto em seus capítulos, muito foi feito, ainda que mergulhado em incertezas. Destacaram-se e tanto os profissionais da educação, que em sua lida diária com estudantes da educação básica e ensino superior, educação especial, criaram formas para enfrentar os resultados, não de uma pandemia, mas fundamentalmente, dos desgovernos existentes durante a mesma. Todas as autoras e autores desta obra são também, como consta no título, aquelas e aqueles que enfrentaram duramente o que estava ocorrendo, já que, vale reforçar, o ensino superior e a produção de suas pesquisas e reflexões não ficou à parte, ao contrário, produziu ciência, artigos científicos e livros realizados enquanto procuravam equilíbrio em meio ao mar revolto, um desafio, inegavelmente. As publicações acadêmicas em artigos, como tratado em um dos capítulos deste livro, assim como, livros e demais formas de divulgação científica, demonstram os esforços feitos pela academia para se manterem vivos e à verve que nos coloca em pé, em diversas ações.

O cenário já tão desafiador da educação, em todas as suas etapas, tornou-se ainda mais, ao longo da pandemia, exigindo muito de todas/es/os nós. Ganhamos ao ler a obra e pensar nos enfrentamentos presentes, o que demanda pensar sobre o lado em que estamos nessa guerra

que tem envolvido tão de perto a educação e aqueles que a fazem desde a base, cotidianamente. Luciana e Ana Paula, bem como, Gabriel Scoparo do Espírito Santo, Márcia Mendes de Lima, Fábio Vinicius Alves, Luiz Felipe Garcia de Senna, José Salustiano dos Santos, Débora Fabiana Vaz Dellamura, Claudia Regina Mosca Giroto, Maria Teresa Alvares de Paula, Manuela Cristina Tórcia, Camila Aparecida da Silva, Emerson da Silva dos Santos, José Carlos Miguel, Juliana Xavier Moimàs, Patrick Pacheco Castilho Cardoso, Viviane Jaqueline Peron Ferreira, Manuel João Mungulume, Alonso Bezerra de Carvalho e Cleriston Izidro dos Anjos, nomes de todas, todes e todos autores, informados aqui de trás para frente, enfrentam o desafio da escrita num tempo em que insistem em nos dizer que não devemos produzir pensamentos e demais ações, que a ciência não nos vale como forma explicativa da vida, que o estudo e a pesquisa são colocados em segundo plano. Faço coro ao que fora escrito num dos capítulos desta obra e convido à reflexão: em 2022 teremos um ano de eleições. Está em jogo a fragilíssima democracia brasileira, a desigualdade social adensada, as mais absurdas violências cometidas contra povos negros, indígenas, mulheres e crianças. O cenário exige muito de nós e não podemos nos silenciar ou nos contentarmos com algumas palavras de ordem que mais apaziguam nossos egos do que compõem lutas efetivas contra a barbárie. Vamos ler, tomar pé dos acontecimentos e das recentes e importantes reflexões.

Parabenizo a todas/es/os e que venham outros diálogos, pois carecemos demais deles como forma de nos fortalecermos para enfrentar o que já está em curso e o que virá.

Márcia Aparecida Gobbi

Referências

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, [S. l.], n. 127, p. 53-68, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 11 jan. 2022.

Apresentação

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou uma notícia que provocou o caos na economia, na política, na saúde e na educação. O contexto de pandemia em virtude da Covid 19, doença causada pelo vírus SARS-CoV2, se instalou em todo o mundo e com ele vieram novas formas de se viver e agir na sociedade. As condições impostas pelo isolamento e distanciamento social impuseram às escolas da Educação Básica e de Ensino Superior um novo ritmo de trabalho. Professores e alunos precisaram se “reinventar” (e não consideramos o termo um exagero) nos processos de ensinar e de aprender. Com esse novo contexto, novas formas de realização das atividades didáticas precisaram ser pensadas e adequadas à realidade e condições materiais e subjetivas de seus professores e alunos.

As aulas remotas tornaram-se possibilidade para o enfrentamento e continuidade do ensino. As tecnologias digitais e plataformas virtuais tornaram-se ferramentas necessárias, em tempos de pandemia. As escolas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior tiveram que pensar em medidas de enfrentamento da situação, para um possível plano de retomada das atividades, minimizando os riscos de propagação da doença entre os profissionais da educação e alunos da Educação Básica e Ensino Superior.

Como parte dos esforços coletivos empreendidos pelos pesquisadores do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura

Científica (GEPPECC), professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp, Campus de Marília, foi possível reunir nesta obra nove capítulos, com diferentes olhares e contribuições, desde relatos de experiências a resultados de pesquisas, que apontam para os desafios e perspectivas no âmbito da Educação em tempos de pandemia e ensino remoto, ocasionado em virtude da Covid 19.

Com o intuito de compreender quais as possíveis temáticas, desafios e perspectivas têm sido abordadas nas produções acadêmicas que discutem sobre educação em tempos de pandemia, Luciana Aparecida de Araujo e Cleriston Izidro dos Anjos, abrem as discussões com o capítulo 1 deste livro, intitulado “Educação e pandemia: um olhar sobre as produções acadêmicas (2020-2021)”. A autora e o autor reuniram 20 artigos que discutem a educação em tempos de pandemia, desde a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – até o Ensino Superior, sistematizados a partir de dois eixos: Implicações da pandemia causada pela Covid-19 na educação brasileira e propostas de trabalho em tempos de isolamento e Políticas públicas educacionais e pandemia: direitos e exclusão.

Considerando que a pandemia impactou de forma negativa a cultura da escola, que já vinha enfrentando as suas complexidades, e, com a chegada dela, os desafios da prática escolar se agravaram, Manuel João Mungulume e Alonso Bezerra de Carvalho, no capítulo 2, intitulado “A cultura da escola e a sensibilidade em tempos da pandemia: condições e desafios da educação para novos tempos” trouxeram algumas reflexões em torno dos impactos causados pela pandemia no contexto escolar, bem como questionaram a qualidade da aprendizagem adquirida mediante atividades remotas e suas implicações. O capítulo problematiza a atual crise pandêmica para buscar alternativas que visam assegurar as condições para

o acesso e a permanência na escola após o desânimo instalado pela doença na vida dos alunos, principalmente os de baixo suporte econômico e social. Consideram que o contexto atual impõe aos fazedores da educação uma nova postura ética e epistemológica para fazer face às complexidades impostas pela crise, pois a pandemia afetou a cultura e a sensibilidade da escola, o que requer uma nova postura de assumir o compromisso de apoiar os estados emocionais dos alunos. O trabalho questiona as potencialidades da formação por meio do ensino remoto e os seus limites, apontando caminhos para a reorganização dos modos de aprendizagem que permitam uma instrução sem a exclusão, uma vez que, a crise não pode impedir a democratização do saber.

Refletindo sobre o papel do gestor, peça fundamental para a mobilização de todo o contexto escolar em situações extremas e/ou como elemento de articulação e coesão das instituições, em situações desafiadoras, como é o contexto pandêmico, Juliana Xavier Moimàs, Patrick Pacheco Castilho Cardoso e Viviane Jaqueline Peron Ferreira, no capítulo 3 “Gestão escolar e desafios no contexto pandêmico: ressignificando papéis” discutem os impactos da pandemia sobre a educação, sob o viés específico dos profissionais da gestão escolar. Neste capítulo, as autoras e o autor trazem relatos de experiência de duas perspectivas gestoras diferenciadas, o de uma escola de educação infantil (0 a 3 anos), e o de uma escola de grande porte, na zona urbana, que atende à educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

No capítulo 4, intitulado “As fragilidades do ensino remoto para a aprendizagem Matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais”, Camila Aparecida da Silva, Emerson da Silva dos Santos e José Carlos Miguel trazem uma reflexão sobre os desafios da aprendizagem Matemática no pós-pandemia da Covid-19. Muitas dificuldades foram registradas nesse

período de ensino remoto, dificuldades em âmbitos tecnológicos, funcionais e pedagógicos, isso porque muitas vezes a própria falta de acesso à *Internet* gerava problemas que afetavam diretamente o processo de ensino e aprendizagem da criança do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Os resultados desse estudo mostram que no pós-pandemia, os problemas de aprendizagem Matemática se acentuaram ainda mais, e com o retorno gradativo das aulas presenciais, essas dificuldades estão sendo percebidas em sala de aula. Com isso, concluem que a educação passa por um novo e complexo desafio que é retomar o processo de aprendizagem da criança e sanar as lacunas da aprendizagem na Matemática, decorrentes do período de pandemia.

Maria Teresa Alvares de Paula e Manuela Cristina Tórcia escreveram o capítulo 5, intitulado “Ensino remoto: avanços ou retrocessos? Um relato de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, com o objetivo de relatar o trabalho realizado com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, o auxílio das tecnologias, da família, os avanços e as dificuldades encontradas tanto por alunos quanto professoras. As aulas remotas possibilitaram o relato de situações nas quais os alunos não demonstravam o reforço dos laços, nem mesmo progresso e interesse no que diz respeito ao seu desenvolvimento, tanto emocional quanto educacional, famílias angustiadas e situações excludentes. Também foi possível observar que a maioria das famílias se mostraram engajadas na educação de suas crianças e que as tecnologias podem ser utilizadas a favor da educação. As autoras concluem que para uma proposta de trabalho com crianças é imprescindível que seja claramente observado o objetivo da mesma, bem como a importância do envolvimento de todas as pessoas que fazem parte desse processo.

No âmbito da Educação Inclusiva, as preocupações também são evidentes no capítulo 6, de José Salustiano dos Santos, Débora Fabiana Vaz Dellamura e Claudia Regina Mosca Giroto, intitulado “Considerações sobre a Educação Especial em tempo de pandemia na perspectiva da deficiência visual nos anos iniciais da Educação Básica”. Nesse capítulo, o autor e as autoras problematizam aspectos que circundam o período de escolarização de crianças com deficiência visual nos anos iniciais da Educação Básica, tais como: intervenção precoce; estimulação visual; orientação e mobilidade e atividades de vida autônoma (AVA), foram destacados, pois são necessários para a formação integral das crianças cegas e com baixa visão. Tal problematização foi baseada em situações de rotina de escolas de ensino municipal no período pandêmico, a partir dos questionamentos sobre qual a contribuição desses fatores para o atendimento dos alunos com deficiência visual dos anos iniciais em tempos de pandemia e quais iniciativas contribuem para o melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Subsidiados pela literatura consultada, a discussão ora proposta enfatiza a necessidade de novas abordagens e iniciativas que enriqueçam a prática escolar no pós-pandemia.

O ensino remoto, no que diz respeito à Língua Portuguesa, apresentou grandes dificuldades relativas ao ensino, à interpretação, avaliação e resultados referentes a uma nova forma de ensinar nas escolas públicas do estado de São Paulo. Com essa preocupação, Fábio Vinicius Alves e Luiz Felipe Garcia de Senna, no Capítulo 7, “Anos finais do Ensino Fundamental: Os desafios do ensino da Língua Portuguesa”, trouxeram a visão de dois professores residentes de uma cidade do interior paulista, professores categoria “O” (contratados por 3 anos) do ensino fundamental: Anos Finais - dois (EFII), da Secretaria de Educação do Estado de São

Paulo (SEDUC), que ministraram as suas aulas em escolas públicas da periferia da cidade, de modo remoto, para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: Anos Finais. Os autores trazem experiências de dois anos consecutivos em que a rede da educação paulista teve de se adaptar, compreender e se reestruturar para que o ensino remoto pudesse ser implementado e apresentasse, ao menos alguns resultados referentes ao ensino de Língua Portuguesa, em meio à pandemia. Os autores chamam a atenção para a importância do papel do professor e nas questões referentes ao ensino da Língua Portuguesa, na elaboração de estratégias do ensino-aprendizagem de alunos e sobre a avaliação em tempos de pandemia.

No Ensino Superior, os problemas decorrentes da pandemia não foram diferentes. Gabriel Scoparo do Espírito Santo, Márcia Mendes de Lima, trazem no capítulo 8 desta obra, “Trajetória da Educação à distância (EaD) no Brasil e os desafios na implementação do ensino remoto emergencial na Educação Superior: breve contextualização”, dados oficiais sobre a trajetória da EaD nos cursos de graduação, resgatando o conceito de EaD e de Ensino Remoto Emergencial. No capítulo, o autor e autora indicaram que os principais desafios encontrados pelos docentes do Ensino Superior foram a implementação repentina do Ensino Remoto, a falta de capacitação, a resistência ao ensino síncrono e assíncrono, o impacto socioemocional do trabalho em *Home Office*, a dificuldade de acesso à internet e a limitação da comunicação entre os docentes e estudantes. Concluem que, mesmo nos cursos de EaD convencionais, existem momentos presenciais fundamentais para a formação, como as atividades práticas e estágios, elaborados na perspectiva da modalidade educacional. Destacam também que as atividades remotas realizadas durante o distanciamento social não podem ser confundidas com a modalidade EaD. Além disso, a ausência de práticas durante o ensino na pandemia, e os

diversos desafios enfrentados favoreceram a defasagem na aprendizagem na Educação Superior.

Em “As dores e delícias da docência em um tempo desafiador: pandemia, ensino remoto e algumas disciplinas da Graduação em Pedagogia da FFC-Unesp, Campus de Marília”, capítulo 9 deste livro, Ana Paula Cordeiro e Luciana Aparecida de Araujo finalizam com um relato sobre os desafios enfrentados por duas docentes do Curso de Pedagogia da FFC UNESP, Campus de Marília, em tempos de pandemia e ensino remoto. Dúvidas, organização de disciplinas para um novo formato, conciliar aulas síncronas remotas com atividades práticas e também assíncronas, avaliações e possibilidades de ensino e aprendizagem são algumas das questões apresentadas. As autoras consideraram alguns limites e possibilidades de diálogo, interações e aprendizagem em tempos históricos de pandemia da Sars-Cov2.

Com o intuito de fomentar o debate e as reflexões acerca dos impactos e desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia, convidamos o leitor a pensar sobre a temática, compreendendo que esta reflexão é necessária e não se esgota na discussão desta obra. Ao contrário, que possamos refletir, questionar, dialogar e superar as marcas desse tempo.

Luciana Aparecida de Araujo

Ana Paula Cordeiro

Capítulo 1

Educação e pandemia: um olhar sobre as produções acadêmicas (2020-2021)

Luciana Aparecida de Araujo

Cleriston Izidro dos Anjos

Introdução

Apresentamos algumas reflexões tecidas a partir de um mapeamento realizado com o objetivo de compreender quais possíveis temáticas, desafios e perspectivas têm sido abordadas nas produções acadêmicas que discutem sobre educação em tempos de pandemia no período 2020-2021. As implicações da pandemia de Covid-19 para a educação têm sido objeto de nossas preocupações desde o anúncio das restrições sanitárias e medidas de isolamento físico anunciadas no Brasil, em função do aparecimento dos primeiros casos no país. Atividades educacionais presenciais foram suspensas e em todo o cenário educacional brasileiro havia uma série de incertezas sobre a pandemia e seus impactos na Educação Básica e no Ensino Superior.

O grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI), um dos grupos dos quais a autora e o autor deste capítulo fazem parte, ao perceber que os primeiros quarenta dias de isolamento seriam prorrogados e sem data prevista para retorno das atividades

presenciais, promoveu uma série de ações e debates para pensar sobre os efeitos da pandemia na educação e na vida das crianças, desde bebês, dentre as quais destacamos as lives do Geppeci no perfil do grupo de pesquisa no Instagram® (@geppeci), o Webnário “Infâncias e educação infantil em tempos de pandemia”, transmitido e disponível no YouTube® (GEPPECI, 2020) e as produções escritas organizadas com a colaboração de pesquisadores e pesquisadoras de várias instituições, cujas contribuições foram organizadas em dois dossiês especiais: “As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia” (SANTOS; SARAIVA, 2020) e “Educação Infantil em tempos de pandemia” (ANJOS; PEREIRA, 2021).

No Ensino Superior, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão também foram significativamente afetadas. Pesquisas e projetos de extensão com atividades presenciais de campo precisaram ser repensadas, os cursos de graduação planejados e realizados na modalidade presencial tiveram que lidar com desafios e problemas que envolvem as dificuldades de acesso aos equipamentos tecnológicos e à internet pelos/as estudantes, com a precarização do trabalho docente agravada pela escassez de suporte para o trabalho em tempos pandêmicos – equipamentos, formação para lidar com as atividades emergenciais não-presenciais, saúde mental do/a trabalhador/a da educação e outros auxílios materiais e imateriais – e com uma sobrecarga imensa de trabalho, além daquilo que a Covid-19 causou nos contextos familiares e pessoais de estudantes e professores/as.

No momento da finalização da escrita deste capítulo – segunda quinzena do mês de dezembro de 2021 e primeira quinzena de janeiro de 2022 –, ainda temos muito mais dúvidas do que certezas sobre o contexto pandêmico: parcela significativa de adultos/as foi vacinada, mas avanços no combate à pandemia ainda são necessários; o debate se volta para a vacinação de crianças, surgem notícias de novas variantes de Covid-19 e

circulam nas mídias as notícias sobre a presença de outros vírus (H1N1, H3N2...).

Em 28 de janeiro de 2022, foi publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) o Manifesto pelo direito de vacinação das crianças contra a Covid 19. A ANPED, comprometida com os estudos e direitos da infância e da adolescência posiciona-se a favor da vacinação de crianças, a partir dos cinco anos de idade, já que a vacinação para essa faixa etária foi aprovada após rigorosos testes clínicos.

No campo educacional, os sistemas de educação pouco avançaram naquilo que poderia ter sido feito no período de isolamento para garantir um possível retorno seguro e com respeito aos direitos das crianças e de suas famílias e de todos/as os/as profissionais da educação, tais como as medidas indicadas pela Frente Nordeste Criança na obra “Caderno de Direitos - Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os” organizada por Ana Maria Mello, Fauston Negreiros e Cleriston Izidro dos Anjos (2020) com a participação de representantes dos estados da região nordeste do Brasil.

Um clima de retorno às atividades presenciais – na educação e em outros contextos – ora parece estar mais próximo, ora parece estar distante da realidade. O contexto brasileiro, de múltiplas desigualdades, que se acentuam cada vez mais, causa um misto de sentimentos que envolvem indignação, momentos de paralisia e outros de muito trabalho, produção e ações solidárias, na tentativa de buscarmos algum sentido para tudo isso.

No Brasil, em 2022, teremos eleições para a presidência da república, o que torna o cenário ainda mais tenso. No entanto, sabemos

que as coisas não podem continuar como estão, considerando que muitos dos problemas que estamos vivendo poderiam ter sido amenizados ou evitados se houvesse governantes comprometidos com o povo, com a ciência e com a educação.

O discurso falacioso que nos ronda e que procura nos convencer de que a pandemia atingiu brancos e negros, homens e mulheres, ricos e pobres, adultos e crianças, procura mascarar as desigualdades que envolvem essa realidade. Ao contrário do que dizem, nós não estamos “no mesmo barco”. Podemos até estar “na mesma tempestade”, mas alguns/mas enfrentam-na em iates de luxo, enquanto outros/as não possuem sequer a madeira flutuante do tronco de uma árvore para se apoiar.

Iniciamos desse modo, pois a pandemia tem afetado a vida de todos/as nós e a nossa escrita também não passa incólume a isso. Não podemos aceitar o discurso do “novo normal”, pois o cenário anterior à pandemia já não era normal para aqueles e aquelas que ainda ousam indignar-se com tantas desigualdades. É preciso manter viva a chama da indignação, de modo que possamos aprender com tudo isso e, quem sabe, construir um outro mundo possível: com mais justiça social, humanidade e solidariedade. Sigamos!

Com o intuito de localizar e sintetizar a literatura encontrada que discute sobre educação em tempos de pandemia no período 2020-2021, de modo a identificar as principais tendências das pesquisas encontradas, suas lacunas e discussões relevantes e avaliá-las criticamente, optamos pela revisão de literatura (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e mapeamento das produções acadêmicas sobre educação em tempos de pandemia, tendo o período 2020-2021 como recorte temporal.

Para realização dos procedimentos de busca optamos pela plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Ibict oasisbr⁵, que permite a busca de produções científicas de autores/as vinculados/as a universidades e institutos de pesquisa brasileiros e em fontes portuguesas.

A busca foi realizada a partir dos descritores: “Educação”, “Pandemia”, associadas pelo operador booleano AND, que resultou em 146 produções: 11 dissertações, 4 teses, 114 artigos científicos, 9 trabalhos de conclusão de curso de graduação, 4 livros, 2 artigos de conferência, 1 relatório e 1 resumo expandido.

Para este estudo, optamos por selecionar apenas os artigos científicos escritos em língua portuguesa, excluindo, portanto, as teses, dissertações, livros, relatórios, resumo expandido, artigos de conferência, trabalhos de conclusão de curso, artigos em duplicidade, artigos em outros idiomas e as produções que não guardavam correlação com a temática ou que não possível a leitura por motivos de falhas no link de acesso ou que não permitiam a abertura do arquivo em formato PDF por falhas no documento. Considerando tais critérios, foram selecionados 20 artigos que discutem educação em tempos de pandemia desde a Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – até o Ensino Superior. Os conteúdos extraídos foram reunidos a partir de dois eixos: a) Implicações da pandemia causada pela Covid-19 na educação brasileira e propostas de trabalho em tempos de isolamento e b) Políticas públicas educacionais e pandemia: direitos e exclusão.

⁵ Portal brasileiro que reúne produção científica em acesso aberto. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

Implicações da pandemia causada pela covid-19 na educação brasileira e propostas de trabalho em tempos de isolamento

Reunimos no eixo “Implicações da pandemia causada pela covid-19 na educação brasileira e propostas de trabalho em tempos de isolamento” doze artigos que discutem implicações causadas pela pandemia de Covid-19 na educação brasileira, destacando-se trabalhos voltados para os impactos na formação e atuação docente e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na educação em contexto pandêmico.

O artigo de Caroline Cavalcante Nascimento (2020, p. 25), intitulado “Educação em tempos de pandemia”, trouxe como objetivo “[...] refletir sobre o fazer educacional, mais especificamente a figura do artista-docente, em meio à epidemia mundial que assola o globo desde março de dois mil e vinte”. Para atingir esse objetivo, a autora aborda o contexto educacional em tempos de pandemia e discute alguns métodos que vêm sendo utilizados para manter as escolas em funcionamento de modo não presencial. Apresenta também uma explanação a respeito da produção artística durante a pandemia de Covid-19, considerando os meios e reinvenções utilizadas pelos artistas, que são também professores da Educação Básica. Além disso, foi realizada a análise de uma página presente na rede social Instagram, em que se encontram obras artísticas produzidas por professores de arte da Educação Básica de diversas regiões do Brasil.

Kelly Cristina Brandão da Silva e Kelly Cristina Garcia de Macêdo Alcantara (2020, p. 102) em “A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância”, trouxeram como objetivo nesse artigo “[...] analisar, à luz da interlocução entre Educação e Psicanálise, os

limites e impasses provocados pela educação à distância emergencial, a partir da discussão de algumas nuances referentes ao corpo, à presença e à temporalidade, os quais dão sustentação ao trabalho docente”. Nessa perspectiva, apresentam alguns elementos que as autoras consideram como tradicionais e ordinários utilizados no trabalho docente em sala de aula, durante o ensino presencial, com o intuito de refletir sobre os efeitos da educação não presencial e emergencial em tempos de pandemia, ocasionada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), situação que fez com que as escolas fossem fechadas de modo a atender às medidas sanitárias de distanciamento e não interromper o ano letivo. Os resultados da investigação indicaram alguns desdobramentos no que diz respeito a erotização da educação, a função social da escola, a tradição e transmissão de conteúdos por outros meios que podem indicar tempos de mudanças no cenário educacional.

Galdino Rodrigues de Sousa, Eliane Medeiros Borges e Ricardo Dulcatti Colpas, (2020, p. 146) no artigo intitulado “Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia”, apresentaram como objetivo “[...] problematizar algumas medidas emergenciais adotadas na educação básica durante a crise global de COVID-19”. Discutem o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas que podem favorecer o ensino a distância e minimizar os impactos imediatos que podem levar ao fechamento das escolas. Para eles e ela, a televisão, a mídia impressa e digital, podem favorecer o acesso à educação para maior número de estudantes, principalmente, os alunos que não possuem internet em suas residências. Como caminho metodológico, utilizam-se “dos Episódios de Aprendizagem” como alternativa “[...] capaz de propiciar processos educativos relacionais entre ambientes formais e informais, com foco na

interação, no diálogo e na pesquisa, por meio da utilização crítica das TIC no ensino e aprendizagem”. Esses episódios, são considerados pelos autores e autora como potencialmente relevantes aos esforços de desenvolvimento de uma “revolução digital inclusiva” pós-pandemia nas escolas (SOUSA; BORGES; COLPAS, 2020, p. 146). Como resultados, indicam que potencialmente, a metodologia “dos Episódios de Aprendizagem” pode favorecer os processos educativos relacionais em ambientes formais e informais, considerando a interação, o diálogo e a pesquisa, mediante o uso das TIC no ensino e na aprendizagem de forma crítica.

José Antônio Moreira, Susana Henriques e Daniela Melaré Vieira Barros (2020, p. 351) publicaram o artigo “Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia”, com o objetivo de “[...] apresentar, resumidamente, os princípios básicos para o design de um ambiente online, relacionado à organização, seleção de recursos, preparação e avaliação de atividades de aprendizagem”. Segundo o autor e as autoras, o crescimento das tecnologias e das redes de comunicação tem provocado mudanças significativas na sociedade, levando ao surgimento de novos paradigmas, novas formas de comunicação educacional e também novos contextos de ensino e de aprendizagem. Concluem que a chegada abrupta do vírus impulsionou instituições educativas e professores à novas práticas de ensino, que envolvem atividades remotas de emergência, mas que isso não se configura como práticas de uma educação digital em rede e de qualidade.

No artigo “Autoformação docente em tempos de pandemia: da (im)possibilidade da reinvenção sem cuidado de si”, Tacieli Feltrin e Natália Lampert Batista (2020, p. 1017) buscaram responder ao seguinte questionamento: “O que cabe aos educadores em tempos de

distanciamento social, reconfiguração das noções de normalidade, presença e temporalidade?” Nesse sentido, tiveram como objetivo “refletir sobre o impacto da pandemia na docência com especial atenção à autoformação docente e à noção de cuidado de si em Foucault (2006), destacando a necessidade de um olhar cuidadoso e crítico para o contexto escolar contemporâneo”. Para essas autoras, a educação, o ensino e os processos que ocorrem no contexto da escolarização passam por transformações importantes, provocando uma desconstrução dos parâmetros educativos estabelecidos. O cuidado com o outro, com as relações, inclusive as relações educativas e a (auto)formação se tornam “eixo de (im)possibilidade”, caso seja pensada por um viés unicamente tecnológico e mecanicista. As autoras concluem que

[...] as necessidades de reinvenção e fluência tecnológica estabelecidas para educadores e estudantes em todo o território nacional têm assumido um compromisso com a manutenção de códigos que não cabem nesse novo tempo, exigindo o cumprimento de relações puramente burocráticas em detrimento de uma abertura de possibilidade ao novo, ao pensar uma educação que produza sujeitos mais sensíveis ao sofrimento humano, cuidadosos com a ciência e com a preservação do humano nas relações (FELTRIN; BATISTA, 2020, p. 1017).

No artigo “Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia”, Simone Bicca Charczuk (2020, p. 1), apresenta as diferenças que marcam o ensino remoto e a educação a distância (EaD), evidenciando que existem críticas sobre as dificuldades de interação, muitas vezes compreendidas como inerentes a elas, em ambas as modalidades. A autora ressalta a importância de se considerar que todo

modelo de ensino precisa apontar seus fundamentos teóricos conceituais que os sustentam. O artigo traz as narrativas a respeito do ensino remoto, com base no conceito de “transferência”. A autora acredita que “[...] o laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento pode ser estabelecido no ensino remoto, considerando a escuta e a palavra como representantes da presença e da corporeidade neste contexto”.

O artigo “Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno?”, de Flávia Catanante, Rogério Cláudio de Campos e Iranéia Loiola (2020, p.977), é resultado de pesquisa desenvolvida no município de Miracatu/ SP, a partir de um questionário fechado que foi aplicado com os/as responsáveis pelos/as estudantes de uma escola estadual de Ensino Fundamental II (Anos Finais) e de Ensino Médio. Tiveram como objetivo “[...] aprofundar as reflexões acerca do momento vivido no processo de escolarização frente à necessidade da suspensão de aulas para atender o isolamento social, em virtude da Covid-19”. Analisaram os motivos pelos quais ocorreram a baixa incidência de acessos às atividades virtuais, mesmo com a declaração desses com relação às condições de acesso à internet e a existência de equipamento compatível. Tal afirmação pode justificar-se em função de um ambiente residencial inadequado, pela ausência de apoio familiar adequada e de pressupostos culturais. Concluem que o acesso às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) não garante o sucesso de estudantes na participação em aulas virtuais ou até mesmo na realização de atividades não presenciais.

Em “Aulas de artes em tempos de pandemia e atividades remotas: como manter o vínculo do professor com os alunos, e dos alunos com a disciplina?”, Rosana Fachel de Medeiros (2020) apresenta uma experiência realizada com a disciplina de artes para alunos dos anos finais do Ensino

Fundamental a partir de atividades remotas propostas em função da pandemia causada pelo Coronavírus, impossibilitando encontros presenciais, o que fez com que o contato entre professores e alunos passasse a ser virtual e por meio de propostas de atividades online. Segundo a autora, na escola onde trabalha, não foi possível que todos os alunos tivessem acesso aos materiais propostos, mas os/as que tiveram a possibilidade de ter acesso e de realizá-las, fizeram-nas com dedicação e qualidade, assim como avalia como positivas as trocas de experiências entre estudantes e professores/as. Para a autora, existe potencialidade no ensino híbrido na pandemia de modo a favorecer a personalização da aprendizagem e o protagonismo dos/as estudantes.

No artigo “Pandemia, isolamento social e desigualdades: uma complexa trilogia para educar”, Camila Carlachiani e Silvia Morelli (2020, p. 1030) apresentam resultados de pesquisa desenvolvida junto ao projeto "Sentidos, contradições e desafios da educação em tempos de isolamento social" na Faculdade de Ciências da Educação e Psicopedagogia da Universidade Aberta Interamericana, Rosário, Argentina. Trouxe como objetivo o fornecimento de reflexões sobre as múltiplas implicações da pandemia de Covid-19 na educação de crianças e jovens. A investigação foi realizada com estudantes dos níveis primário, secundário e superior e seus/suas professores/as, analisando os efeitos desse evento global em contextos locais. As discussões foram realizadas a partir dos seguintes tópicos de discussão: entre falta e falta de um contexto sem precedentes; o que foi aprendido, o que resta e o que muda.

Luciane Magalhães Corte Real, Luciane Marilei Pereira Stepanski, Jaqueline dos Santos Picetti e Luisa Guazzelli Sirangelo (2021, p. 72) escreveram o artigo “Possibilidades de aprendizagens na pandemia de Covid-19”, com o objetivo de investigar, mediante pesquisa exploratória e

qualitativa, as aprendizagens relatadas pelos/as participantes durante o período de pandemia. As autoras utilizaram o questionário com perguntas abertas e fechadas disponibilizado no Google Formulários como instrumento de coleta de informações. Para as autoras, a vivência em períodos pandêmicos modifica as relações interpessoais, como foi o caso da gripe espanhola, em que as pessoas também tiveram que fazer isolamento para não infectar outras pessoas, como aconteceu com a pandemia de Covid-19. Os resultados revelam três categorias que se relacionam: aprendizagens nas relações humanas, organização do tempo e consumismo. Existe preocupação, por parte dos/as participantes, em relação ao modo como empregar o tempo disponível no período pandêmico e sobre o consumo de mercadorias sem a devida necessidade. Nas relações interpessoais, destacam aprendizagens relacionadas à vida e sua qualidade, para a saúde, para o aproveitamento do tempo, para a família, amigos e para o lazer.

No artigo “Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ”, Maria Tereza Goudard Tavares, Fabiana Nery de Lima Pessanha e Nayara Alves Macedo (2021) problematizam e trazem reflexões sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito às crianças pequenas das classes populares que vivem em periferias urbanas da cidade de São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, RJ. Metodologicamente, as autoras trabalharam com “a dúvida como método”, a partir das discussões de Regina Leite Garcia (2009). Para elas, problematizar os impactos da pandemia na vida de crianças pequenas nos leva a investigar a (in)visibilidade dessas crianças, em decorrência da interrupção do atendimento por ocasião do isolamento, e favorece reflexões e práticas que podem contribuir com a educação e o cuidado dessas crianças,

especialmente quando se trata de acolhimento e de processos educativos das crianças pequenas nas creches e pré-escolas públicas municipais.

Eduarda Maria Schneider, Bruna Cristina Tomazini-Neto, Bárbara Greice Tobaldini de Lima e Silvana Agüero Nunes (2020, p. 1071) no artigo intitulado “O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a pandemia covid-19” buscaram “[...] identificar, descrever e problematizar quais e como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são indicadas para o ensino remoto”. Para tanto, as autoras pautaram-se na Análise de Conteúdo Categórica, selecionando 12 materiais entre Lives e Webinários. Foram identificadas 80 diferentes tecnologias categorizadas em: para comunicação síncrona, para comunicação assíncrona ou para ambas. Em seguida, foram elaboradas as descrições de 14 TDIC que podem ser utilizadas de modo síncrono e assíncrono, apontando suas finalidades e reflexões para o contexto educacional. As autoras reforçam que as TDIC apresentam características que podem auxiliar no trabalho interativo e participativo de estudantes, mas requer uma responsabilidade sobre o modo de ser “aluno e professor” no uso dessas tecnologias. Para elas, ainda que as tecnologias sejam meios/recursos para viabilizar o desenvolvimento das atividades, é preciso destacar que a qualidade deste ensino e desta aprendizagem tem estreita relação com o planejamento didático, com os objetivos educacionais, com metodologias e formas avaliativas adequadas, independentemente de serem aulas presenciais ou à distância.

Políticas públicas educacionais e pandemia: direitos e exclusão

No eixo “políticas públicas educacionais e pandemia: direitos e exclusão”, reunimos oito artigos que discutem direitos – particularmente o direito à educação, a preservação da vida e, ainda, possíveis políticas que podem combater ou aprofundar as desigualdades e a exclusão das pessoas que mais tem sofrido nessa pandemia: mulheres e crianças, a população negra e as pessoas mais pobres.

Considerando o fato de que, em 2020 e em meio à pandemia, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) completou 30 anos de existência, Bianca Salazar Guizzo, Fabiana de Amorim Marcello e Fernanda Muller (2020, p. 1), em “A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia”, discutem as reinvenções do cotidiano ocasionadas pelo cenário de isolamento. Do ponto de vista metodológico, apresenta seis cenas da reinvenção do cotidiano:

[...] e que estão vinculadas, cada uma a seu modo, a três dimensões específicas: a relação de famílias com as tecnologias; a relação das famílias com a escola; e a relação das famílias com suas crianças. As quatro cenas iniciais, exploradas a partir da configuração de estratégia, indicam esforços para a conformação das formas de organização do social (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020, p. 1).

Os resultados demonstram que há esforços por parte dos/as participantes das cenas para a aceitação das formas de organização social em contexto de pandemia de forma resignada, tanto no que se refere à relação das famílias com a tecnologias, como no caso da relação das famílias com a escola, sugerindo práticas comprometidas com a manutenção de

jeitos de existir em contextos de excepcionalidade. Destacam ainda, as práticas cotidianas das relações entre crianças e famílias, cujos relatos indicam possibilidades de criação do novo (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020).

Gabriela Sousa Rego Pimentel e Simone Leal Souza Coité (2021, p. 267) no artigo “Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia”, apresentam os resultados de um estudo sobre o desenvolvimento de atividades de gestão educacional, realizados em tempos de isolamento, trazendo a percepção dos dirigentes municipais de educação de 14 municípios da região oeste da Bahia. Foram sujeitos da investigação, os secretários municipais de educação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi exploratória e documental. A coleta das informações foi realizada mediante questionários com questões de múltipla escolha, aplicados de forma virtual. Como resultado da investigação, as autoras demonstraram a necessidade de se intensificar as ações no que diz respeito a efetividade na atuação da gestão educacional, de modo a favorecer as práticas pedagógicas em tempos pandêmicos. Concluem que é importante pensar em ações que garantam o funcionamento adequado das escolas públicas a partir do contexto da educação do/no campo e a superação das desigualdades existentes.

Magali Mendes de Menezes e Pedro de Almeida Costa (2021) no artigo “O Ensino Superior: as Antígonas de nosso tempo pandêmico e o agravamento das desigualdades sociais”, discutem o contexto da pandemia que alterou o ritmo de vida de todos e todas, agravando as desigualdades sociais e históricas do país. O racismo, a violência de gênero e a exploração do trabalho aliados com a profunda fragilidade sanitária, demonstram que os/as que mais sofrem continuam sendo as pessoas mais pobres. Considerando esse contexto, a autora e o autor apresentam reflexões sobre

a educação, particularmente sobre o ensino superior de uma universidade pública, problematizando a permanência de processos de exclusão nesse cenário. Para eles, a implementação de propostas de atividades remotas pode aprofundar as desigualdades, uma vez que as condições de proposição e realização são precárias, tendo em vista o fato de que as dificuldades do público universitário nem sempre estão sendo consideradas, especialmente dos/as que ingressaram por meio de políticas de ações afirmativas.

O artigo de Alessandra Sampaio Cunha, Joana d'Arc de Vasconcelos Neves e Nívia Maria Vieira Costa (2021, p. 23), intitulado “A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais”, apresentou como objetivo “[...] analisar o alcance do direito a educação de jovens e adultos diante das políticas educacionais brasileiras e em tempos de pandemia na Amazônia bragantina”. Com base na abordagem qualitativa e mediante pesquisa documental, as autoras articularam informações encontradas em pareceres, legislações e estatísticas da EJA do município de Bragança-PA, com o intuito de realizar um cotejo com os dados e informações de modo a qualificar a análise. Os resultados indicam preocupações antigas e novas sobre a Educação de Jovens e Adultos, agravadas em decorrência da pandemia, dentre as quais: os projetos de políticas compensatórias que envolvem a redução do tempo (carga horária) e de conteúdos, o fechamento de turmas e a redução de número de matrículas, bem como o baixo incentivo da gestão pública para a realização de programas específicos para a EJA.

No artigo “A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020”, Cassiana Magalhães e Cristiane dos Santos Farias (2021, p. 1) tiveram como objetivo “[...] discutir o Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os possíveis enfrentamentos no contexto da Educação

Infantil”. Para as autoras, a preocupação com a temática está centrada na garantia dos direitos conquistados pelo campo da educação das crianças pequenas, educadas em espaços coletivos, que agora vivenciam atividades online e por meio do uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), mediante videoaulas e outros recursos virtuais que podem acentuar as desigualdades sociais já existentes em nossa sociedade. Por meio da pesquisa de cunho bibliográfico, os resultados indicam a necessidade de resistência em favor das crianças, de modo a se pensar e criar formas mais adequadas para atendê-las.

Ester Maria de Figueiredo Souza e Lucia Garcia Ferreira (2021), em “A matrícula como direito do estudante na pandemia da Covid-19”, abordam a questão do direito à matrícula escolar em tempos de pandemia do novo coronavírus. As autoras partem do pressuposto que

[...] a matrícula escolar é lastreada pelo direito à educação, conforme se preconiza na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), simbolizando a validação da identidade estudantil. Para tanto, referencia-se nas normativas e leis que regem o ordenamento jurídico brasileiro para cotejar informações de domínio público e apresentam-se o ensino emergencial e mapeamento da situação de oferta da educação no país, expondo estratégias para validar o ano letivo, como também alternativas para terminalidade de estudos (SOUZA; FERREIRA, 2021, p. 1).

O artigo de Souza e Ferreira (2021) é resultado de pesquisa qualitativa de cunho exploratório e documental, que reuniu dados para contextualizar e problematizar os percursos dos/as estudantes. Os resultados revelaram que, durante a pandemia, o direito de matrícula dos alunos nas escolas foi assegurado, em maior escala, pelos estabelecimentos

públicos de ensino. Por circunstâncias impostas pela Covid-19, a tomada de decisão para validar esse direito à matrícula, muitas vezes foi protelada pelas famílias dos/as estudantes.

Preocupado com a “Atuação dos fóruns de defesa da educação infantil em tempos de pandemia”, Fábio Hoffmann Pereira (2021) apresenta o resultado de uma pesquisa exploratória e de levantamento das ações realizadas pelos fóruns estaduais de defesa da Educação Infantil entre os meses de março a junho de 2020. De acordo com o autor, o fechamento das instituições de Educação Infantil em virtude da pandemia de Covid-19 também impactou a atuação dos fóruns que precisaram buscar alternativas de mobilização online de divulgação de suas ações. O levantamento realizado apresenta informações das páginas e perfis dos fóruns em *blogs*, *sites* oficiais, *Facebook* e *Instagram*. Em relação as ações divulgadas nestas páginas e perfis, destacam-se a transmissão de debates a partir de “*lives*”, disponibilizadas no *Instagram*. Em relação as pautas dos debates ligados à pandemia, destacam-se o trabalho docente exercido de forma remota e as perspectivas e protocolos para reabertura das instituições. Outras pautas destacadas pelo autor se referem à luta contra as propostas de inserção da Educação Infantil no PNLD por meio da aquisição de livros didáticos para a pré-escola e as reivindicações dos movimentos de Educação Infantil na elaboração e aprovação do "novo" FUNDEB.

Preocupados com a discussão a respeito dos alunos e das alunas com deficiência, Alessandra Andrade Cardoso, Gustavo Diniz de Mesquita Taveira e Guilherme Pereira Stribel (2021, p. 1) elaboraram o artigo “Educação Especial no contexto da pandemia: reflexões sobre políticas educacionais”, com o objetivo de “[...] fomentar a discussão entre a evolução histórica dos processos de inclusão de tais estudantes e as

consequências ocasionadas pela necessidade do isolamento em decorrência da pandemia, a fim de evidenciar a relevância e urgência da consolidação de políticas públicas educacionais de inclusão”. Para isso, a autora e os autores realizaram uma análise documental, considerando o panorama histórico das políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil. Os resultados indicam que grupos que apresentam diferentes graus de vulnerabilidade, como ocorre com estudantes com algum tipo de deficiência, ficam ainda mais cerceados do direito à educação.

Reflexões sobre as tendências dos estudos e pesquisas que discutem sobre a Educação em tempos de pandemia

A partir dos resultados que retornaram da busca realizada na plataforma Ibict *oasisbr*, foi possível reunir as informações a partir de dois eixos: a) “Implicações da pandemia causada pela Covid-19 na educação brasileira e propostas de trabalho em tempos de isolamento” e, b) “Políticas públicas educacionais e pandemia: direitos e exclusão”. A partir da sistematização desses eixos, destacamos algumas das tendências encontradas nos estudos sobre a educação em tempos de pandemia.

No que diz respeito às temáticas abordadas nas pesquisas, podemos destacar no eixo a) “Implicações da pandemia causada pela Covid-19 na educação brasileira e propostas de trabalho em tempos de isolamento”, o artigo de Nascimento (2020) que buscou refletir sobre a atividade docente, a questão da temporalidade na docência evidenciada na produção escrita de Silva e Alcântara (2020), a “autoformação docente em tempos de pandemia” destacada por Feltrin e Batista (2020) e o artigo de Charczuk,

(2020) que problematizou à docência no ensino remoto em tempos de pandemia.

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) foram objetos de discussão de Schneider, Tomazini-Neto, Lima e Nunes (2021) e de Catanante, Campos e Loiola (2020) que analisaram os motivos pelos quais houve baixa incidência de acessos às atividades virtuais, mesmo com a declaração de acesso à internet e a existência de equipamentos compatíveis com o trabalho online.

O ensino remoto foi destacado no artigo de Medeiros (2020), em que a autora defende haver potencialidade na educação híbrida em tempos pandêmicos, argumentando que o trabalho – online e presencial – pode favorecer a personalização da aprendizagem e o protagonismo estudantil.

De modo geral, os artigos destacam o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), como ferramentas que podem favorecer o trabalho pedagógico online e minimizar os impactos imediatos do fechamento temporário das escolas (SOUZA; BORGES; COLPAS, 2020). Moreira, Henriques e Barros (2020) concluem que o crescimento das tecnologias e das redes de comunicação tem provocado mudanças significativas na sociedade, levando ao surgimento de novos paradigmas de comunicação educacional e também novos contextos de ensino e de aprendizagem.

Todavia, Catanante, Campos e Loiola (2020) afirmam que às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) não garantem o sucesso dos alunos e das alunas na participação das aulas virtuais e atividades não presenciais, embora o artigo de Medeiros (2020) defenda a potencialidade de uma educação híbrida em tempos pandêmicos

com o argumento de que isso pode favorecer o trabalho personalizado e maior protagonismo dos/as estudantes.

Para Schneider, Tomazini-Neto, Lima e Nunes (2021), ainda que as tecnologias sejam apenas meios/recursos para viabilizar o desenvolvimento das atividades, o/a professor/a precisa refletir sobre suas próprias concepções de “aluno e professor” presentes no uso dessas tecnologias e ter um referencial teórico que sustente a metodologia adotada por ele/a.

Os impactos e implicações causadas pela pandemia na educação de crianças e de jovens foram discutidos nos artigos de Carlachiani e Morelli (2020), de Corte Real, Stepanski, Picetti e Sirangelo (2021) e de Tavares, Pessanha e Macedo (2020), evidenciando os desafios de investigar e realizar práticas educativas em um contexto permeado pela Covid-19 e quais aspectos permaneceram e/ou foram alterados nessas realidades investigadas, tais como as questões relacionadas ao aproveitamento do tempo em família, contato com relações de amizade, possibilidades e limites de atividades de lazer, dentre outras questões. Discutem ainda, aspectos relacionados aos processos de exclusão e o direito ao cuidado e ao acolhimento das crianças e jovens, desde as creches, como dimensões dos processos educativos.

Em relação ao eixo b) “Políticas públicas educacionais e pandemia: direitos e exclusão”, no artigo de Guizzo, Marcello e Muller (2020) foi discutido o marco dos 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que ocorreu em meio a pandemia, problematizando a questão dos direitos, especialmente o direito à vida e à liberdade.

A política curricular e a educação do campo no contexto da educação básica foi discutida por Pimentel e Coité (2021), o Ensino

Superior e o agravamento das desigualdades sociais no cenário pandêmico foi abordado por Menezes e Costa (2021), a questão do direito e das políticas educacionais de Jovens e Adultos - EJA em tempos de pandemia foi abordada por Cunha, Neves e Costa (2021), o direito à matrícula escolar em período pandêmico problematizado por Souza e Ferreira (2021) e Cardoso, Taveira e Guilherme Stribel (2021) apresentaram o panorama histórico das políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, relacionando-o com o contexto de pandemia.

Dois artigos desse eixo discutiram Educação Infantil, sendo que o de Magalhaes e Farias (2021) abordou a discussão sobre o Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os possíveis enfrentamentos no contexto da Educação Infantil e a produção de Pereira (2021) discutiu a atuação dos fóruns de defesa da Educação Infantil em tempos de pandemia.

Para Menezes e Costa (2021), a implementação de propostas de atividades emergenciais em formato remoto aprofunda desigualdades, tendo em vista as condições precárias para o trabalho docente no Ensino Superior e as dificuldades de estudantes universitários, principalmente os/as que ingressam na universidade por meio de políticas afirmativas.

Cunha, Neves e Costa (2021) indicaram preocupações antigas e novas sobre a Educação de Jovens e Adultos, modalidade tratada muitas vezes como se fosse parte de políticas compensatórias que envolvem a redução do tempo e de conteúdos, fechamento de turmas, redução de número de matrículas e baixo incentivo para a criação de programas específicos.

Souza e Ferreira (2021) que estudaram o direito do estudante à matrícula, indicaram que o exercício desse direito ocorreu com mais

frequência nos estabelecimentos públicos de ensino, já que as matrículas muitas vezes foram proteladas pelas famílias por circunstâncias impostas pela Covid-19.

Para não concluir...

O conjunto de artigos apresentados e discutidos, nos permite ensaiar algumas reflexões sobre os desafios e perspectivas que a educação tem vivenciado nesses tempos pandêmicos. Diante de um cenário em que o isolamento físico se faz necessário e é preciso pensar em alternativas para o campo educacional, os trabalhos que discutem o uso e a presença das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na educação parecem receber um impulso ainda maior do que o antes já existente. No entanto, antigos problemas, armadilhas e possibilidades parecem continuar existindo e, aliados a eles, outras ciladas e desafios são agregados.

No geral, nos parece que os artigos resultados das pesquisas continuam a alimentar uma polarização entre os que defendem e os que criticam o uso de TDIC na educação sem uma discussão mais crítica e aprofundada sobre o tema e que considere o/a estudante e o/a professor/a como protagonistas dos processos educativos. Em sua tese de doutorado, Cleriston Izidro dos Anjos (2015) ao investigar as relações das crianças pequenas com as TDIC destacou a escassez de trabalhos que consideram as relações das crianças com os aparatos tecnológicos de modo a compreender seus interesses, necessidades e usos. No entanto, ao olharmos para o conjunto de trabalhos, nos parece que o problema acompanha diversas etapas e modalidades educacionais: ou os trabalhos ressaltam o

possível caráter inovador do uso das TDIC ou criticam o seu uso, desconsiderando seus usuários: crianças, jovens e adultos, estudantes e professores/as.

A discussão sobre as TDIC na educação também precisa considerar as especificidades da Educação Básica. Na área da Educação Infantil, por exemplo, a preocupação com as atividades online e com o uso das TDIC com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, tema abordado por Cassiana Magalhães e Cristiane dos Santos Farias (2021), também foi anteriormente discutido por Cleriston Izidro dos Anjos e Deise Juliana Francisco (2021) no artigo “Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia”. Nele, o autor e a autora problematizam a recomendação para o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil – considerando a brincadeira e as interações, os princípios éticos, políticos e estéticos, a relação família-escola e a legislação brasileira – e propõem que tais aparatos sejam utilizados como suporte de comunicação entre as famílias e as instituições educacionais.

Há de considerar ainda que o uso de TDIC na educação, por si só, não torna os processos educativos inovadores, pois um/a professor/a pode se utilizar dessas TDIC e continuar trabalhando com práticas autoritárias e centradas no/a adulto/a. Assim, é fundamental destacar que o que torna a educação extraordinária e inovadora são os/as estudantes e os/as educadores/as que, cotidianamente, convivem e se relacionam nos espaços educativos. Além disso, é preciso investimento na formação de docentes – inicial e em serviço – que contribua para uma reflexão crítica sobre as contribuições e excessos dos usos das TDIC na educação.

Embora não seja o objetivo desse texto, é importante destacar que essa formação que pode contribuir para uma educação emancipatória de crianças e de educadores/as não é aquela que está proposta na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) e na proposta de Base Nacional da Formação Docente (BNC – Formação), pois elas foram pensadas na lógica da padronização dos currículos que, em síntese, procura reduzir a formação docente em cursos para ensinar a aplicar e gerenciar o conteúdo da BNCC. O que está em jogo é que tais propostas desconsideram vasta produção de conhecimento no campo da educação, cujas bases envolvem fundamentos teóricos, áreas científicas e saberes e metodologias de trabalho com crianças, jovens e adultos. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE⁶), além de outras instituições, entidades e movimentos, – tem produzido uma série de atividades (*lives*, documentos, manifestos...) sobre a formação docente em tempos de padronização. É tempo de lutar e resistir em defesa da ciência, da saúde e da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e todas, desde bebês!

Cabe recuperar nessas discussões finais um aspecto apresentado no início de nossas reflexões: o contexto de múltiplas desigualdades existentes no Brasil. Esse é um ponto fundamental, pois a exclusão digital também é uma das dimensões dessas múltiplas formas de exclusão social, ou seja, é preciso considerar que parcela significativa da população brasileira ainda não possui equipamentos tecnológicos adequados para participação em atividades educativas em plataformas digitais, além dos problemas de acesso à internet.

Nas discussões sobre trabalho e formação docente em tempos de pandemia é possível depreender um movimento de aprofundamento da precarização já existente na medida em que docentes, das mais diversas regiões do Brasil e que atuam em diferentes etapas e modalidades, tiveram

⁶ Para saber mais, acesse o site da ANFOPE (<http://www.anfope.org.br/>) e seu Canal no YouTube (<https://www.youtube.com/c/AnfopeNacional/featured>).

pouco ou nenhum suporte formativo e, também, de apoio financeiro e material para a realização de trabalho educacional em contexto emergencial. Equipamentos tecnológicos, melhoria de velocidade de internet residencial, aumento dos gastos com energia elétrica, dentre outros aspectos, no geral, foram assumidos por docentes sem que houvesse contrapartidas de suas instituições e governos (estaduais, municipais e federal). Também é preciso considerar a ausência de suporte emocional, afinal, professores e professoras também estão enfrentando diversos problemas na pandemia, sejam pessoais ou gerados pelo exercício profissional em tempos pandêmicos.

As crianças desde bebês, adolescentes e/ou jovens matriculados nas instituições educacionais, da Educação Básica ao Ensino Superior, também estão enfrentando diversos desafios e problemas que vão desde lidar com a dor da perda de um ente querido até as dificuldades de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos. São questões complexas e que nos levam a afirmar que muito ainda precisa ser discutido, estudado e pesquisado, afinal, a pandemia ainda não acabou e, mesmo que ela acabe em breve, ainda teremos que lidar com seus efeitos durante algum tempo.

Na perspectiva de que teremos que lidar com os efeitos da pandemia também após seu fim, embora tenhamos escolhido apenas o gênero artigo científico e os descritores “Educação”, “Pandemia” associados pelo operador booleano AND como critérios de inclusão no mapeamento apresentado, nos chama a atenção o fato de não terem sido localizados trabalhos que tratem de um possível planejamento de retorno das atividades presenciais para todos e todas, com exceção das discussões das áreas dos Estudos da Infância e da Educação Infantil, cujas produções têm alimentado discussões sobre a pandemia e o pós-pandemia (ANJOS; PEREIRA, 2021; GOBBI; PITO, 2021; GOBBI; ANJOS; VICENTE,

2021; SANTOS; SARAIVA, 2020; CAMPOS; ALMEIDA; BARRETO; DUMONT; VIEIRA; BAPTISTA; FOCHI; COELHO; CRUZ; VALVERDE, 2020; MELLO; NEGREIROS; ANJOS, 2020; SANTOS; SILVA; FARIA, 2020; GOBBI; PITO; MELEÁN, 2020; dentre outras).

No geral, os trabalhos encontrados sinalizam que durante esse tempo de pandemia, os problemas educacionais já existentes foram agravados e outros problemas surgiram na Educação Básica e no Ensino Superior: a precarização do trabalho docente está mais evidente, novas necessidades de formação inicial e em serviço, espaços físicos das instituições ainda não estão preparados para o retorno presencial seguro, vacinas demoraram a chegar e, nesse momento, ainda se discute a vacinação de crianças e a ausência do poder público foi sentida em relação ao suporte para o trabalho emergencial não presencial em tempos pandêmicos, além do aumento das desigualdades sociais que têm afetado toda a sociedade brasileira. Por outro lado, as alternativas de enfrentamento dos efeitos da pandemia na educação, emergiram pela atuação de movimentos em defesa da educação – Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Frente Nordeste Criança, Fóruns de Educação Infantil –, das instituições públicas – Sistema Único de Saúde, universidades públicas, grupos de pesquisas... –, de sindicatos e da iniciativa de professores e professoras que, apesar de também estarem sofrendo com os efeitos da pandemia em seu trabalho e nas suas vidas – procuram fazer o melhor possível na esperança da construção de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e todas, desde bebês.

Os desafios estão postos e as alternativas precisam ser coletivamente construídas por todos e todas que fazem a educação brasileira – estudantes e famílias, docentes e gestores/as, governos, etc – e

pelas áreas com as quais a educação precisa estreitar os laços de colaboração e vice-versa: saúde, assistência social, dentre outras. Como diria o poeta, Carlos Drummond de Andrade, “vamos de mãos dadas”!

Mãos Dadas

Carlos Drummond de Andrade

Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes
A vida presente

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos. *Tatear e desvendar: um estudo com crianças pequenas e dispositivos móveis*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1641>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação Infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>. Acesso em: 18 jan. 2021.

ANPED. GT 07 - *Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Educação a distância na Educação Infantil, não!*. Rio de Janeiro, RJ: 20 abril 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em 28 jan. 2022.

ANPED. *Manifesto pelo direito de vacinação das crianças contra a Covid 19*. Rio de Janeiro, RJ: 28 jan. 2022. Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_pelo_direito_de_vacinacao_das_crianças_contra_a_covid_19_anped.pdf. Acesso em 28/01/2022. Acesso em: 20 jan.2022.

CAMPOS, Maria Malta; ALMEIDA, Aidê; BARRETO, Ângela, DUMONT, Érica, VIEIRA, Livia Fraga; BATISTA, Mônica Correia; FOCHI, Paulo Sergio; COELHO, Rita; CRUZ, Silvia Helena Vieira da; VALVERDE, Sônia Larrubia. *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. 05/2020. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CATANANTE Flávia; CAMPOS Rogerio Carlos de; LOIOLA, Iraneia. Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno?. *Revista Científica Educ@ção*, v. 4, n. 8, p. 977-988, 26 out. 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CHARCZUK Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, Porto

Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CARLACHIANI, Camila Carla; MORELLI Silvia. Pandemia, isolamento social e desigualdades: uma complexa trilogia para educar. *Revista Científica Educ@ção*, v. 4, n. 8, p. 1030-1042, 26 out. 2020. Disponível em:
<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/124>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CORTE REAL, Luciane Magalhaes; STEPANSKI, Luciane Marilei Pereira; PICETTI Jaqueline dos Santos; SIRANGELO, Luisa Guazzelli. Possibilidades de aprendizagens na pandemia de covid-19. *Saberes Plurais Educ. Saude*, v. 5, n. 1, p. 72-91, jan./jun. 2021. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/saberesplurais/article/view/109424>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CUNHA, Alessandra Sampaio; NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; COSTA, Nívia Maria Vieira. A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia bragantina. *Nova Revista Amazônica*, Bragança, v. 9, n. 1, p. 23-35, mar. 2021. Disponível: <http://dx.doi.org/10.18542/nra.v9i1.10026>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FELTRIN, Tacieli; BATISTA, Natalia Lampert. Autoformação docente em tempos de pandemia: da (im)possibilidade da reinvenção sem cuidado de si. *Revista Científica Educ@ção*, v. 4, n. 8, p. 1017-1029, 26 out. 2020. Disponível em:

<https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/128>.
Acesso em: 14 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do Sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GARCIA, Regina Leite (org.). *A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez, 2009.

GEPPECI. Grupo de Estudos e Pesquisas e Pedagogias e Culturas Infantis. *Webnário Infâncias e Educação Infantil em Tempos de Pandemia*. Maceió (Transmissão online): Universidade Federal de Alagoas, 18 jun./01 jul. 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/channel/UC78d98Iz2-iZa0v1W3qSnoQ>.
Acesso em: 25 jan. 2022.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; VICENTE, Paula Martins. Notas sobre uma pesquisa com crianças: interpelações do campo, ou, quando o presidente diz ‘e daí’?. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 28, 2020. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3552>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante (org.). *Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro*. São Paulo: FEUSP, 2021. DOI: 10.11606/9786587047133. Disponível em:
<https://doi.org/10.11606/9786587047133>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GOBBI, Márcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante; MELEÁN, Simone Maria Magalhães. Crianças e mulheres e nós-nada: reflexões a partir das vidas em despejo no acampamento Campo Grande do MST. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1255-1280, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1255>. Acesso em: 28 jan. 2022.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Luciana/Desktop/Documentos%20Atualizados/Documents/Artigos/Artigos%202021/livro/Documentos%20para%20o%20livro/29863344017.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MAGALHÃES, Cassiana; FARIAS, Cristiane dos Santos. A Educação Infantil no contexto da pandemia: os possíveis enfrentamentos após a publicação do Parecer 05/2020. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-9, 26 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15877>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MEDEIROS, Rosana Fachel. Aulas de artes em tempos de pandemia e atividades remotas: como manter o vínculo do professor com os alunos, e dos alunos com a disciplina?. *Revista Científica Educ@ção*, v. 4, n. 8, p. 956-976, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/118>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MELLO, Ana Maria; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos Anjos. *Caderno de Direitos - Retorno à creche e à escola: Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os*. EDUFPI, Piauí: 2020. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Caderno_Direitos_-_EDULPI_com_ISBN20200725103619.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

MENEZES, Magali Mendes de; COSTA, Pedro de Almeida (2021). O Ensino Superior: as Antígonas de nosso tempo pandêmico e o agravamento das desigualdades sociais. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/37949>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MIEIB. *Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativo à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19*. Brasília, DF, 19 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/posicionamento-publico-do-movimento-interforuns-de-educacao-infantil-do-brasil-mieib-relativa-a-proposta-de-parecer-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-sobre-reorganizacao-dos-calendarios-escolar/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MOREIRA Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, José Antônio; HENRIQUES, Suzana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, v. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 14 jan. 2021.

NASCIMENTO, Caroline Cavalcante. Educação em tempos de pandemia: o lugar do artista-docente. *SCIAS - Arte/Educação*, v. 7, n. 1, p. 25-44, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/4957>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Atuação dos fóruns de defesa da educação infantil em tempos de pandemia *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 01-25, jan. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78977>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rego; COITÉ, Simone Leal Souza. Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 30, n. 61, p. 267-282, 19 out. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10064>. Acesso em: 14 jan. 2021

SANTOS, Natália Francisca Cardia dos; SILVA, Adriana Alves da; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Resistir para/com a infância continuar a

existir: transcrição de 21 lives sobre infâncias e Educação Infantil na pandemia de Covid-19. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 852-1174, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n42p726>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1177>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; TOMAZINI-NETO, Bruna Cristina; LIMA, Bárbara Greice Tobaldini; NUNES, Silvana Agüero. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): possibilidades para o ensino (não) presencial durante a pandemia covid-19. *Revista Científica Educ@ção*, v. 4, n. 8, p. 1071-1090, 26 out. 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/123>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da; ALCÂNTARA, Kelly Cristina Garcia de Macedo. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 60, p. 102-116, 31 dez. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Luciana/Downloads/10526-Texto%20do%20artigo-29337-1-10-20201231%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luciana/Downloads/10526-Texto%20do%20artigo-29337-1-10-20201231%20(1).pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

SOUSA, Galdino Rodrigues de; BORGES, Eliane Medeiros; COLPAS, Ricardo Dulcatti. Em defesa das Tecnologias de Informação e

Comunicação na Educação Básica: diálogos em tempos de pandemia. *Plurais Revista Multidisciplinar*, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-169>. Acesso em: 14 jan. 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lucia Garcia. A matrícula como direito do estudante na pandemia da covid-19. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8029. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8029>. Acesso em: 14 jan. 2022. Acesso em: 14 jan. 2021.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de covid-19 na educação infantil em São Gonçalo/RJ. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78996>. Acesso em: 14 jan. 2022.

Capítulo 2

A cultura da escola e a sensibilidade em tempos da pandemia: condições e desafios da educação para novos tempos

Manuel João Mungulume

Alonso Bezerra de Carvalho

Introdução

Com o advento da pandemia, a cultura da escola sofreu adaptações inesperadas, e isso afetou de forma negativa a socialização e a integração da escola. Assim, a cultura escolar foi obrigada, além de lidar com as complexidades já existentes, viu-se obrigada a reinventar novos desafios impostos pela pandemia. A sensibilidade da prática educativa alargou as suas complexidades e os desafios. É nesta ordem de ideia que esta discussão se insere, e pretende ser discutida a partir das adaptações que possibilitam manter as condições e as qualidades de uma educação que adequa aos novos tempos. As condições e desafios da educação para novos tempos trata-se de uma reflexão que busca alternativas e possibilidades que mantenham a consolidação de uma educação democrática e sem perder o teor da inovação e da integração social.

Tal esforço busca também delinear as possíveis configurações pedagógicas pós pandemia, com o intuito de minimizar as desistências dos

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-308-3.p65-84>

alunos, uma vez que, a falta de um apoio pedagógico especializado, pode fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino. Isso, de certa forma, acentua a desigualdade social. Diante disso, a educação deve assumir uma nova postura ética e epistemológica para fazer face às complexidades impostas pela crise. Portanto, a educação como sendo um instrumento para a construção do humanismo; exige-se dela uma reestruturação e uma reorganização dos modelos da aprendizagem que permitam uma instrução sem a exclusão, uma vez que, a crise não pode impedir a democratização do saber.

O grande desafio da educação pós pandemia é de construir alternativas que possibilitem um apoio dos estados emocionais dos alunos, torná-los inclusivos, democráticos. Este compromisso se concretiza com a implementação da cultura de sensibilidade e de empatia com as camadas sociais mais desfavorecidas, devendo a educação se identificar e se pautar com os direitos e com a diversidade.

Diante do exposto, o capítulo objetiva analisar o futuro da escola dentro de um Plano de Educação mais inclusivo, que continue sendo a marca da esperança social e que nos ajude a viver de forma harmônica e sustentável. Assim, esta reflexão busca também analisar as implicações da chamada cidadania digital, avaliar seus desafios e limites, de modo a contribuir para o delineamento do projeto de uma prática educativa democrática, emancipatória e sobretudo estabelecer uma articulação não somente com os anseios tecnológicos, mas que atinja as dimensões de uma aprendizagem significativa e afetiva dos adolescentes e jovens que, de certa forma perderam a relação e integração que tinham no convívio escolar.

Por fim, o trabalho far-se-á por uma revisão bibliográfica teórica e prática para articular a cidadania digital dentro da educação inclusiva e

emancipatória. É nesta perspectiva que o capítulo se propõe a discutir, e espera-se contribuir com novas estratégias pedagógicas para fazer face as atuais mudanças sociais.

Covid-19 e o fracasso da cidadania digital?

Nesta discussão partimos do princípio de que o espaço escolar deve garantir as relações e a integração de todos, este princípio viu-se desafiado pela Covid, pois a falta das máquinas digitais e internet deixou uma parte da sociedade sem acesso ao processo educativo. Portanto, a práxis educativa deve ser construída na base de uma educação que engloba a todos como preza a declaração Mundial de Educação para todos. Vivemos num contexto social em que a cidadania digital está longe de satisfazer a todos, e possibilitar as condições de permanência de todos. Embora que se note a importância da combinação de processos educativos com as tecnologias digitais, ainda assim, precisamos refletir em torno da sua capacidade de inclusão, e ao mesmo tempo reconhecermos a sua importância de uma educação inovadora por meio da cidadania digital como uma estratégia pedagógica.

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento (MORAN, 2018, p. 53).

Numa era como a nossa em que a sala de aula passa a ser virtual, podemos olhar a cidadania digital como uma alternativa plausível, porém, devemos questionar as condições e os limites que ela traz para a camada social desfavorecida, ou seja, a cidadania digital coopera com os pressupostos da educação inclusiva?

De acordo com a declaração mundial sobre a educação para todos, pressupõe-se que a educação deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, entretanto é nesta premissa que a cidadania digital encontra o seu impasse ou limite, ou seja, pois ela não garante as metas de uma educação emancipatória e democrática, isto é, as tecnologias digitais impossibilitam a emancipação de educação que englobe e satisfaça a todos, ou seja, o teor primordial da educação deve ser, seguir o que foi plasmado pela declaração sobre a educação para todos; também as escolas, na sua função social, devem orientar-se para a educação inclusiva, pois,

[...] constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 4).

Esta ideia é baseada no princípio da educação, enquanto direito humano fundamental, e é a mais importante chave para a redução da pobreza e para se alcançar um desenvolvimento social democrático e harmônico. Portanto, a educação permite que cada indivíduo possa assumir a responsabilidade pelo seu destino e contribuir para o progresso da sociedade em que se insere, uma vez que lhe dá meios para participar

no processo do desenvolvimento de forma responsável, quer como indivíduo, quer como elemento dessa comunidade (IPAD, 2008, p. 3).

Diante do exposto, queremos discutir, analisar e questionar o futuro da escola dentro de um Plano de Educação mais inclusivo, de modo que continue sendo a marca da esperança social e humana e que nos ajude a viver de forma social e equilibrada. A pandemia trouxe mudanças no cotidiano e na cultura escolar e tais mudanças afetaram de forma significativa as vivências e os modelos de aprendizagem, e principalmente quebrou-se a interação dos alunos, que é um dos fatores importantes que contribui no processo que auxilia para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O processo da interação dos alunos no espaço escolar favorece e fortalece o seu potencial de modo a construir a própria consciência crítica e participativa, a partir do momento em que a interação é um exercício para a inserção da argumentação.

Com o advento da covid-19, as escolas viram-se obrigadas a recorrer às tecnologias digitais como mecanismo ou alternativa da obtenção de ensino afetivo mas tal estratégia suscita implicações e problemática da exclusão social através da utilização tecnologia digital e de certa forma minimiza o esforço da promoção da inclusão educativa, e se configurando desta forma como um ato de violência simbólica, que se manifesta de forma suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento (BOURDIEU, 2012, p. 7). Neste sentido, a prática educativa precisa descobrir e reconhecer a instância afetiva da relação social e cultural como ocasião única de apreender a lógica da dominação, como aponta, Bourdieu:

[...] exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma língua (ou uma maneira de falar), de um estilo de vida (ou uma maneira de pensar, de falar ou de agir) e, mais geralmente, de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cultura digital (BOURDIEU, 2012, p. 8).

A Covid-19 se configura como grande desafio para as políticas e gestão educativas, mas isso não pode, de forma alguma, acentuar a discriminação social, entre o acesso à cultura digital e à ausência dela. O ato educativo deve assumir compromisso com os novos paradigmas emergentes de modo a encontrar espaço para que, as tecnologias digitais sejam uma prática acessível e abrangente.

Portanto, o processo de reflexão sobre a cidadania digital traz à tona a realidade dos seus limites, uma vez que vivemos num país em que uma parte da sociedade não tem acesso da comunicação digital e se tiver, ainda não oferece as condições esperadas para gerar uma aprendizagem digna e significativa. E dentro dessas limitações, espera-se que as escolas reúnam um planejamento de ações para construir o desenvolvimento de uma educação que mobilize conceitos, habilidades e práticas cognitivas socioemocionais para o exercício pleno de uma cidadania ativa e interventiva.

O conceito da cidadania digital além de conter limitações, também está em evolução, enfrentando um conjunto de desafios que exigem a sua redefinição. Problemáticas, já apontadas como, a exclusão digital, ausência dela e a falta da mão de obra qualificada, tudo isso geram o impacto cultural da Sociedade de Informação, que são centrais para a compreensão das mudanças estruturais em curso (ALVES; MOREIRA, 2004, p. 36).

Outro potencial desafio que envolve a cultura digital é o fato das aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática, e que produza uma aprendizagem ativa por meio das tecnologias digitais. A revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, não podem perder a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas digitais.

Apesar das limitações e os desafios que acompanham a cultura digital, também é imperioso reconhecer a sua relevância, pois vivemos num contexto em que a cultura juvenil está intrinsecamente relacionada com a cultura digital, este fato torna imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas na base das tecnologias digitais, como aponta a BNCC:

[...] o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. São definidas competências e habilidades, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais (BRASIL, 2017, p. 474).

Desta forma, a cidadania digital é uma estratégia pedagógica que está inserida na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como dinâmica inovadora e educativa. Uma das estratégias pedagógicas para novos tempos é de apropriar-se das linguagens

da cultura digital para contribuir e produzir conteúdo para o letramento em diversas áreas do conhecimento⁷.

A qualidade da educação em tempos da pandemia: Desafios para o desenvolvimento das competências de aprendizagem (de forma virtual)

Perrenoud (1999, p.16) parte do princípio de que desenvolver as competências não é um papel exclusivo ou hegemônico da escola, pois, o desenvolvimento das competências trata-se da capacidade de “[...] mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência ou eficácia, uma série de situações”. E isso não acontece unicamente no espaço escolar, pois segundo o autor, afirmar que cabe à escola desenvolver competências, seria confiar-lhe monopólio.

O autor destaca as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Desse modo, cada pessoa, desenvolve as competências de maneira diferente, desde que sejam suficientes ou necessárias para a realização de suas tarefas, bem como para a resolução dos problemas cotidianos com maior eficácia.

Diante disso, como garantir o desenvolvimento das competências no ensino remoto? Como atingir as dimensões específicas de aprendizagem de cada aluno, na era remota? Essas perguntas constituem mais um desafio para responder aos indicadores de qualidade de ensino, que se encontra

⁷ A cidadania digital é uma forma de mobilizar práticas das tecnologias digitais de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 87).

cada vez mais devassada. Discutir ou avaliar a qualidade de ensino em tempos de pandemia, se torna assim, um dos objetivos para apontar estratégias educacionais, para os novos tempos. Portanto, os Indicadores de Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar de modo a avaliar e melhorar a qualidade da prática escolar (BRASIL, 2013).

Tal objetivo compreende atualmente examinar os pontos fortes e fracos da escola, ou seja, a escola tem condições para oferecer um ensino que ofereçam uma aprendizagem significativa voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação, como, por exemplo,

[...] saber guiar-se no caminho de volta para casa a partir de um ponto de referência, o que mobiliza competências de reconhecimento ou mapeamento espacial; saber lidar com as dificuldades infantis, o que aciona competências pedagógicas; saber construir ferramentas, o que estimula competências matemáticas e lógicas, entre outras⁸.

O ensino remoto traz novos desafios e novos questionamentos para a teoria da aprendizagem significativa⁹, pois a exposição remota pode ser ineficiente para atingir as dimensões específicas de cada aluno. Portanto, estamos a caminho de um ofício novo, cuja meta é antes fazer aprender do que ensinar. A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, e dos métodos da aprendizagem significativa.

⁸ Philippe Perrenoud (1999) e a Teoria das Competências. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br>. Acesso em: 22 out. 2021.

⁹ A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora com os novos conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Portanto, a aquisição de conceitos torna-se, então, largamente uma questão de assimilação (MOREIRA, 1982, p. 31).

[...] considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar (MEIRIEU apud PERRENOUD, 1990, p. 57).

Assim, as novas metodologias exigem saber comunicar, raciocinar, argumentar, negociar, organizar, aprender, procurar informações, conduzir uma observação, construir uma estratégia, tomar ou justificar uma decisão (PERRENOUD, 1999). Esta ideia é de igual modo compartilhado pela BNCC (2017), ao adotar o enfoque das decisões pedagógicas que devem incidir para o desenvolvimento de competências. Portanto, a BNCC, ao definir as competências, como mobilidade cognitiva, reconhece que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação do aluno que deve tornar-se sujeito socialmente ativo e interventivo”. Por meio disso, a BNCC destaca que o aluno ainda deve desenvolver,

[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Desta forma, cada comunidade escolar tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação que desenvolva tais competências esperadas. A educação para os novos tempos exige que cada professor ou professora desenvolva dinâmicas e criatividades necessárias para mobilizar pais, alunos, professores e funcionários para o debate educativo.

É nesta perspectiva que a práxis educativa deve valorizar os papéis sociais desempenhados pelos alunos, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua personalidade ética bem como seus projetos de vidas.

A missão da educação é de promover a aprendizagem colaborativa, este é sem dúvida um dos maiores desafios da aprendizagem virtual que é de desenvolver nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares as dimensões do saber ser, do saber-fazer, e do saber viver juntos, pois, estes constituem segundo Delors (1998) os quatro aspectos, intimamente ligados, de uma mesma realidade da condição humana.

Experiência vivida no quotidiano, e assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de fatos complexos, a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências (DELORS, 1998, p. 107).

Estes devem ser a meta e o esforço da práxis educativa, uma vez que a educação também traz alegria da descoberta, experiências singulares que impactam e complementam as relações sociais. Assim, a prática educativa deve valorizar a diversidade e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que possibilitam entender as relações e interações humanas.

O impacto da pandemia na educação inclusiva: Abordagem da democracia inclusiva

Uma das áreas da educação que foi diretamente afetada pela pandemia é a questão da educação inclusiva. Para fazer face o processo de ensino e aprendizagem tornou-se cada vez mais decisivo e necessária o exercício das tecnologias digitais. É neste contexto que surge a preocupação com a designada “exclusão digital”, um ato que pode colocar em xeque a democracia plena.

De acordo com Alves e Moreira (2004), o uso das tecnologias na educação traz algumas limitações significativas para grupo específico a diversos níveis: de motricidade; de visão; de audição; de expressão oral e escrita; de memorização, de concentração e de percepção da realidade.

Portanto, segundo estes autores, as limitações digitais, incluem ainda os cidadãos com condição física fortemente debilitada, seja por motivos de idade, doença ou outros. Todas estas pessoas encontram dificuldades específicas para este tipo de modalidade, e que na ótica deles devem ser consideradas.

No combate à exclusão digital, a literacia é um fator essencial, uma vez que o mero acesso às TIC de nada servirá se as pessoas não possuírem as qualificações necessárias para as utilizar de forma eficiente. Dada a velocidade de evolução das TIC, a aprendizagem contínua ao longo da vida torna-se também uma condição necessária para acompanhar a evolução tecnológica (ALVES; MOREIRA, 2004, p. 46).

Estas obrigações devem garantir o domínio de uma telecomunicação democrática sem prejudicar os interesses da educação inclusiva, uma vez que, os marcos legais que embasam a educação para todos, reconhecem a educação como direito fundamental compartilhado e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação cultural e social.

A função social da educação democracia, deve pautar-se pela inclusão social compreendendo a identidade humana em todas as suas dimensões, pois, estes são princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e no bem-estar social.

É nesse contexto em que a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação, reconhecendo a formação humana em todas as suas dimensões, intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Isso significa, ainda, assumir uma visão plural e singular da educação considerando os aspectos de sujeitos na aprendizagem. Deve-se,

[...] promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não

discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

É este acolhimento que a educação virtual deve ter em consideração para manter intacta as dinâmicas da educação inclusiva, pois o seu desenvolvimento da educação por meio tecnológico, impõe desafios a certas camadas sociais e limita o efeito da educação inclusão.

A escola que acolhe também emancipa, como processo da construção de seu projeto de vida, promovendo a tolerância as comunidades locais e globais. Portanto, a educação inclusiva além de promover o saber democrático, também deve promover a cidadania ativa como medidas concretas para facilitar o acesso dos cidadãos à informação, à participação e desta forma fortalecer a educação. A concretização desse princípio pode ser promovida por uma educação emancipatória, inclusiva e democrática. Assim, a educação para novos tempos deve criar condições para uma formação abrangente com ferramentas de informação e de capacidade para avaliar o seu desempenho no fortalecimento das suas relações com o tecido social.

O discurso de que o uso da tecnologia na educação limita os pressupostos pedagógicos da educação inclusiva não se trata de uma denúncia dos malefícios das novas tecnologias, mas sim, trata-se de um alerta de que a cidadania digital deve englobar a participação de todos no processo. Contudo, precisamos tomar cuidado para que,

Neste mundo globalizado pelo fenômeno digital e da democracia electrónica, somos incentivados a transformar os avanços técnicos em bem-estar humano, pelo sucesso de uma verdadeira cidadania virtual. Uma cidadania virtual onde as tensões estão muito presentes. da

Internet (redes, servidores e computadores) e nas capacidades necessárias para usar a Internet que não só têm feito aumentar ainda mais o fosso entre as nações como provocado uma alegada exclusão digital (ALVES; MOREIRA, 2004, p. 73).

Assim se explica que a Internet seja elogiada e amaldiçoada, e tida como necessária e até inevitável, mas também vista como uma construção demasiado dispendiosa para o desenvolvimento moderno e até como fonte de novas desigualdades. Desigualdades no acesso à educação por falta desses meios tecnológicos (ALVES; MOREIRA, 2004). São estes fatores que podem minar o exercício democrático, pois, a democracia,

[...] é um processo dinâmico, ameaçado, constantemente, pelo menor desequilíbrio social, ao mesmo tempo alimentado, constantemente, pelos esforços, a imaginação e a inovação. Nesse ponto está sua superioridade com relação a outras formas de governança: é o único sistema político capaz de corrigir as suas próprias disfunções (MATSUURA, 2002, p. 226).

O aprimoramento do uso das tecnologias deve sempre incidir com os pressupostos de uma educação democrática e inclusiva. Portanto, a educação inclusiva se configura como uma abordagem compreensiva e holística, envolvendo todos as esferas sociais e educacionais e os vários agentes de socialização, inclusive as organizações comunitárias, em um processo de participação de uma democracia plena e efetiva (MATSUURA, 2002).

Considerações finais

A crise proporcionada em virtude da Covid-19 ocultou a cultura da escola, e implantou o medo ao desconhecido abalando sobretudo a sensibilidade estética do processo de ensino e aprendizagem. Este capítulo procurou discutir alguns dos desafios e implicações da cultura digital, demarcando as implicações da cidadania digital na educação inclusiva.

As incidências do mundo virtual influenciam o comportamento social e limitam sobretudo a camada social mais desfavorecida, o que pode ser um perigo eminente para uma educação democrática e abrangente. Portanto, o progresso da cidadania digital contém duplo olhar, por um lado benéfico para os que dominam e manuseiam bem e por outro lado, tensões entre os que não dominam e falta de acesso facilitado dessas tecnologias. Embora haja esse duplo olhar, isso não minimiza a importância da utilização das tecnologias digitais, pois se configuram como instrumentos e estratégias pedagógicas fundamentais para o compartilhamento de informações.

O projeto educativo como prática democrática deve reforçar o domínio da cultura e adotar os mecanismos da cultura digital sem perder de vista os pressupostos pedagógicos de uma educação inclusiva e emancipatória. Esta é a proposta que este trabalho se propôs em discutir e enfatizar a ideia de que os novos tempos educativos devem trazer equilíbrio para alcançar uma aprendizagem dignamente significativa. Portanto, as ferramentas utilizadas na cidadania digital oferecem possibilidades para a mobilização das práticas de linguagem comunicativa e educacional.

Constatamos nessa discussão que o grande desafio da cidadania digital é de promover uma educação que demonstre as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e sobretudo estéticas, ou seja, garantir no processo de ensino-aprendizagem as competências básicas e específicas para que o aluno consiga compreender e produzir sentidos, de maneira crítica, criativa e interventiva.

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas, mas promover e construir a visão do mundo baseado na cultura digital que reforça as novas formas de socialização e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. Assim, a utilização de novas tecnologias digitais deve consolidar o aprimoramento do conhecimento, capaz de flexibilizar o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Por fim, a práxis educativa deve sempre contribuir para um saber democrático, ético, e harmônico e garantir um olhar de esperança sem perder de vista as dimensões axiológicas, inclusivas e emancipatórias, promovendo desse modo o valor social humano.

Referências

ALVES, André Azevedo; MOREIRA, José Manuel. *Cidadania Digital e democratização eletrônica*. Sociedade Portuguesa de inovação: Porto, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BUSTAMANTE, Javier. Communicative power, digital ecosystems and digital citizenship. In: SILVEIRA, Sergio Amadeu da (org.). *Cidadania e*

redes digitais: Citizenship and digital networks. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, Maracá – Educação e Tecnologias, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*.

Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação*. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: Cortez editora, Unesco, DF, 1998.

IPAD. Instituto Português de apoio ao Desenvolvimento. *Estratégia da cooperação portuguesa para a Educação*. Lisboa: [s. n.], 2008.

MORAN, José; BACICH, Lilian. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: [s. n.], 2018.

MATSUURA, Koichiro. *A UNESCO e os desafios do novo século*. Brasília: UNESCO, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: [s. n.], 1982.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação:* conferência mundial sobre a educação para todos. Espanha: [s. n.], 1994.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Perrenoud e a Teoria das Competências*. Disponível em: <http://www2.videolivreria.com.br>. Acesso em: 22 out. 2021.

Capítulo 3

Gestão escolar e desafios no contexto pandêmico: ressignificando papéis

Juliana Xavier Moimás

Patrick Pacheco Castilho Cardoso

Viviane Jaqueline Peron Ferreira

Nossas motivações iniciais...

Os anos que compreendem o correr da pandemia por Covid-19 não foram anos fáceis para as diversas áreas sociais. Na educação, em suas diversas etapas e modalidades, muitas dificuldades assomaram, pois esta se viu destituída da possibilidade de contato com as crianças, elemento imprescindível para o desenvolvimento das atividades educativas.

Outros aspectos para os quais a educação deveria olhar com mais seriedade, ganharam vulto impressionante e imprescindibilidade, como a parceria com as famílias, a necessidade de boa estrutura tecnológica nas escolas e a formação dos professores para a inovação e comunicação mediada por tecnologias, dentre outros aspectos.

Diante disso, o gestor, figura central para o bom andamento do cotidiano escolar, se viu diante de novos desafios: como motivar as pessoas a realizarem bem seu trabalho, quando o risco de vida é eminente?; como se comunicar com as famílias de forma diferenciada e monitorando a compreensão das mesmas?; como organizar as dificuldades materiais/tecnológicas da escola?; como amparar o professor a realizar sua função com qualidade se o que acontecia dentro das salas de referência, agora é remoto ou semipresencial?; como garantir o sucesso da aprendizagem das crianças?. Esses são apenas alguns dos questionamentos com que o gestor e as equipes das escolas se viram confrontados neste período.

Nesse contexto, surge a necessidade de refletir sobre como o contexto pandêmico impactou e ainda continua impactando as realidades escolares. O presente capítulo tem como objetivo discutir os impactos da pandemia sobre a educação, sob o viés específico dos profissionais da gestão escolar. Para tanto, considerar-se-ão relatos de experiências em duas perspectivas gestoras diferenciadas, o de uma escola de educação infantil (0 a 3 anos) e o de uma escola de grande porte, na zona urbana, que atende à educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Os relatos dos gestores em questão terão como pontos fulcrais de consideração os aspectos: planejamento curricular, relação escola-família e avaliação dos processos, visto que estes são considerados pelos gestores pontos nevrálgicos do trabalho da gestão em tempos de pandemia.

Com este trabalho a três mãos, espera-se contribuir para a reflexão sobre o papel do gestor, peça fundamental para a mobilização de todo o contexto escolar em situações extremas e/ou como elemento de articulação e coesão das instituições, em situações desafiadoras, como é o contexto pandêmico.

Fundamentação teórica

De forma muito simplificada, pode-se dizer que o gestor, independentemente da instituição que coordena, é conhecido como aquele que gere/administra uma determinada organização e seus recursos materiais, humanos, financeiros, de informação e tecnológicos, em busca do alcance de objetivos e resultados, com o máximo de eficiência e eficácia.

De acordo com Paro (2010), quanto maior a complexidade das tarefas, quanto maior a escassez dos recursos, maior a multiplicidade de objetivos e do grande número de trabalhadores envolvidos, maior será a necessidade de que tais trabalhadores tenham suas ações coordenadas por órgãos ou pessoas com funções administrativas.

As escolas são, portanto, instituições que refletem essa complexidade por prestarem serviços diretos à comunidade e à sociedade em que estão inseridas, sendo, por sua função social de instruir as novas gerações, pilares para a atual conjuntura social. Por este motivo, conforme Paro (2006), a gestão educacional precisa admitir sua responsabilidade social, aderindo também a um envolvimento concreto na vida da comunidade e a uma metodologia de participação solidária de seus membros. Quanto maior essa participação, maior será a efetividade da escola e sua capacidade política de responder às aspirações e necessidades sociais¹⁰.

¹⁰ Importa considerar que Paro (2010) traz reflexões muito pertinentes a esse respeito. Para este autor, há diferenças patentes entre administração escolar e administração empresarial, uma vez que expõe que as formas de administrar são avessas e seus fins divergentes. Dessa maneira, embora exista a preocupação com a eficiência e produtividade (que são contributos da administração capitalista), nas escolas estão presentes com igual relevância questões humanas, como o desenvolvimento e qualidade de vida, além de fatores culturais e políticos.

Sendo assim, nota-se que o gestor educacional possuirá uma preocupação muito específica com a aprendizagem, seus processos e resultados, demandando de si um bom domínio e conhecimento sobre o que acontece na sala de referência, sobre como as crianças aprendem, como os docentes aprendem, além de precisar ser capaz de tomar decisões que versem sobre planejamento, organização, coordenação de múltiplas atividades, condução de pessoas, execução e avaliação dos processos, como já se disse, em direção a determinadas metas compartilhadas, por vezes corrigindo as rotas preestabelecidas para que haja a efetividade das ações educacionais.

Cabe refletir o quão importante é a experiência progressiva do gestor também como educador. O ato de gerir uma instituição com uma função social tão específica quanto uma escola, não pode prescindir do conhecimento teórico-prático da docência, visto que o gestor que se encontra imerso apenas na dimensão administrativa de seus fazeres corre o risco de perder o controle das atividades-meio necessárias para atingir o objetivo a que dirige toda a escola: o sucesso e aprendizagem das crianças.

Dessa maneira, o movimento de aprendizagem das escolas torna-se contínuo, porque, uma vez sendo atingidos, objetivos se desdobram, dando lugar a novos deles. As ações passadas são referenciais para o planejamento do presente e do futuro (SANTOS, 2002).

Para Santos (2002), um dos principais desafios da gestão escolar é capacitar as pessoas a funcionarem em conjunto. Todos os componentes da organização escolar precisam ter em mente suas capacidades, potenciais, funções específicas e sua responsabilidade para o alcance dos resultados da escola, mas, mais do que isso, precisam ser liderados ou influenciados intencionalmente para realizarem bem suas tarefas, maximizando o desenvolvimento organizacional e pessoal. Isto envolve uma complexa

gama de fatores, que inclui as características do líder, as motivações dos liderados (realização profissional, qualidade de vida), as características da missão a ser realizada, comunicação, capacitação profissional e a conjuntura social e política.

Além disso, para o autor, os líderes/gestores são agentes de mudança, fazendo com que os componentes se desprendam daquilo que não é mais útil à organização. Este é um processo que envolve resistência e desconforto nas relações interpessoais.

Atualmente, os aspectos da liderança estão intimamente relacionados à existência de relações democráticas e relações interpessoais horizontais dentro das escolas, estando previsto, inclusive, na legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases e Constituição Federal).

A partir dessas ponderações fica claro que uma escola verdadeiramente democrática envolverá a criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar se realiza, proporcionando participação nas questões administrativas e políticas; planejamento compartilhado na escola e na sala de referência; atendimento às preocupações, expectativas e interesses de todos – pais, alunos, direção, professores, funcionários, comunidade, além do combate a todas as formas de exclusão e desigualdades presentes na escola e sociedade.

Como decorrência, o desenvolvimento do currículo escolar deverá proporcionar as mesmas experiências democráticas aos alunos, oferecendo-lhes o direito de serem ouvidos, a multiplicidade de informações, a formação de leitores críticos da realidade (HORA, 2007).

Conforme Luck (2009, p. 26), o gestor será o profissional dotado de competências necessárias para organizar e provocar transformações nas realidades escolares. Para efeitos de estudo, a ação gestora pode ser dividida

em 10 dimensões, agrupadas em duas áreas, de acordo com sua natureza: 1- Organização (sendo todas aquelas ações que tenham por objetivo a *“preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado”*; estas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Por si só, essas dimensões não garantem os resultados educacionais, mas são imprescindíveis para o alcance dos mesmos.

Os aspectos de organização envolvem *“[...] a fundamentação conceitual e legal da educação e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e avaliação das ações promovidas na escola, e a gestão de seus resultados”* (LUCK, 2009, p. 26), de forma que todas as demais dimensões e ações educacionais sejam realizadas tendo foco na promoção da aprendizagem e na formação dos alunos, com qualidade social.

Por sua vez, há as dimensões de 2- Implementação: sendo aquelas desempenhadas com a finalidade de promover as mudanças e transformações no contexto escolar. É nesta dimensão em que são propostas e promovidas as transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance. Conforme Luck (2009, p. 26) *“As competências de implementação envolvem a gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar”*.

Metodologia

Para realizar a reflexão a que se propõe este capítulo, utilizar-se-á, como percurso metodológico, a análise de dois relatos de experiência, em

duas perspectivas gestoras diferenciadas, o de uma escola de educação infantil, de agora em diante nomeada escola A, junto a seu respectivo gestor e o de uma escola de grande porte, na zona urbana, que atende à educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, considerando-se escola e gestor C. A razão para admitirem-se os relatos dos dois gestores é autoexplicativa, tendo em vista que as duas escolas apresentam certas similaridades (são escolas públicas, municipais, localizadas em duas cidades do interior de São Paulo) e diferenças que enriquecem o contexto de análise, ao se observar as faixas atendidas e a natureza e tamanho das escolas (creche e escola urbana de grande porte).

Metodologicamente, os relatos serão tratados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), e os eixos de discussão previamente elencados serão: *Planejamento curricular, relação família-escola e avaliação dos processos*. Salienta-se que tais eixos foram pensados a priori por serem considerados, na visão destes pesquisadores, que também são gestores escolares, os pontos nevrálgicos do trabalho da gestão nos tempos de pandemia.

Oferecendo um panorama contextual ao leitor, esclarece-se que a escola A, atende a fase creche da Educação Infantil, tendo como público-alvo crianças de 4 meses até 3 anos e 11 meses, em período integral, com média de 84 crianças. A escola possui seis salas, sendo uma de Berçário I, uma sala de Berçário II, duas salas de Maternal I e duas salas de Maternal II. Localiza-se na cidade de Lins, São Paulo.

A escola C, situa-se na cidade de Birigui, interior de São Paulo, atendendo à Educação Infantil (há cinco salas de pré-escola, abrangendo crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (sendo dezessete turmas, compreendendo de primeiro a quinto ano) e Educação de Jovens e Adultos (oferecida a duas

turmas, em período noturno). Esta é uma escola de grande porte, atendendo a um total de quinhentos e trinta alunos, no ano de dois mil e vinte e um. A clientela é composta por uma população carente, e uma parcela considerável dos alunos reside na zona rural, ou em bairros próximos, conhecidos por sua vulnerabilidade. Próximo à escola ainda há a construção de moradias e loteamentos populares, o que atrai uma população migrante, aspecto que se agravou durante a pandemia, tendo em vista que muitos destes não puderam arcar com seus aluguéis. Apesar de tais fatores, o bairro é bastante tranquilo. Embora a escola não esteja longe do centro da cidade (há 5 minutos do centro), há poucos equipamentos sociais no entorno (bibliotecas, museus, teatro, ginásio de esportes, etc.). A escola foi fundada em 1999 e neste ano conta com diretor efetivo, após quase 12 anos.

Resultados e Discussões

Eixo A - Planejamento curricular

Puderam ser observadas similaridades no relato dos gestores A e C, no que se refere ao impacto sofrido pela educação infantil, em seus aspectos pedagógicos. Ambos apontam a dificuldade de que as famílias realizassem atividades remotas em conformidade à natureza das atividades na educação infantil:

Gestor A: [...] o planejamento foi realizado com base no Currículo Municipal para a Educação Infantil, tendo como eixo norteador as interações e brincadeiras, aqui um novo elemento se apresenta como

impasse, pois a interação e a brincadeira ficam tolhidas em espaços domésticos que não possibilitam tais ações;

Gestor C: [...] se revelou que a família compreendia as atividades lúdicas como desnecessárias e sem fundamento educativo, embora os objetivos específicos fossem explicados com clareza nas comandas. Houve, assim, um questionamento profundo sobre as atividades enviadas para casa, de forma que emergiram velhos preconceitos como os de que crianças pequenas só estão aprendendo quando estão sendo alfabetizadas. Felizmente, esses foram alguns casos, apenas e realizamos um trabalho “de formiguinha” com os pais mais resistentes, explicando, por áudios, sobre a necessidade de realizar os exercícios propostos.

Conforme Luck (2009), a ação do diretor escolar será tão limitada quanto forem suas concepções sobre a educação, gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Tais concepções são construídas a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho.

Nota-se que ambos os gestores demonstram conhecimento teórico e prático sobre a natureza do trabalho com educação infantil (inclusive citando aspectos legais, como no caso da gestora A). Percebe-se que houve um esforço em ampliar a compreensão dos familiares a esse respeito e retrabalhar concepções que poderiam atrapalhar o bom andamento dos processos de aprendizagem, contudo, o correr de dois anos de pandemia parece ter prejudicado as instituições neste trabalho de conscientização, que é, em grande parte, promovido demonstrando o desenvolvimento das crianças e a atração dos pais para o contexto escolar, mediado pela equipe gestora e docente.

Conforme se poderá notar a seguir, a fala dos gestores A e C demonstra que, mesmo no contexto pandêmico, buscaram levar seus professores à superação de obstáculos pela qualificação do planejamento com novas estratégias:

Gestor A: Diversos links de músicas e histórias também foram sugeridos com o intuito de garantir minimamente parte da rotina pedagógica que as crianças teriam no espaço escolar [...] foram realizadas pesquisas sobre os recursos tecnológicos de cada família. [...] As propostas pedagógicas exigem algum recurso que a criança possa não ter em sua residência? As comandas estão claras favorecendo que qualquer membro familiar possa auxiliar a criança? Todas essas questões eram debatidas com a gestão escolar que juntamente com a equipe decidiam quais propostas eram mais significativas e viáveis.

Gestora C: [...] o grande problema foi o de que a maioria dos professores realizava suas atividades de forma automática. A distância fez com que precisassem realizar seus planejamentos explicando aos pais as mediações que deveriam fazer com as crianças. Como já se disse, isto foi muito dificultoso pelo nível de compreensão e de estudo das famílias, bem como do professor que não estava acostumado a fazer esse tipo de escrita [...]. Para tentar alcançar as crianças, já que havia a dificuldade de utilizar o auxílio dos pais, as professoras elaboraram site, vídeos explicativos das atividades, fizeram vídeo chamadas com as crianças e tentaram aprimorar a comanda das atividades remotas, para melhor entendimento das famílias, pensaram em jogos e atividades adaptadas. Chegamos à conclusão de que a melhor alternativa seria tentar trazer as crianças de volta ao ensino presencial, porque a mediação nunca é a mesma da que um professor faria em sala de aula e a falta de intimidade das professoras com a tecnologia deixou um pouco a desejar. Todas fizeram o possível e algumas até surpreenderam pela qualidade com que se reinventaram, mas, na realidade, as

professoras verbalizaram que estavam trabalhando além de suas atribuições. Neste ponto convém mencionar que a maioria das professoras de nossa unidade escolar têm dupla jornada, acumulando cargos e estando há mais de quinze anos na profissão. Tivemos trabalho em argumentar que, independentemente da situação, sua função seria zelar pela aprendizagem dos alunos, isto é o mínimo que se deve garantir. “Dobrar período” é uma escolha do professor, mas independentemente da situação, o professor deve cumprir os seus deveres para com as crianças e para com a escola e, no que tange à melhoria de suas práticas, buscar se atualizar, melhorar deveria ser uma constante. Ficou claro com a pandemia que isso estava sendo feito de forma muito tímida. A distância dos alunos fez com que essa demanda crescesse exponencialmente.

Para Luck (2009, p. 16-17):

O objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação.[...] o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível,

de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

É possível reconhecer na fala dos gestores, a dimensão da inovação a que se refere a autora e que compete ao diretor mediar. No caso do gestor A, é particularmente interessante que as questões e a busca de soluções fossem feitas de forma coletiva, perseverando como uma comunidade aprendente e de forma democrática. Já na fala do gestor C, os embates citados deixam transparecer problemas na dimensão da liderança e no perfil dos professores, pouco abertos à busca da transformação e aquisição de novos conhecimentos.

Diante disso, cabe a reflexão de que, aparentemente, nas escolas com maior número de profissionais (com mais tempo de carreira, inclusive) as inovações tendem a demorar mais a acontecer e encontram maior resistência, indo ao encontro do que afirma Santos (2002), no que tange à dificuldade de que mudanças sejam bem aceitas.

A fala dos gestores também evidencia que não havia precedentes que oferecessem um caminho mais seguro a seguir com a situação que se gerou no contexto da pandemia. Foi preciso repensar as bases com que se organiza a educação, em ambos os contextos aqui analisados. Nesse sentido, a inovação tecnológica e a renovação pedagógica parecem ser processos que aconteciam de forma frágil no cotidiano dessas escolas, anteriormente à pandemia. É claro que o gestor não pode fazer imposições a sua equipe, estes devem estar convencidos da necessidade das mudanças e, aparentemente, isso só ocorreu em situações extremas, quando a pandemia acelerou tais processos, como única alternativa possível de alcançar as crianças e famílias.

Fica subentendido nos relatos dos gestores A e C que estes, juntamente aos docentes de suas equipes, tentaram recriar ambientes de aprendizagem qualificados, mesmo com o obstáculo da distância, mas termos como “garantir minimamente” e falas como “a melhor alternativa seria tentar trazer as crianças de volta ao ensino presencial” evidenciam o quanto isto não foi um exercício ideal e que rendeu os frutos desejados, mas o ensino remoto foi admitido por força das circunstâncias, não sendo algo em que os gestores acreditem e que escolheriam como filosofia se não houvesse pandemia.

Corroborando com essa discussão sobre a relevância das interações entre as crianças na Educação Infantil, possibilitadas presencialmente no âmbito escolar e os percalços da pandemia nesse aspecto, Anjos e Pereira (2021, p. 06-07), trazem que:

Para nortear as atividades-fim dessa etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), indicam princípios éticos, políticos e estéticos e afirmam que práticas pedagógicas devem possibilitar experiências diversas às crianças desde bebês, tendo as interações e a brincadeira como eixos do currículo. Esses princípios são aqueles que caracterizam o desenvolvimento do trabalho desta primeira etapa da Educação Básica. Eles somente se concretizam a partir de experiências significativas de interações das crianças com outras crianças, com os(as) adultos(as), com os espaços e os materiais organizados intencionalmente para possibilitar experiências desafiadoras que possibilitam múltiplas aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral.

A suspensão das atividades presenciais com as crianças a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020 impossibilitou os encontros que são finalidades, princípios, fundamentos, eixos e práticas educativas que caracterizam a Educação Infantil.

Evidencia-se que a distância física impelida pela pandemia, inviabilizou as interações entre as crianças e os adultos que ocorrem no dia a dia nas escolas de Educação Infantil, o que se materializa nos relatos dos gestores quando abordam planejamento curricular, já que as interações e brincadeiras deveriam nortear todo o trabalho com crianças pequenas, o que foi prejudicado durante a pandemia.

Prosseguindo as reflexões, volta-se ao ponto em que parte da dimensão democrática da escola perdeu-se neste período, tanto para professores e gestores, que tiveram que lançar mão de processos com que tinham pouco domínio e aos quais eram resistentes. Também houve a perda da dimensão democrática para as crianças, uma vez que seus processos de aprendizagem não surtiram os melhores efeitos possíveis de forma remota (justificando-se que em outros excertos, principalmente do gestor C, cita-se que, ao passo em que as crianças voltaram presencialmente à escola, perceberam-se as defasagens adquiridas neste período).

Indo adiante, uma reflexão é pertinente: se os processos de inovação são tímidos nas escolas, perdas políticas e democráticas já estavam sendo detectadas na missão das escolas desde muito antes, mas uma inclusão tão brusca da tecnologia talvez também não seja o melhor caminho, mas sim encontrar um meio termo para essa utilização. Se o gestor é o profissional dotado de competências e visão ampla para conduzir uma organização, este também deverá ser o responsável por não deixar que tudo volte a ser como antes, descartando todo o aprendizado que o período pandêmico trouxe.

Os relatos dos gestores ainda versaram sobre a dificuldade de que as professoras realizassem planejamentos sem conhecer as crianças. O gestor A cita que houve “uma ruptura de vínculos das crianças para com o professor e/ou atendente de atividades infantis [...]. Planejar para uma

criança que não se pode observar, ouvir, conviver, dialogar, sem saber quais condições possuem para o ensino remoto foi e é um impasse [...]”.

De forma tão contundente quanto, o gestor C afirma ter notado que “[...] para algumas poucas professoras do grupo, a distância dos alunos, aparentemente, os despersonalizou, como se não fossem crianças reais, famílias reais e as mesmas deixaram de se preocupar tanto com os resultados de sua ação e fizeram o básico, pois o produto -a criança aprendendo- não era palpável”. Este mesmo gestor acrescentou ao seu relato que muitos de seus alunos da Educação de jovens e adultos evadiram-se visto que possuíam “[...] pouca familiaridade com o uso do celular e o que os atrai para a escola é a possibilidade de aprender presencialmente”.

A fala dos gestores deixa transparecer a imprescindibilidade da escola e da presença como estratégias e características de um local ainda socialmente insubstituível e que, destituído de seus constituintes básicos (ainda que tivesse maior tradição em buscar melhores condições tecnológicas e inovações pedagógicas), acabou perdendo em qualidade. A sociedade ainda almeja uma escola que conserve aspectos de sua tradição.

Eixo B – Relação família-escola

Com a pandemia da COVID-19, a instabilidade com relação à sobrevivência, ausência de suprimentos básicos, desemprego e a impossibilidade de aulas presenciais que assolou a realidade brasileira, ficou mais evidente a dificuldade existente na relação família e a escola, sendo recorrente nos relatos dos gestores analisados impasses na comunicação com os responsáveis e para que o ensino remoto de fato fosse realizado,

mesmo com a elaboração de estratégias de comunicação com suporte tecnológico como grupos de WhatsApp e aplicativos mais atrativos, conforme relatos abaixo.

Gestor A: A comunicação família-escola foi prejudicada durante a pandemia, nesse sentido, a gestão juntamente com a equipe implementou canais que favorecessem meios de contato rápido com as famílias, para isso foi criado um grupo na Whatsapp para cada turma da escola. Nele eram postadas semanalmente planilhas com sugestões de sequências didáticas de forma clara, acompanhadas por vídeos, links e áudios. As famílias inicialmente estabeleceram mais comunicação, enviando fotos das crianças, vídeos e fazendo comentários sobre as propostas. No entanto, com o decorrer dos meses foi observada a diminuição de devolutivas, bem como a falta de interação relacionadas às dúvidas e/ou sugestões, mesmo com intervenções da gestão. Em outra etapa de comunicação, as famílias passaram a buscar sugestões na escola, juntamente com materiais pedagógicos necessários para a realização das propostas. Para a retirada desses materiais também foram realizadas postagens nos grupos e ligações por parte da equipe para os responsáveis. Mesmo com todas essas estratégias, não foi possível alcançar 100% das famílias. Os retornos por fotos, vídeos e comentários continuaram baixos.

A dificuldade também é relatada por outro gestor:

Gestor C: Na relação com as famílias, encontramos como obstáculos a falta de apoio, o desconhecimento sobre o trabalho da escola e a falta de instrução dos próprios responsáveis que prejudicaram em muito o trabalho educativo. As atividades de natureza remota dependeram de um empenho que as famílias não tinham possibilidade e boa vontade para oferecer, por questões culturais e pelo fato de que aspectos de

natureza social tornaram o aprender um quesito muito dispensável na sua escala de prioridades. Tornaram-se frequentes as falas de pais chamados à escola, dizendo que não sabiam ensinar e que isso seria responsabilidade somente dos professores. Muitas famílias mudaram-se de endereço ou estavam deslocadas da comunidade e sequer vieram retirar as atividades, demandando um trabalho extra dos professores, da coordenação e direção escolar, chegando ao conselho tutelar, nos casos mais graves. Toda mediação foi feita por telefone, visitas domiciliares e aproveitando a vinda dos pais à escola para retirada dos kits merenda, demonstrando o quanto a questão assistencial ganhou foco durante a pandemia. Notou-se, portanto, o quão frágil era a parceria escola-família e, mais gravemente, o quanto a escola estava assumindo e compensando o trabalho desta última, no que se refere à aquisição de valores humanos básicos pelas crianças.

No relato dos dois gestores é evidente as dificuldades encontradas no relacionamento com as famílias. Ambos pontuam que estabeleceram meios de comunicação que julgaram ser mais eficientes, mas que mesmo assim não atingiram totalmente o objetivo proposto. A fala dos gestores, mais especificamente do C, sinaliza o desconhecimento da família sobre o trabalho da escola, bem como a preocupação com o fato da instituição estar assumindo funções que seriam de competência dos pais, já o gestor A pontua a diminuição da interação dos familiares com a equipe da escola. Mediante as colocações uma reflexão pode ser estabelecida: dificuldades de comunicação e falta de clareza das funções de cada segmento em questão já eram inerentes ao contexto escolar antes do período pandêmico e se tornaram latentes pelas barreiras estabelecidas pela pandemia. Observam-se aí aspectos que merecem atenção por parte da gestão escolar visando fortalecer a parceria entre escola e família.

A reflexão sobre a responsabilidade de cada segmento envolvido no processo educacional das crianças é crucial para a garantia de efetividade da aprendizagem. Assim, a legislação brasileira menciona a família também como responsável, a Constituição Federal (1988) artigo 205 diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) no artigo 2º traz que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Nas duas legislações a família é colocada também como responsável pelo ato de educar, ato esse que não se sobrepõe ao papel da escola que trabalha com o ensino-aprendizagem dos conhecimentos construídos historicamente, mas se relaciona a princípios, atitudes, valores, vivências essenciais para o desenvolvimento humano, ensinamentos estes oriundos do âmbito familiar.

A família e a escola possuem papéis distintos, porém indissociáveis para que o aluno tenha sucesso escolar. Conforme Dessen e Polonia (2007, p. 22):

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as

condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

As falas dos Gestores A e C apontam a necessidade do envolvimento das famílias no desenvolvimento escolar dos filhos, mas fica subentendido que ainda falta clareza das responsabilidades dos familiares nessa parceria, visto que o relato do Gestor C aponta pais afirmando que o dever de ensinar é dos professores, mas que em contrapartida se mudaram e se quer comunicaram a escola, bem como no relato do Gestor A, a ausência de devolutivas das propostas de atividades por parte das famílias. O apoio dos pais durante a pandemia se tornou fundamental, pois sem ele o ensino-aprendizagem seria ainda mais prejudicado.

No entanto, apesar das dificuldades apontadas pelos gestores, é possível identificar em trechos de suas falas que parte das famílias assumiram o compromisso necessário para que o ensino remoto pudesse ser realizado, ou ao menos tentado, dentro das possibilidades de cada uma, conforme os relatos, Gestor A: “[...] apesar de todos os impasses que a pandemia gerou, parte dos responsáveis mantiveram contato por meio de devolutivas e demonstravam interesse nas propostas da escola”. Gestor C: “Felizmente, percebemos que muitos pais também se preocuparam em fazer as atividades da melhor forma possível, diante de seus conhecimentos”.

O envolvimento das famílias, ainda que não em sua totalidade, é evidenciado nos relatos dos gestores, demonstrando a satisfação das mesmas nessa parceria, que segundo Luck (2009) é fundamental para a garantia de qualidade tanto no funcionamento da escola quanto no ensino-aprendizagem dos alunos.

Durante a pandemia, dificuldades que já eram evidentes foram ressaltadas e o gestor escolar se viu diante de situações nunca vividas, não que as situações inesperadas não ocorram nas escolas, essas são frequentes, mas o cenário mundial exigiu mudanças organizacionais, metodológicas e de relacionamento com a comunidade de forma rápida e pontual. Isso pode ser observado nos trechos dos relatos abaixo:

Gestor A: A equipe precisou se articular e pensar em formas rápidas e efetivas para a comunicação.

Gestor C: A ferramenta dos áudios e ligações telefônicas, em particular, foi muito importante, porque notamos que a escrita dos professores nem sempre era bem interpretada e em alguns casos, parecia até grosseira, de forma que indicamos sempre enviar áudio ou ligar para as famílias, explicando melhor as situações. Nos recados destinados a toda comunidade escolar, como nas explicações das regras para retorno, gravamos vídeos explicativos e publicamos nos grupos de sala e na página da escola.

Os relatos de ambos deixam claro que o gestor precisou ser ágil e rápido buscando estratégias com a equipe, inclusive avaliando as metodologias que apresentavam melhores resultados junto às famílias. O trabalho em equipe, que diversas vezes é debatido dentro das escolas, teve que ser colocado em prática de forma bem aligeirada, pois nem as crianças, nem as famílias poderiam esperar. A capacidade de liderança do gestor, bem como aspectos democráticos também foram colocados em evidência, a fala do Gestor A traz a necessidade de articulação da equipe, demonstrando diálogos entre o grupo para a definição de estratégias. O Gestor C evidencia reflexões com relação a melhor forma de comunicação da equipe com pais, evitando mal-entendidos.

Assim, um aspecto relevante para discussão em torno da participação das famílias nas questões educacionais é a reflexão sobre a gestão democrática, ou seja, em que mediada e em qual grau os responsáveis pelos alunos já vinham participando das ações escolares antes da pandemia da COVID-19 que por si só impossibilitou diversas esferas da gestão democrática. Conforme Paro (2000, p. 25):

Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. Se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas?

Então, se a escola tem como meta o envolvimento das famílias com suas propostas precisa desenvolver estratégias de aproximação, participação e parcerias frequentes nos diversos aspectos que culminam na aprendizagem das crianças e que estão presentes no dia a dia da escola.

Apesar das dificuldades relatadas pelos gestores é preciso a insistência e estratégias visando a participação, isso não se constitui em um processo rápido, prático e imediato, pois “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação” (PARO, 2000, p. 17-18).

Luck (2009) afirma que quando o diretor compreende a importância da participação da comunidade nos processos procura orientar a liderança visando conquistá-la, questionando sua prática com o intuito de garantir que a comunidade escolar participe das inúmeras atividades da instituição, valorizando e reconhecendo a participação, motivando-a.

As autoras Dessen e Polonia (2007, p. 29) reforçam a necessidade de implementação de estratégias que favoreçam a articulação entre essas duas instituições, família e escola:

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Assim, por meio das falas dos gestores, é possível inferir que a parceria da família com a escola é um processo fragilizado, demarcado por impasses que envolvem os dois segmentos. Os relatos de ambos os gestores demonstram preocupação nesse sentido, fazendo o possível para estabelecer e manter o contato com os responsáveis, acionando inclusive instituições para o apoio em caso contrário (Conselho Tutelar, mencionado pelo Gestor C). Dessa forma, independente dos percalços advindos com a pandemia da COVID- 19, faz-se necessária a busca constante, por parte do gestor escolar, de estratégias de mobilização e

engajamento dos pais/responsáveis em todas as instâncias educativas, visando sempre a qualidade do ensino-aprendizagem das crianças.

Eixo C – Avaliação dos processos

Como se argumentou anteriormente e conforme os referenciais consultados, fica claro que a avaliação deve ser uma constante em toda a ação gestora, abrangendo não só a avaliação do rendimento dos alunos, como também a autoavaliação do coletivo escolar e da eficiência dos processos. Conforme os gestores:

Gestor A: Avaliar todo o processo de aprendizagem durante o período de pandemia, com crianças muito pequenas, sem poder conviver com elas, sem visualizar vídeos ou registros pontuais é extremamente delicado e no mínimo conflituoso. Mediante as devolutivas familiares e diálogos, os professores e/ou atendentes de atividades infantis foram realizando registros que garantiram reflexões básicas sobre a efetividade das propostas pedagógicas realizadas, já que as aprendizagens que ocorrem na Educação Infantil não são mesuradas por instrumentos avaliativos escritos, ou seja, a presença na escola é essencial para que o professor e/ou atendente de atividades infantis possa acompanhar os avanços de cada aluno. Com relação a uma avaliação geral de todo o processo, é visível que a comunidade escolar precisou se reinventar, buscar soluções e ideias rápidas para todas as demandas que foram emergindo, no entanto, a efetivação do currículo foi prejudicada bem como a relação de comunicação entre família-escola. Pelo fato das crianças serem muito pequenas, o brincar norteia todo o trabalho proposto para realização, o que exige a orientação de adultos, no entanto, a dinâmica familiar também foi impactada pela pandemia, não sendo fácil para os mesmos assumir as funções pedagógicas da

escola. Assim, uma série de fatores se associaram e ocasionaram diversos impasses para a prática educacional na Educação Infantil em que o gestor precisou atuar, articulando e buscando estratégias junto com a equipe para que o Currículo pudesse chegar até as crianças, estabelecendo comunicação com as famílias e gerindo os processos burocráticos que perpassam todas essas esferas.

Gestor C: As atividades remotas inviabilizavam uma avaliação bem feita e os vídeos nem sempre captam o real desenvolvimento das crianças. Só pudemos saber, efetivamente, o que as crianças sabiam, com o retorno presencial. Os momentos das sondagens presenciais foram importantes. Tentamos ao máximo proporcionar esses momentos e, em alguns casos, avaliar as crianças por vídeo chamada, mas isso não foi tão produtivo, em virtude do ambiente das casas (televisão ligada, outras crianças, sons domésticos, entre outros). Criamos instrumentos de avaliação específicos para a educação infantil, contudo, essa etapa da escolaridade foi a mais afetada no quesito avaliação, porque as professoras precisavam de muito contato com as crianças e o estabelecimento de vínculos para saber realmente como estava o desenvolvimento. Por vezes a criança demonstra timidez, os vídeos não são bem gravados ou o resultado é manipulado pelos pais. Notamos que os alunos de todas as etapas atendidas pela escola progrediram muito mais com o retorno presencial, quando trabalhamos para recuperar o tempo perdido. [...] Quando avaliamos o saldo de todo o processo, notamos que muitas das estratégias utilizadas se deram de forma improvisada (buscamos realizar uma boa comunicação com as famílias, aprendemos a utilizar recursos em tempo recorde, nas formações promovidas em HTPC, lidamos com angústias diversas – nossas e das famílias também, porque não tínhamos tanto domínio sobre o sucesso da aprendizagem e não podíamos fazer com que as crianças voltassem imediatamente para a escola –, mas percebemos que a presença física ainda é a ferramenta mais útil).

Luck (2009, p. 43) propõe diversas competências que o gestor deveria possuir em relação à avaliação e monitoramento dos processos avaliativos. Em sua fala o diretor:

17. Estabelece na escola práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, em todos os segmentos de atuação, com foco na maior efetividade das ações promovidas e melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos. 18. Avalia continuamente o entendimento sobre os significados atribuídos ao monitoramento e avaliação de resultados pelos participantes da comunidade escolar, de modo a superar distorções e limitações em relação ao seu caráter pedagógico e construtivo. 19. Envolve e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados de suas atuações profissionais. 20. Promove ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos em todos os momentos e áreas, envolvendo a comunidade escolar, estabelecendo, a partir de seus resultados, as necessárias ações para melhorar seus resultados. 21. Promove o monitoramento, de forma participativa e contínua, da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, produzindo as adaptações necessárias ao planejado e suas ações, face a alterações de condições e necessidades previstas e emergentes. 22. Cria sistema de integração de resultados do monitoramento e avaliação de modo a agregar os dados e informações sobre o desempenho escolar e processos de sua promoção nos diversos segmentos e dimensões de atuação, em estreita relação com seus planos de ação. 23. Utiliza e orienta a aplicação de resultados do monitoramento e avaliação na tomada de decisões, planejamento e organização do trabalho escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos. 24. Delineia um plano de monitoramento e avaliação abrangente dos processos de gestão da escola, em todas as suas áreas de atuação, e de seus resultados. 25. Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos

educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho, de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

Quando se observa a proposta teórica em contraponto ao relato dos gestores, é possível perceber que as competências citadas por Luck estão, de certa forma, mescladas ao pensamento dos mesmos. Houve momentos em que relataram ter avaliado o desempenho dos professores, o da instituição e mesmo a aprendizagem das crianças, monitorando seu progresso, contudo, percebe-se que isto não ocorreu da forma como deveria, porque tal concepção está calcada no quesito presença física, tanto na educação infantil, quanto nas demais etapas. Fica subentendido, na fala do gestor C que em algum momento, os resultados da aprendizagem ficaram mascarados pela dificuldade de observação real do que os alunos sabiam. Mais evidente ainda é o insucesso experimentado com o ensino remoto.

Pode-se concluir que, tanto teoricamente, quanto em aspectos práticos, a educação – aqui considerada a partir desses dois relatos - não está preparada para se organizar sobre novos patamares que não os calcados na expertise humana e na presença física.

Importa fazer um parêntese com a fala do gestor C, no que se refere às avaliações externas: “Não é possível não ter preocupação com os anos que vêm por aí, principalmente porque as avaliações externas cobrarão habilidades que não puderam ser bem desenvolvidas em virtude da distância ter prejudicado os processos”.

Conforme Luck (2009), os processos avaliativos são necessários para medir a efetividade das ações educacionais, tendo como seus componentes básicos que a educação seja eficiente e eficaz. A eficiência

dependerá da boa organização e articulação das ações promovidas, do bom uso do tempo, dos recursos e da adequada mobilização das competências humanas envolvidas na promoção da aprendizagem dos alunos, considerando que a educação é um ato intencional, com propósitos bem definidos.

Todos esses fatores estão implicados no alcance dos resultados, daí a importância do monitoramento e da avaliação, como processos interdependentes, cabendo promovê-los de forma associada, uma vez que “[...] a eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento” (LUCK, p. 47). Apesar disso, nem toda ação eficiente, realizada de acordo com o planejado, com bom uso do tempo e de recursos, promove resultados efetivos no sentido da educação.

Reflete-se, a partir dos excertos já mencionados, que houve monitoramento dos processos por parte dos gestores, contudo os resultados do período pandêmico só serão efetivamente sentidos com o retorno de todas as crianças à escola.

A fala do gestor C leva à compreensão de que há um receio de que as avaliações externas sejam usadas como medida de culpabilização das escolas pelo insucesso das estratégias admitidas durante a pandemia, diante do que concordamos com Luck, para quem:

[...] não é possível fazer monitoramento sem um julgamento (avaliação) da propriedade das ações, seu ritmo, sua intensidade, etc. *Por outro lado, uma avaliação de resultados, para ser adequada, envolve uma análise e interpretação dos resultados à luz das condições que os criaram, o que pressupõe a realização de avaliação* (LUCK, 2009, p. 48, grifos nossos).

Entende-se que qualquer resultado pós pandemia deve ser observado contextualmente, portanto. Diferentes serão os resultados experienciados na escola A, dentro da especificidade da educação infantil, enquanto a condição socioeconômica dos indivíduos da escola C deverá ser um ponto de consideração ao aferir os impactos do período.

Considerações Finais

A partir das discussões realizadas neste breve exercício reflexivo, pode-se notar que a Pandemia foi uma pausa na forma como a sociedade se estrutura, não podendo causar menores impactos na escola, uma vez que esta -reiteramos- é uma das instituições basilares para a manutenção e/ou transformação das estruturas vigentes.

De certa maneira, regredimos a um grau de necessidade fisiológica, quando a vida de todos se viu ameaçada. Obviamente, o trabalho como fim social também se viu questionado, inclusive o trabalho educativo, quando aprender e ensinar as novas gerações perdeu estrutura e também certa relevância, quando comparada a outras situações mais urgentes.

Muitos são os anseios de que tudo, inclusive a escola, “volte à normalidade”, contudo, reflete-se que será necessário lidar por muitos anos com os reflexos da pandemia, de modo que talvez não se possa voltar à forma como a escola sempre se organizou.

Se o gestor é o profissional dotado de competências teórico-práticas e humanas para levar as instituições ao sucesso, há que se reconhecer que a falta de referentes da situação pandêmica levou o gestor a organizar seu trabalho a partir de tentativa e erro, buscando soluções coletivas mais acertadas e acolhendo profissionais da equipe escolar, crianças e famílias

naquilo que era possível no momento. A ação gestora, portanto, não pode ser a mesma de tempos comuns, visto que demandas administrativas, burocráticas e pedagógicas foram consideravelmente transformadas naquilo que tinham de mais essencial, que é o cotidiano escolar. Contudo, há que se aproveitar o fato de que a pandemia expôs tanto as forças quanto as fragilidades desse cotidiano e do processo educativo.

As informações e a experiência angariadas durante a pandemia devem servir de material para a reflexão e transformação da realidade, além de que deverão subsidiar propostas de ações para que a educação tenha maior qualidade social, buscando novos caminhos e não retornando por sobre a sombra dos passos já percorridos.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 03-20, jan. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79179/45389>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 out. 2021.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2021.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão educacional democrática*. Campinas: Alínea, 2007.

LUCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: PARO, Vitor.. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2000. p. 15-27.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *O gestor educacional de uma escola em mudanças*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002.

Capítulo 4

As fragilidades do ensino remoto para a aprendizagem Matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais

Camila Aparecida da Silva

Emerson da Silva dos Santos

José Carlos Miguel

1. Introdução

O presente artigo se propôs a fazer uma reflexão sobre os desafios da aprendizagem Matemática após o retorno das aulas presenciais em 2021, devido ao fechamento das escolas em função do surto Covid-19. Essa realidade exigiu uma mudança na condução das atividades escolares presenciais para o ensino remoto, devido ao fechamento das escolas após o anúncio da pandemia pela Organização Mundial da Saúde em 2019.

Somente para situar o leitor no contexto em que esse material está sendo produzido, vale ressaltar que a pandemia ainda não terminou e o que está ocorrendo é uma redução de casos de mortes em virtude da vacinação que está ocorrendo no Brasil e no mundo, fazendo com que as aulas deixassem de ser totalmente por meio de ensino remoto e sendo transformada em um esquema híbrido, assim sendo as famílias que ainda

não querem enviar seus filhos para escola por algum motivo, possuem essa opção.

Ressaltamos que em setembro de 2021 período da escrita desse artigo, todo o sistema educacional está recebendo grande quantidade de alunos, sendo que os que ficam em casa é em menor porcentagem. Podemos constatar a situação da doença no Brasil e em alguns países do mundo, no gráfico a seguir:

Figura 1 - Ranking casos de Covid-19

país	casos	casos diários*	mortes †	mortes diárias*	população	da
1 Estados Unidos	43 349 211	114 243	695 114	1 957	332 915 074	29
2 Brasil	21 399 546	16 568	596 122	544	213 993 441	29
3 Índia	33 739 980	25 223	448 062	287	1 393 409 033	29
4 México	3 655 395	8 318	276 973	512	130 262 220	29
5 Rússia	7 377 774	21 461	202 700	810	145 912 022	29
6 Peru	2 175 305	840	199 367	37	33 359 415	29
7 Indonésia	4 213 414	2 105	141 826	125	276 361 788	29
8 Reino Unido	7 808 054	34 615	136 906	135	68 207 114	29
9 Itália	4 668 261	3 201	130 870	55	60 367 471	29
10 Colômbia	4 955 848	1 521	126 261	36	51 265 841	29

Fonte: ECDC (Our World in Data) - Descarregar estes dados - Criado com Datawrapper

Fonte: Gazeta do Povo¹¹.

¹¹ NÚMEROS DO CORONAVÍRUS: Entenda o avanço da Covid-19 no Brasil e no mundo. *Gazeta do Povo*. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>. Acesso em: 30 set. 2021.

Ao analisarmos o gráfico fica evidente que a pandemia não acabou e há a necessidade de todos os estabelecimentos de ensino tomar todas as precauções e seguir todas as orientações sanitárias necessárias para se evitar o contágio entre os membros da comunidade escolar.

Outro aspecto a salientar refere-se às justificativas que faremos em favor do ensino presencial, destacando-se que não fomos contrários ao período em que as escolas precisaram ser fechadas. Na época, essa ação se fez urgente e necessária em virtude do número de casos de transmissão e mortes que ocorriam no Brasil e no mundo, revelando-se imperioso fechar as escolas para evitar o contágio e salvar vidas.

As falhas e deficiências ocorridas no processo de ensino e aprendizagem no período do ensino remoto, não é só problema do ensino remoto, mas uma resultante das falhas e deficiências no sistema educacional brasileiro, as quais na pandemia se potencializaram e ficaram ainda mais evidentes.

Convencidos da necessidade das atividades remotas durante o período crítico da pandemia, com a retomada das aulas no ensino presencial, se faz necessária uma reflexão sobre os caminhos necessários à retomada dos estudos em atividade presencial e ao mesmo tempo sanar as defasagens que esse período trouxe para os estudantes do ensino fundamental, grupo que será objeto desse artigo.

2. As fragilidades do Ensino Remoto na Pandemia

A pandemia de Covid-19 fez com que o sistema educacional se reinventasse de uma forma rápida e surpreendente para atender as demandas educacionais que surgiram nesse período. Os professores,

estudantes e pais de uma hora para outra se viram defronte a um grande desafio, manter o processo de ensino e de aprendizagem no período em que fosse possível ir presencialmente à escola.

Essa nova realidade fez com que os sistemas educativos público e privado tivessem, a partir desse momento, grande dependência das tecnologias digitais para continuarem seus trabalhos pedagógicos. No início, com o uso de canais de Youtube e Whatsapp, para uma adequação de plataformas de comunicação utilizando o Google Meet garantindo uma interação em tempo real entre o professor e o estudante nesse processo de auxiliá-lo na construção do conhecimento matemático nesse período de ensino remoto. Apesar de todo esforço por parte da comunidade escolar algumas falhas puderam ser constatadas nesse retorno presencial por meio de avaliações diagnósticas, principalmente no que se refere as dificuldades resolução de atividades que exigissem conteúdos trabalhados no período das aulas remotas. De acordo com Junqueira (2020, p. 33),

Talvez o aspecto mais problemático tenha sido a tentativa de transferir práticas escolares, conteudistas e centradas no(a) professor(a), para o formato *online* a distância, tentando preservar as atividades da sala de aula presencial. Observou-se, dessa forma, a produção de aulas expositivas, ao vivo ou gravadas, e a prescrição de tarefas para a fixação de conhecimentos a serem aferidos.

Conforme Junqueira (2020), muitos profissionais da educação começaram a utilizar essas tecnologias sem a devida experiência, carentes de orientação e apoio técnico, material e pedagógico, buscando trabalhar o conteúdo de Matemática por meio da internet, mas da forma realizada em sala de aula. Esse aspecto gerou um problema nesse processo, pois no

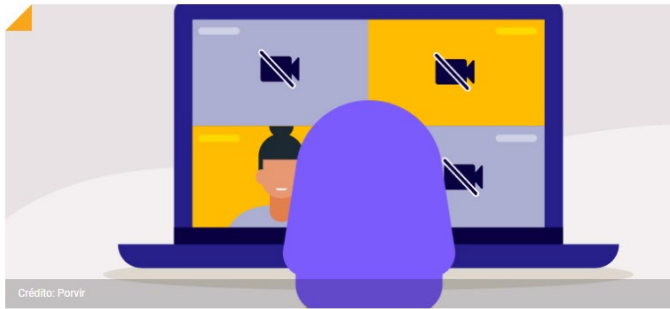
caso da construção do conhecimento matemático alguns conceitos devem ser trabalhados por meio de situações de aprendizagem que exijam um envolvimento ativo do estudante nesse processo, como por exemplo, resolver um desafio proposto pelo docente através de um jogo matemático.

Assim sendo, ao utilizar as tecnologias apenas para reproduzir práticas conteudistas, em que a interação do estudante se resumia a resolução de exercícios propostos depois de uma explicação, isso certamente geraria problemas na construção desse conhecimento matemático dos estudantes que realizavam essas atividades de forma remota. De acordo com Piaget (2017, p. 62)

[...] a prática deles não fez grandes progressos, porque os métodos ativos são muito mais difíceis de serem empregados do que os métodos receptivos correntes. Por um lado, exigem do mestre um trabalho bem mais diferenciado e bem mais ativo, enquanto dar lições é menos fatigante e corresponde a uma tendência muito mais natural no adulto em geral [...].

Utilizar a internet de forma a reproduzir atividades expositivas se tornou mais problemática, do que em sala de aula, pois nesse contexto a indisciplina um fator presencial, foi transformado em uma baixa interatividade das aulas, pois, como no caso do Google Meet o estudante não abria sua câmera para participar da aula e ficava em silêncio o tempo todo.

Figura 2 - Câmeras fechadas em aulas *online*



Fonte: Porvir – Inovações em Educação¹².

Outros motivos também levaram os estudantes a não abrirem suas câmeras durante as aulas *online*, de acordo com o site da Porvir (SEIS MOTIVOS, 2021), essa atitude poderia não estar relacionada somente ao desinteresse pela aula, mas relacionados a outros desafios como ausência de equipamentos e baixa conectividade, desconforto com a exposição do ambiente familiar, Cyberbullying, preocupação com a aparência e timidez. Todos esses fatores acabam levando ao pouco engajamento nas aulas, pois dependendo da forma que a atividade era conduzida o estudante não se sentia participante do que estava sendo proposto.

Na questão de equipamentos e baixa conectividade, algo que impactou a qualidade nesse processo educativo na pandemia foi a dificuldade do acesso à *Internet* pelas crianças para desenvolver suas atividades. Isso foi uma questão que deve trazer uma reflexão sobre questões de metodologias ativas que apostam na melhoria da qualidade de ensino por meio de uso da tecnologia, como a sala de aula invertida. A sala de aula invertida, segundo Simulare (2021), seria uma forma de

¹² Disponível em: www.porvir.org. Acesso em: 19 jan. 2022.

metodologia ativa que surgiu na década de 90 a partir de pesquisas realizadas em Harvard e Yale. Nessa modalidade de ensino, os estudantes aprendem o conteúdo antes do professor ensiná-los, pois o professor nessa metodologia separaria textos, artigos, vídeos, filmes, podcasts e enviaria um tema para que os estudantes pudessem estudar esse conteúdo por conta própria, e posteriormente, por meio de interação com o professor, fazer a discussão em sala de aula.

A pandemia desnudou e potencializou problemas que se arrastam há anos na educação brasileira e apesar de muita discussão, os encaminhamentos não se mostraram exequíveis em tempos normais e muito menos em tempo de desorganização social como foi o que ocorreu no período de pandemia.

Um dos aspectos que deve ser colocado em consideração dessa falha no processo educativo, é algo que ficou evidente na pandemia: a falta de acesso à *internet* pelos estudantes. Outro aspecto que devemos considerar é a utilização das tecnologias pelas crianças e adolescentes, como forma de entretenimento e não como ferramenta de estudos. De acordo com Junqueira (2020, p. 34)

As fragilidades que permeiam as vidas de milhões de famílias brasileiras se acentuaram com a pandemia e evidenciaram como as desigualdades sociais que perduram no país repercutem também no precário acesso às tecnologias digitais. A pesquisa TIC Domicílios 2018, conduzida pelo Comitê Gestor da Internet, indicou que, apesar de 93% dos domicílios contarem com um telefone celular, apenas 19% possuíam computador de mesa e somente 27% dos domicílios possuíam computador portátil, sendo, na maioria dos casos, apenas um equipamento por domicílio.

Uma pesquisa realizada em 2021 pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), feita em 67% dos municípios apresentou alguns resultados que devem ser considerados para compreender essa dificuldade no processo de ensino e aprendizagem utilizando meios digitais. A pesquisa mostrou que em 2020, 91,9% das redes educacionais optaram somente por atividades educacionais remotas, e que 8,1% utilizaram o ensino híbrido, mesclando tarefas presenciais e não presenciais.

A pesquisa UNDIME (2021) apresenta que para manter as escolas funcionando à distância, o material impresso e as orientações enviadas por *WhatsApp* foram algo muito utilizado nesse período da pandemia, sendo que 95,3% utilizaram material impresso e 92,9% fizeram uso de aplicativo de mensagens. Além disso, foram utilizadas videoaulas gravadas, orientações por meio das plataformas *Zoom* e *Meet*, entre outras, além de videoaulas ao vivo.

Por meio da pesquisa acima, podemos observar a grande dependência da *internet* para que a informação chegasse aos estudantes e para que fosse garantido o processo de ensino e aprendizagem nesse período do ensino remoto. Em contraponto a essa situação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF (2021) apresentou um estudo denominado “Impactos primários e secundários da Covid-19 em crianças e adolescentes”, o qual avaliou o acesso ao ensino remoto durante a pandemia, relacionando alguns obstáculos para que esse processo não obtivesse êxito. O estudo apontou que 1 em cada 3 estudantes tem problemas de conexão à *internet* para ver as aulas *online*, além da falta de tempos dos adultos para auxiliar na realização das tarefas. Nesses dois aspectos, percebemos que as questões da educação familiar, ou homeschooling, e a metodologia ativa da sala de aula invertida, são meios

que devem ser questionados de serem implantados na realidade brasileira, seja por dificuldades de acesso para efetivação do ato de ensinar, seja pela efetividade e eficácia relativas à conceitualização do processo educativo.

Além dos problemas de conexão e acompanhamento familiar nas tarefas, outros pontos foram levantados como fatores que dificultaram nesse processo de ensino e aprendizagem, tais como a ausência de equipamentos tecnológicos adequados e a necessidade de cumprir tarefas domésticas para auxiliar a família.

O estudo realizado pela UNICEF apresentou que 35% dos estudantes relataram falta de acesso à *internet* ou que era de baixa qualidade o sinal. Outro dado apresentado é que 35% dos adultos da casa não tinham tempo para auxiliar as crianças e jovens para realizar as lições. A pesquisa apontou que 31% dos estudantes afirmaram que não possuíam equipamentos eletrônicos adequados para realizar as atividades escolares e que 24% deixavam de realizar as atividades escolares para ajudar a família em tarefas domésticas. Nesse contexto, a pesquisa mostrou que nas famílias de menor renda, o celular era o único meio da criança acompanhar as aulas *online*, fato ocorrido com 65% dos estudantes cujas famílias ganham até um salário mínimo.

Os impactos reais sobre o aprendizado dos estudantes, podem ser analisados por meio de uma pesquisa realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na qual foi feita uma análise comparativa dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB Estadual de 2019 e 2021, apresentando uma queda nos níveis de proficiência em Matemática, em todas as séries finais de fechamento de ciclo.

Figura 3 - O Impacto da Pandemia na Educação: resultados em Matemática



Secretaria de Educação

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Resultados – Matemática

Comparativo SAEB 2019 e Avaliação Amostral 2021

Etapa	SAEB 2019 Estadual	AMOSTRAL 2021	DIFERENÇA DE PROFICIÊNCIA (AMOSTRAL - SAEB 2019)
5º Ano Ensino Fundamental	242	196	-46
9º Ano Ensino Fundamental	261	248	-13
3ª Série Ensino Médio	273	255	-18

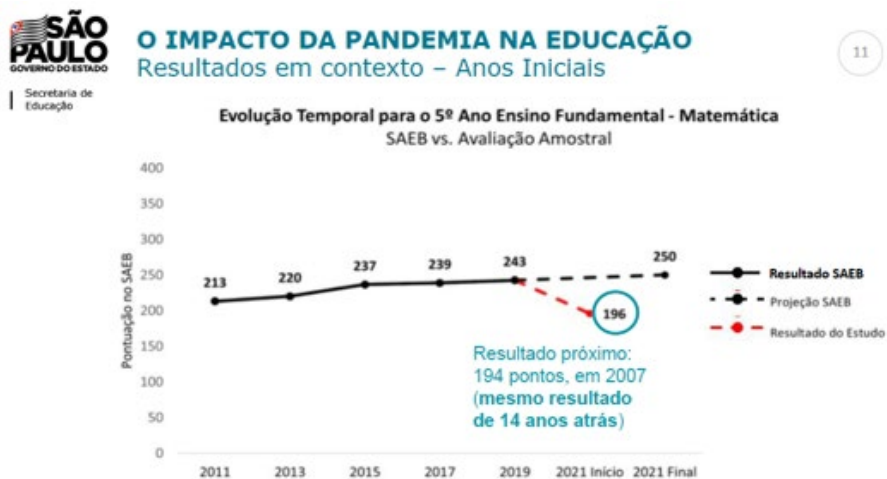
Fonte: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Impacto da Pandemia na Educação, Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em:

[https://www.educacao.sp.gov.br/wp-](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostrai.pdf)

[content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostrai.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostrai.pdf). Acesso em 15 mar. 2022.

Outro aspecto apresentado por essa pesquisa foi o resultado do SAEB de 2021, na Evolução Temporal para o 5º Ano do Ensino Fundamental, semelhante ao resultado de 14 anos atrás.

Figura 4 - O Impacto da Pandemia na Educação: resultados em Matemática



Fonte: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Impacto da Pandemia na Educação, Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>. Acesso em 15 mar. 2022.

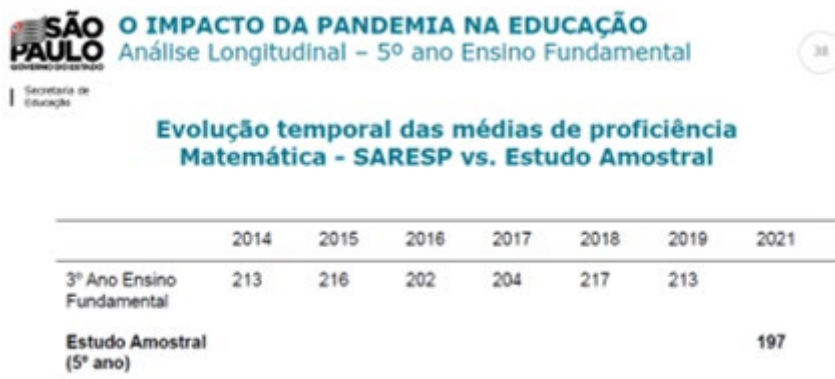
As dificuldades que as crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais revelam em sala de aula podem ser compreendidas por meios dos resultados apresentados na pesquisa, ao apontar que houve uma queda no aprendizado, e que para recuperar essa aprendizagem perdida levariam 11 anos para se chegar nos patamares apresentados antes da pandemia.

A pesquisa realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo realizou uma análise longitudinal do 5º Ano do Ensino Fundamental, tendo sido possível porque esses estudantes são os mesmos que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental em 2019. Desse modo, foi possível comparar o resultado do Sistema de Avaliação de Rendimento

do Estado de São Paulo, SARESP, de 2019 ao desempenho alcançado na pesquisa amostral de 2021.

No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desafio é grande, pois ao analisarmos os resultados dos mesmos alunos no 3º Ano e no 5º Ano após 15 meses, o nível de proficiência em Matemática foi menor. Observamos uma queda no índice de aprendizagem de 16 pontos em Matemática. Assim sendo, as escolas devem se preparar para atender essa demanda dos estudantes que estão nesse segmento de ensino, pois analisando esses dados essas dificuldades poderão ser verificadas nos anos anteriores, necessitando mais de um ensino que exige um processo de construção de conhecimento mais efetivo e contextualizado, e no caso de Matemática, a exigir a utilização de atividades que possam auxiliar na construção do conhecimento lógico-matemático.

Figura 5 - O Impacto da Pandemia na Educação: resultados em Matemática



Fonte: Fonte: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Impacto da Pandemia na Educação, Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-Estudo-Amostral.pdf>. Acesso em 15 mar. 2022.

Assim sendo, é imprescindível refletirmos sobre a necessidade de se implementar ações que auxiliem os estudantes para sanar essa queda de proficiência imposta por esse período de aulas remotas.

Por isso, na sequência, apresentaremos a importância da valorização do trabalho do professor e do ambiente escolar, para que os estudantes possam além construir seu conhecimento nas aulas presenciais, superar as defasagens impostas nesse período de aulas remotas. As análises sobre a importância de se desenvolver atividades presenciais para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem matemático terá aporte de Piaget e sua teoria para a construção do conhecimento lógico-matemático, e como reflexão, as perspectivas teórico-metodológicas da Teoria Histórico Cultural.

3. A importância das situações de aprendizagem na construção do conhecimento lógico-matemático

Após analisarmos o impacto no aprendizado das crianças no período de aula remota em função de problemas com a *internet*, falta de acompanhamento das atividades em domicílio, divisão do tempo de estudo com tarefas de casa, entre outros aspectos, a partir de agora analisaremos do ponto de vista da Teoria de Piaget o que pode ter propiciado essa dificuldade de se construir o conhecimento lógico-matemático nesse período, em crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais. De acordo com Piaget (1969, p. 42):

A idade média de sete anos, que coincide com o começo da escolaridade da criança, propriamente dita, marca uma modificação

decisiva no desenvolvimento mental. Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade, propriamente individual.

Nesse contexto, percebemos, de acordo com Piaget, a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento das potencialidades da criança. Piaget (1969), ainda destaca que nesse período pode ser observado o aparecimento de novas formas de organizações mentais que auxiliam as construções cognitivas precedentes e ao mesmo tempo assegura um equilíbrio estável na sequência de ininterruptas construções novas. Desse modo, pelo que podemos observar, o ensino presencial é algo fundamental para a construção do conhecimento da criança, não somente pelo espaço físico, mas pelas situações de aprendizagem propostas pelo professor que auxiliarão a criança na construção desses novos conhecimentos.

A partir do início da escolarização regular que a criança deixará de perceber as questões lógicas-matemáticas não mais como atividade meramente motora, perceptiva ou intuitiva, assim, as atividades apresentadas pelo professor têm papéis bem definidos no processo de apropriação das ideias matemáticas, mas são pontos de partida, que depois serão aprimoradas por meio de uma melhor compreensão das diversas operações e relações. Conforme Piaget (1969, p. 51):

Um conceito ou uma classe lógica (reunião de indivíduos) não se constrói isoladamente, mas necessariamente no interior de uma classificação de conjunto, do qual representa uma parte. Uma relação lógica de família (irmão, tio, etc.) só é compreendida em função de um conjunto de relações análogas, cuja totalidade constitui um sistema de parentesco.

Assim, da mesma forma para uma criança compreender que 10 unidades é equivalente a 1 dezena, necessariamente ela precisará ter esse sistema de classificação construído anteriormente, pois caso ela não tenha realizado essa construção é possível observar por meio da contagem determinados fatos constitutivos do pensamento matemático, por exemplo, relacionando “vinte oito”, “vinte e nove” e por fim “vinte e dez”, haja vista ela não compreender ainda que esse “dez” se trata de 10 unidades, devendo ser convertido em 1 dezena.

Nesse aspecto, é importante salientar que as estruturas cognitivas que farão essa transformação, não são ensinadas, de forma direta, pelo professor em sala de aula e sim devem ser construídas pela criança por meio de situações de aprendizagem propostas em sala de aula. O trabalho do professor é fundamental nesse processo, pois nessa faixa etária do Ensino Fundamental - anos iniciais, as crianças estão limitadas para compreender certas operações de forma a apresentar uma dedutibilidade lógica, de acordo com Piaget (2017). Por isso, necessitam de mediações sobre o real ou concreto e não sobre as hipóteses anunciadas verbalmente sobre formas de proposições, algo que foi muito utilizado no ensino remoto.

Conforme Piaget (2017), a experiência lógico-matemática, consiste em agir sobre os objetos, mas, no caso, em descobrir as propriedades por abstração a partir, não dos objetos, mas das próprias ações que se exercem sobre esses objetos. Dito de outro modo, os sujeitos devem construir um sistema de relações coordenadas em pensamento, portanto, uma abstração, inserindo nele os objetos e estabelecendo relações.

Uma forma de auxiliar a criança a construir seu conhecimento sobre os múltiplos e conseqüentemente compreender melhor como é a organização da tabuada, pode ser facilmente demonstrada mediante a construção de uma tabuada com copinhos e pазinhas.

Por meio desse exemplo, a criança conseguirá “visualizar” a relação dos múltiplos por meio da relação entre o número de copinhos e pazinhas utilizadas para associar a quantidade de pazinhas, com o valor associado à tabuada. Nesse contexto a criança não é obrigada a “decorar” a tabuada, ela conseguirá construir formas de ação para chegar ao resultado esperado por meio da situação de aprendizagem proposta pelo docente.

Com base nesse exemplo, podemos compreender a importância de uma metodologia ativa em que realmente a criança possa construir suas estruturas operatórias de inteligência, de acordo com Piaget (2017). Essas estruturas lógico-matemáticas não são conscientes, são estruturas de ações e de operações que dirigem o raciocínio da criança, mas que não constituem objeto de efetiva reflexão, ou seja, a criança para compreender a tabuada precisa ter se apropriado das estruturas de seriação, classificação e conservação que não são ensinadas por via direta, e que a criança não tem consciência sobre a existência delas.

Nesse sentido, o ensino remoto tirou a oportunidade da criança de ter momentos em que pudesse construir suas estruturas lógico-matemáticas de raciocínio e hoje a dificuldade que muitos podem apresentar em sala de aula, não se trata somente de falta de pré-requisitos ou simplesmente de conteúdo, pode estar ocorrendo uma dificuldade para a construção dos novos conhecimentos lógico-matemáticos por falta de estruturas cognitivas que possam auxiliar nessa compreensão e na construção desse conhecimento trabalhado hoje no ensino presencial.

Nesse aspecto, com o retorno gradativo das aulas presenciais com um formato híbrido, unindo elementos do presencial e *online*, é um desafio que devemos estar atentos. De acordo com Junqueira (2020), há um grande desconhecimento sobre essa pedagogia do modelo híbrido, apesar da crença em que possa trazer grandes benefícios para o processo de ensino

e aprendizagem. Foram publicados alguns estudos científicos sobre o ensino híbrido que revelaram a necessidade de um aprofundamento nas pesquisas a respeito desse tema. De acordo com Junqueira (2020, p. 38),

O estudo concluiu que o modelo híbrido produz um desempenho acadêmico do(a) aluno(a) superior do modelo presencial ou do *online*. Mas os autores alertaram para o fato de que evidências sobre quais métodos específicos de mescla afetam positivamente o desempenho acadêmico eram frágeis. (...) Pontos a serem melhor compreendido no modelo híbrido, segundo o documento, se referem às interações entre alunos e conteúdos e ao papel do(a) professor(a), bem como os tipos de tecnologias digitais mais adequados para orientar escolhas com fins pedagógicos.

Como visto, a sociedade deve promover um grande debate e reflexão sobre o papel social da escola e o que deve ser feito para melhorar processo educativo, visando transformar a escola em um espaço de formação integral neste século XXI, em que os currículos ganhem novos significados visando a formação cidadã de todos os participantes da comunidade escolar. Lembrando que a educação deve ser considerada um bem público que ajude a sociedade a se transformar num espaço de igualdade de oportunidades, por meio de ações que ajudem na promoção da justiça social em nosso país.

4. O processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Durante este período de pandemia, ficou nítida a importância da atividade escolar, da convivência entre os pares no ambiente escolar e o quanto a ausência dessas vivências impactaram a vida dos estudantes.

Segundo Vygotsky (1984), o homem é dotado de funções psicológicas superiores, que constituem o funcionamento psíquico humano, o que acaba por diferenciá-lo dos animais, pois são capazes de fazer um planejamento, tem memória voluntária, imaginação, entre outras habilidades. Estes processos inatos originam-se das relações entre indivíduos, ou seja, o homem não se estabelece sozinho, ele necessita de um convívio em sociedade para estabelecer relações e, conseqüentemente, ampliar suas estruturas mentais e comportamentais e assim, poder se desenvolver.

Em síntese o homem não vive somente no mundo das impressões imediatas (como os animais), mas também no universo dos conceitos abstratos, já que ‘dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento racional, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos; quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional’ (LURIA, 1986, p. 12 *apud* REGO, 2014, p. 47).

A Teoria Histórico-Cultural a ser destacada aqui, advém dos trabalhos elaborados por vários estudiosos:

A teoria histórico-cultural da atividade desenvolveu-se nos trabalhos de LURIA, RUBINSTEIN e LEONTIEV, continuada depois por GALPERIN e DAVYDOV, entre outros, e admite-se, em geral, que surge como um desdobramento da concepção histórico-cultural. Ela expressa a teoria psicológica da atividade formulada por LEONTIEV e desenvolvida por seus seguidores. No cerne dessa teoria, está presente a concepção marxista da natureza histórico-social do ser humano. A atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana. Entretanto, o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior, ou seja, com seu contexto social e cultural. (LIBÂNEO, 2004, p. 116).

Salientamos que Vygotsky (1984) destaca a importância de uma perspectiva sócio-histórica, na qual o desenvolvimento infantil está diretamente ligado ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano e como o processo de desenvolvimento é socialmente constituído.

Rego (2014, p. 70-74), fala de uma dimensão social que fornece instrumentos e símbolos impregnados de significado cultural, e que servem para mediar a relação do indivíduo com o mundo, e, por conseguinte, acabam por fornecer, também, seus mecanismos psicológicos e formas de agir neste mundo, tornando assim, o aprendizado um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A pandemia comprometeu as possibilidades de relações humanas, limitando-as aos espaços tecnológicos a partir do uso de equipamentos

específicos, ou até mesmo impossibilitando em definitivo estas relações, para aqueles que infelizmente não possuíam tais ferramentas.

Isso ficou evidente na modalidade de ensino remoto, como citado no início deste artigo, pois, em pesquisas feitas durante o ano de 2020, pais e estudantes relataram vários problemas e dificuldades em suas buscas pela aprendizagem: falta de acesso à *internet*, falta de equipamentos como computador, celular ou *tablets*, sobrecarga de conteúdos, vulnerabilidade social¹³, problemas emocionais oriundos da perda de familiares e amigos para a Covid-19, entre outros fatores.

Alguns estudantes relataram saudade da rotina, que estava sendo muito mais difícil compreender os conteúdos sozinhos, ou que em casa, a família não explicava como os professores, ou ainda que em casa não tinham condições de estabelecer alguma troca entre seus colegas de classe que os ajudassem na melhoria de suas compreensões, contudo, se em casa estes indivíduos tivessem a estrutura material necessária para o desenvolvimento de seus processos de aprendizagem.

Algumas cidades e estados, tomaram a iniciativa de imprimir o material das aulas para que os estudantes não ficassem sem ter acesso aos conteúdos, algumas inclusive, distribuíram *chips* para aparelho celular com pacote de dados, para que os estudantes tivessem como acessar à *internet* e acompanhar o máximo possível as aulas. Porém, essas ações não foram

¹³ “Vulnerabilidade social é o conceito que caracteriza a condição dos grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade, ou seja, pessoas ou famílias que estão em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos. [...] As pessoas que são consideradas “vulneráveis sociais” são aquelas que estão perdendo sua representatividade na sociedade, e geralmente dependem de auxílios de terceiros para garantirem a sua sobrevivência”. “O termo vulnerabilidade social refere-se à situação socioeconômica de grupos de pessoas com poucos recursos financeiros, de moradia, educação e acesso a oportunidades para seu desenvolvimento enquanto cidadão”. Disponível em: <https://www.politize.com.br/vulnerabilidade-social/>. Acesso em: 20 out. 2021.

suficientes para evitar os problemas de aprendizagem que esses estudantes teriam nesse período.

Com o retorno gradativo desses estudantes em 2021, os professores precisaram iniciar seus trabalhos com muita cautela, desenvolvendo estratégias variadas para conseguirem uma caminhada menos tortuosa, pois a defasagem é muito grande. Avaliações diagnósticas apenas ressaltam aquilo que foi sendo previsto no decorrer deste período, revisões e retomadas de conteúdos são frequentes nas salas de aulas, para conseguir avançar um pouco no ano vigente.

Figura 6 - O Impacto da Pandemia na Aprendizagem nos Anos Iniciais



Fonte: G1 Portal de Notícias¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2021/05/11/alunos-dos-anos-iniciais-sao-os-que-mais-regridem-na-aprendizagem-com-a-pandemia-no-estado-de-sp-aponta-estudo.ghtml>.

Acesso em: 20 out. 2021.

Em se tratando de defasagens e potencialidades, não podemos ignorar que mesmo sendo pouco, estes estudantes trazem em suas bagagens algum conhecimento e por conseguinte, um nível de desenvolvimento. Vygotsky (1984) identificou dois níveis de desenvolvimento: um referente às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo; e, o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas.

O nível de desenvolvimento real condiz com as conquistas que já estão consolidadas na criança, ou seja, coisas que ela já aprendeu e domina e que não precisa mais da ajuda de um professor ou uma pessoa mais velha para lidar com aquilo. O nível de desenvolvimento potencial também condiz com aquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de adultos ou crianças mais experientes, assim a criança realiza tarefas e soluciona problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação e da experiência compartilhada. Por meio do aprendizado é gerada a zona de desenvolvimento proximal, estando em interação com outros indivíduos, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. É por isso que Vygotsky afirma que: “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

Com base em apontamentos de Rego (2014, p. 74) um plano de reparo educacional para os estudantes dos Anos Iniciais, poderia se embasar no conceito de zona de desenvolvimento proximal, porque ela permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Mediante a consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar, não somente os ciclos já completados, como,

também, os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como, a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo.

Possivelmente, a principal divergência teórica entre a Epistemologia Genética e a Teoria Histórico-Cultural seja a que se refere às relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Enquanto para a primeira, é o desenvolvimento que orienta a aprendizagem, colocando luzes na questão biológica, para a segunda, sem desconsiderar o papel do componente biológico, é à medida que aprende que o sujeito se desenvolve.

Parece um problema menor essa divergência, mas não é, no caso em discussão nesse texto. Vejamos por qual razão. Em estudo no qual relaciona a aprendizagem desenvolvimental e a própria atividade de estudo, Repkin (2019) estabelece que as possibilidades de aprendizagem e suas especificidades podem variar conforme as peculiaridades do desenvolvimento, as quais para o autor adquirem critério de relevância, ao adotarmos como elemento distintivo, a perspectiva de acessibilidade ao conhecimento:

Podemos considerar quaisquer exigências sobre o processo de aprendizagem, mas a primeira pergunta que aparece no processo de sua organização é a sua acessibilidade. Se algo não é acessível às crianças, todos os outros critérios como cientificidade, sequência lógica e historicidade perdem seu sentido. O critério de acessibilidade determina o conteúdo e os métodos, de tal modo que realizando as particularidades do desenvolvimento, alteramos as condições e as possibilidades (critério de acessibilidade) para o uso de diferentes métodos de aprendizagem e de realização das particularidades de

assimilação dos conhecimentos, das habilidades e dos hábitos (REPKIN, 2019, p. 370).

Como estudar em atividade remota as crianças sem o instrumental tecnológico mínimo necessário? Crianças pequenas, sozinhas em casa, ou com os avós de conhecimentos científicos parcos, enquanto os pais trabalham? Em qualquer dessas situações, postas para milhões de crianças das camadas populares no Brasil, nem a impressão dos textos ou apostilas, distribuídas nos portões das escolas por abnegados professores, pondo em risco a própria saúde, pode resolver o problema: ainda faltaria o tal parceiro mais experiente no mais rigoroso sentido vigotskiano.

Diante dessa situação tão delicada pela qual estamos passando, conseguiríamos ajudar estes estudantes se houvesse um engajamento de toda a sociedade política e educacional, para que pudéssemos identificar as maiores necessidades destes estudantes, e assim elaborar estratégias, como por exemplo aulas de reforço para os estudos de Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, para que estes jovens tivessem a possibilidade de receber um apoio e assim, almejar um reparo pelos danos sofridos.

Parece-nos inarredável, portanto: minimizar a desigualdade entre os estudantes, já aviltante antes da pandemia, impõe o esforço de reposição de carga horária e do respectivo conteúdo programático, acrescentando-se, presencialmente, aos programas de ensino ao menos um percentual significativo do período letivo perdido. O que não significa invalidar os esforços desenvolvidos para as atividades de ensino remoto, a se reconhecer, ao menos no sentido de cuidar das crianças enquanto os pais trabalhavam, mas considerar o seu tênue alcance didático-pedagógico.

E que, a rigor, a distância, não se faz educação, mas ensino, e ensino de qualidade absolutamente discutível.

5 Conclusões

Rever currículo, aumentar o tempo de estudos, trazer os conteúdos para a realidade dos estudantes, rever as metodologias e práticas de ensino e mudar o sistema de avaliação, são ações mínimas que todo o sistema educacional deveria estar discutindo e alternando nesse momento retorno das atividades presenciais.

A pandemia proporcionou ao sistema educativo brasileiro uma oportunidade de rever seus objetivos e reinventar seus processos para que a educação se torne algo mais próximo da realidade dos estudantes.

Algo deve ser feito, para corrigir essas lacunas e melhorar o processo daqui para frente, mas infelizmente o que estamos vendo hoje é que a maioria das escolas voltaram às aulas presenciais como se nada tivesse acontecido, como se fosse o retorno das férias. Isso nos entristece e nos leva a concluir que nem a sociedade e, tampouco, os representantes políticos, fizeram uma reflexão sobre os cuidados, a importância e o respeito que se deve ter para com o espaço escolar e para com os professores e pessoas que conduzem a Educação.

Isso trará problemas para o ambiente escolar e a indisciplina será talvez o problema que todos poderão ver, mas isso é fruto da falta de interesse que estará atrelada à falta de compreensão dos assuntos abordados em sala. Os dias estão passando e nada está sendo feito, a escola que já enfrentava antes da pandemia muitos problemas, tem agora seus problemas potencializados.

A registrar, ainda, que de fato as carências dos estudantes foram ampliadas com a pandemia COVID-19, mas também com a falta de empatia e acolhimento social, regados com boa dose de negacionismo e obscurantismo, a ampliar significativamente o sofrimento das pessoas, estendendo o período de afastamento social, além da insensatez de uma política econômica a incrementar os mecanismos de concentração de renda, ocorrendo brutal redução da atividade econômica em geral, mas ainda assim com excesso de arrecadação de impostos pelo Estado em função da alta absurda de preços, face à perversidade do desemprego, de salários congelados ou reduzidos, conjuminando o que os economistas denominam de estagflação, ou seja, economia estagnada com inflação demasiadamente alta.

Figura 7 - Projeções da economia brasileira em 2022

The image shows a screenshot of a news article from G1. At the top, there is a red header with the G1 logo on the left and the word 'ECONOMIA' in white capital letters on the right. Below the header, the main title of the article is 'Economia em 2022: Brasil deve ter mais um ano perdido e flertar com recessão' in large, bold, black font. Underneath the title, there is a short summary in a smaller font: 'Com inflação em alta e juros subindo, projeções para a economia brasileira em 2022 estão cada vez piores. Cenário externo mais desafiador e incerteza com a eleição presencial também minam expectativa de um crescimento mais robusto.' Below the summary, the author's name 'Por Luiz Guilherme Gerbelli, g1' and the date '01/01/2022 17h08 · Atualizado há uma semana' are visible. On the right side of the article preview, there is a small grey arrow pointing to the left.

Fonte: G1 Portal de Notícias¹⁵.

¹⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/01/01/economia-em-2022-brasil-deve-ter-mais-um-ano-perdido-e-flertar-com-recessao.ghtml>. Acesso em: 19 jan. 2022.

A conclusão que podemos chegar é que se nada for feito de maneira efetiva, os problemas no ambiente escolar aumentarão e também estaremos condenando o futuro de nosso país, pois os maiores prejudicados em todo este período, foram as crianças, os adolescentes e jovens que não terão o conhecimento, habilidades e atitudes suficientes para resolver problemas que enfrentarão no seu cotidiano no presente e no futuro.

Por fim, algo a se lembrar positivamente na tragédia humana vivenciada foi, mais uma vez, a ciência dando resposta rápida e consistente para o caos da pandemia COVID-19. A atuação das universidades, dos institutos de pesquisa, enfim, dos centros de excelência acadêmica, foi impecável, respondendo à altura, com vacinas, aos ataques injustos ao seu funcionamento, aos cortes de verbas e de bolsas de estudo, cumprindo a contento o seu papel político-científico e de grande pertinência social.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Governo Federal, 1996.

1 EM CADA 3 ALUNOS tem problemas na conexão à internet ao tentar ver aulas on-line, diz Unicef. *G1 Portal de Notícias*, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/06/30/1-em-cada-3-alunos-tem-problemas-na-conexao-a-internet-ao-tentar-acompanhar-aulas-online-diz-unicef.ghml>. Acesso em: 30 set. 2021.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Matos Moura (org.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba-PR, v. 20, n. 24, p. 113-147, 2004.

MANIFESTO CONTRA A REGULAMENTAÇÃO da educação domiciliar e em defesa do Investimento nas escolas públicas. *Conectas Direitos Humanos*, 21 maio 2021.

NÚMEROS DO CORONAVÍRUS. *Entenda o avanço da Covid-19 no Brasil e no mundo. Gazeta do Povo*. Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>. Acesso em: 30 set. 2021.

OSATO, Tiemi. Acesso à internet foi maior dificuldade de alunos da rede pública em 2020. *Galileu*, 12 mar. 2021.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia, a resposta do grande psicólogo aos problemas de ensino*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2017.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de Daniil. Barisovich Elkonin, Vladimir Vladimirovich Davidov e Vladimir Vladimirovich Repkin*. Livro I. Coedição. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 365-406.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RODRIGUES, Janaina; COSTA, Mateus; MOREIRA, Paula. Alunos dos anos iniciais são os que mais regridem na aprendizagem com a pandemia, no estado de SP, aponta estudo. *G1 Portal de Notícias*, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2021/05/11/alunos-dos-anos-iniciais-sao-os-que-mais-regridem-na-aprendizagem-com-a-pandemia-no-estado-de-sp-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2021.

G1 Portal de Notícias, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/01/01/economia-em-2022-brasil-deve-ter-mais-um-ano-perdido-e-flertar-com-recessao.ghtml>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Impacto da Pandemia na Educação, Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021.

SEIS MOTIVOS pelos quais seus alunos não abrem as câmeras.

Porvir.org, 2021.

SIMULARE, JOGOS EMPRESARIAIS. Sala de aula invertida - Metodologia ativa: Educação Superior, Inovação e Tecnologia na

Educação, jogos de empresas, 12 abr. 2021. Disponível em:

<https://simulare.com.br/blog/sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNDIME. Maioria das escolas municipais está adotando estratégias combinadas, com aulas remotas e presenciais, revela pesquisa da Undime com apoio do UNICEF e Itaú Social. Disponível em:

[http://undime.org.br/noticia/07-12-2021-12-41-maioria-das-escolas-municipais-esta-adotando-estrategias-combinadas-com-aulas-remotas-e-presenciais-revela-pesquisa-da-undime-com-apoio-do-unicef-e-ita-social#:~:text=12%2F2021%20Undime-,Maioria%20das%20escolas%20municipais%20est%C3%A1%20adotando%20estrat%C3%A9gias%20combinadas%2C%20com%20aulas,do%20UNICEF%20e%20Ita%C3%BA%20Social&text=Bras%C3%ADlia%2C%207%20de%20dezembro%20de,ensino%20reabriu%20para%20aulas%20presenciais](http://undime.org.br/noticia/07-12-2021-12-41-maioria-das-escolas-municipais-esta-adotando-estrategias-combinadas-com-aulas-remotas-e-presenciais-revela-pesquisa-da-undime-com-apoio-do-unicef-e-ita-social#:~:text=12%2F2021%20Undime-,Maioria%20das%20escolas%20municipais%20est%C3%A1%20adotando%20estrat%C3%A9gias%20combinadas%2C%20com%20aulas,do%20UNICEF%20e%20Ita%C3%BA%20Social&text=Bras%C3%ADlia%2C%207%20de%20dezembro%20de,ensino%20reabriu%20para%20aulas%20presenciais.). Acesso em 15 mar 2022.

VULNERABILIDADE SOCIAL: o que significa esse conceito?. *Politize*.

Disponível em: <https://www.politize.com.br/vulnerabilidade-social/>.

Acesso em: 20 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo 5

Ensino remoto: avanços ou retrocessos? Um relato de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Maria Teresa Alvares de Paula

Manuela Cristina Tórcia

Introdução

Neste capítulo intitulado “Ensino remoto: avanços ou retrocessos? Um relato de experiência nos anos iniciais do ensino fundamental”, propomos uma leitura acerca do trabalho docente e de algumas práticas pedagógicas que permeiam os anos iniciais do Ensino Fundamental potencializadas pela resposta à Covid 19, na medida em que a pandemia pelo Corona vírus fez emergir ideais ilusórios de aprendizagem, ora idealizando uma tomada de lugar da escola física pela escola virtual, ora uma extinção da pedagogia em prol das tecnologias.

Na contramão dessas proposituras, buscamos elucidar a realidade do trabalho docente em um relato de experiência, enfatizando o papel da intencionalidade e autoria do professor no processo educativo ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na medida em que entendemos o professor como o mediador da naturalização de novos espaços escolares, bem como de novas ferramentas para o ensino aprendizagem, refletir sobre possíveis avanços ou retrocessos na educação dentro do cenário atual implica em convergir o olhar para estes sujeitos escolares.

É nesse contexto, portanto, que este capítulo se insere, tratando-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, almejando uma possível compreensão do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, bem como da prática docente e seus desafios, agora em face de uma pandemia sanitária no Brasil iniciada em 2020, a qual instaurou, repentinamente, o final do longo século escolar iniciado 150 anos antes, de acordo com Alvim e Nóvoa (2021).

A prática docente no Ensino Fundamental – anos iniciais: desafios do isolamento social

O Ensino Fundamental passou a ser assim designado a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996a), e juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Médio compõem a Educação Básica.

Até o ano de 2009, era a única etapa considerada obrigatória na educação nacional, o que foi modificado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), a qual ampliou a obrigatoriedade, partindo dos 04 anos até os 17 anos de idade. Nessa etapa, espera-se que o educando venha a desenvolver habilidades curriculares como a alfabetização e o letramento, por exemplo, mas para além disso, objetiva-se o desenvolvimento pleno do sujeito.

De acordo com o Art. 32 da Lei n. 9394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), a etapa do Ensino Fundamental deve proporcionar ao educando pleno desenvolvimento, envolvendo adquirir habilidades a fim de construir atitudes e valores, bem como reforçar laços humanos, caracterizando explicitamente a prática docente como uma ação social. Em concordância a isso, cita-se Alvim e Nóvoa (2021, p.11) para quem a “pedagogia é sempre uma relação humana”, fazendo-se necessário portanto o outro para nos educarmos.

Desse modo, a partir da última década do século XX, evidencia-se que a formação docente venha a superar a técnica (SCHON, 2000), valorizando a identidade docente pautada e formada em uma perspectiva em que conhecimento teórico e conhecimento prático se articulem em prol de uma reflexão da própria prática docente.

Valendo-nos desse aparato legal e teórico acerca da concepção social da prática docente, consideremos que em fevereiro de 2020 se deu o primeiro caso confirmado de Covid -19 no Brasil, o que obrigou a sujeição às medidas de restrição de convívio social as quais ainda se mostram necessárias para a eliminação do vírus causador da doença. Medidas essas que afetaram todos as esferas da sociedade, em especial no que diz respeito à educação e ao ensino, em uma adoção emergencial do ensino remoto enquanto modalidade aplicável a todas as etapas escolares, traduzindo-se como possibilidade ilusória e excludente de substituição do ambiente escolar presencial. Ilusória, visto que este por si só se constitui como ambiente de pluralidade e convivência coletiva e social, propulsor de relações e interações sociais positivas tanto cognitiva quanto emocionalmente para o educando, bem como se traduz como o ambiente em que os educadores podem praticar todo o conhecimento constituído durante a formação inicial e continuada. Por sua vez, explica-se o termo

excludente, ao passo em que a adoção do ensino remoto não se configura como plausível para parte das famílias brasileiras e, conseqüentemente, para suas crianças em idade escolar, haja visto que contextos distintos de acesso ou não aos equipamentos e tecnologias digitais se desenham por todo o país, emergindo dessa necessidade das tecnologias intrínsecas ao ensino remoto uma faceta excludente, a qual corrobora em potencializar a exclusão social já existente em meio aos alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas. Considerando que um quarto dos brasileiros não possui acesso à internet e que 46 milhões não acessam a rede (TOKARNIA, 2020), é relevante ponderar acerca desse aspecto cruel do ensino remoto, o qual mantém, em pleno Século XXI, uma população às margens do acesso à educação, população essa que desde outras épocas foi privada de direitos básicos, configurando e potencializando diversas desigualdades sociais.

As novas tecnologias e os frutos da revolução tecnológica tendem a ampliar o distanciamento entre ricos e pobres. [...]. Enquanto um jovem das camadas abastadas da sociedade tem acesso ao ciberespaço e a todas as fontes de informação disponíveis em bilhões de sites espalhados pelo globo, o adolescente das camadas pauperizadas fica privado de interagir com os produtores de conteúdo, de observá-los, de questioná-los, de copiar seus arquivos. Para a pessoa incluída na rede, a navegação estimula a criatividade, permite realizar pesquisas sobre inúmeros temas e encontrar com maior velocidade o resultado de sua busca. Quem está desconectado desconhece o oceano informacional, ficando impossibilitado de encontrar uma informação básica, de descobrir novos temas, de despertar para novos interesses (SILVEIRA, 2001, p. 16 *apud* SOUZA; MELO; SOUZA, 2021, p. 6).

Nesse cenário, o ensino remoto foi reconhecido pelo parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b) como possibilidade de continuidade ao processo educacional no Brasil e no mundo, na medida em que em abril de 2020 noticiava-se que 1,6 bilhões de crianças e jovens eram afetados pelo fechamento de escolas, em 191 países, representando 90,2% da população estudantil mundial, os quais enfrentam como consequências, até o presente momento, interrupções e defasagens no desenvolvimento escolar.

De acordo com Cipriani, Moreira e Carius (2021, p. 3)

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes para orientar escolas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior durante a pandemia (Brasil, 2020b). Essas sugeriram que estados e municípios buscassem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de manter um fluxo de atividades escolares aos estudantes, enquanto perdurasse a situação de emergência. Também, autorizaram os sistemas de ensino a computar atividades não presenciais para cumprimento de carga horária, elencando uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas durante a situação pandêmica. Videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais, programas de televisão ou rádio e material didático impresso foram algumas das possibilidades sugeridas. Na busca por soluções eficientes para evitar o aumento das desigualdades, da evasão e da repetência, o CNE recomendou que as atividades fossem ofertadas desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, o Estado de São Paulo adotou a oferta de ensino remoto com suporte via canal televisivo TV Educação, em parceria com o centro de Mídias Estadual, e nas escolas privadas, o ensino remoto pôde

ser ofertado de acordo com a plataforma educacional on-line que se considerasse mais assertiva.

Assim, o que se viu e ainda pode ser percebido nas escolas e nas adaptações emergenciais são aulas e atividades oferecidas virtualmente, via canal televisivo ou plataformas on-line com conteúdo curricular oferecido de acordo com a série e a etapa da Educação Básica, até chegar ao presente momento, quando algumas escolas e etapas de ensino já retornaram quase que totalmente o ensino presencial, e outras ainda se encontram totalmente remotas mesmo que seja por opção dos pais e da família.

Atividades pedagógicas no Ensino Fundamental remoto, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020 (BRASIL, 2020a), precisam estar em consonância com as competências e habilidades elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, valorizando a ludicidade na aprendizagem em uma articulação com as vivências da educação infantil, de modo que o aluno, progressivamente assimile novas relações com o mundo, questionando e construindo novos conhecimentos, respeitando sua infância.

Com o ensino remoto transfigurando as casas nas salas de aula dos alunos, e o relacionamento aluno-professor sendo estabelecido por meio virtual, desafios emergiram por meio da pandemia, como a urgência, há tempos anunciada, de uma prática docente que não apenas seguisse currículos muitas vezes desconexos e alheios à realidade dos educandos, mas sim exigindo a necessidade de ser pautada nos pilares básicos de formação da ação docente.

Em meio a tantas superações que se configuram no trabalho docente, a pandemia projetou um anseio velado de substituição da

pedagogia em prol das tecnologias (ALVIM; NÓVOA, 2021), bem como uma tensão entre a função social do professor caracterizada pelas relações humanas, e os aparatos tecnológicos pertinentes à sociedade neste século XXI, que podem se mostrar salvadores ilusórios de um sistema educacional considerado já ultrapassado.

Relatando algumas experiências

No sentido de descrever e relatar possibilidades do encontro com o conhecimento acontecer em um espaço virtual, e de que maneira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática docente pode ou não proporcionar esse tipo de concepção de educação em meio à pandemia e ao isolamento social, apresentamos um relato de experiência sobre trabalho realizado com uma turma de 3º ano (anos iniciais), em escola privada no município de Pompeia/SP, o auxílio das tecnologias, da família, os avanços e as dificuldades encontradas tanto por alunos quanto professoras. A turma era composta inicialmente por 34 alunos. No decorrer do ano houve a transferência de um aluno para a rede pública municipal.

Em março de 2020, suspenderam-se as aulas presenciais em todo o Estado de São Paulo a fim de garantir a prevenção do contágio pelo COVID-19, de maneira emergencial e temporária por meio do Decreto nº 64.864 (BRASIL, 2020c).

Ante essa situação, a escola privada na qual se insere a turma de 3º ano dos anos iniciais aqui citada, definiu que o processo de ensino e aprendizagem não poderia ser rompido, uma vez que já havia se iniciado o ano letivo, decidiu realizar reuniões *on-line* com professores,

coordenadores e demais gestores a fim de refletir sobre o que poderia ser feito daquele cenário em diante.

Durante todo o mês de abril de 2020, nós professores, produzimos materiais para disponibilizarmos aos alunos via Sistema Acadêmico da própria escola.

É válido salientar que os conteúdos escolares são importantes para a aprendizagem das crianças, porém, se faz necessário conhecê-las para além das disciplinas escolares, é preciso analisar e contribuir, de forma direta ou indireta, com os aspectos emocionais, sociais e motores, pois estes influenciam também na aprendizagem dos conteúdos. Além disso, deve-se fazer uso de materiais pedagógicos concretos, brinquedos, dinâmicas para que se torne um ensino mais prazeroso (ABREU; MOTA; SILVA, 2020, p. 185).

Ressaltamos que, por se tratar de uma escola privada, utilizávamos o sistema de ensino (livro didático) *Somos Educação* concomitantemente às atividades produzidas por nós, denominadas “Trilhas de Aprendizagem” compostas por etapas e pensadas para serem interativas para com os alunos, como se estivéssemos dialogando com eles por meio das atividades, como mostra a imagem a seguir.


Figura 1 - Instruções para a Trilha de Aprendizagem de Língua Portuguesa 1

Trilhas de Aprendizagem – instruções e Cronograma
3º ano

Vamos iniciar uma nova modalidade de estudo... uma Trilha de Aprendizagem, formada por etapas.

É importante que você cumpra as etapas passo a passo, com muita atenção.

Estamos enviando um cronograma de trabalho, para que seu estudo fique bem planejado e organizado, ok?



As instruções sobre a realização das etapas e envio do material estarão descritas na própria atividade.

Se surgirem dúvidas, entre em contato com seus professores pelo e-mail:
terceiroano.csn@gmail.com

Fonte: Trilha de aprendizagem criada pela professora da turma, com base na BNCC.

Em seguida, na imagem 2, mostramos o cronograma para a realização da denominada “Trilha de Aprendizagem de Língua Portuguesa 1” (TLP1)

Figura 2 – Cronograma da Trilha de Língua Portuguesa 1

Segunda - 06	Terça - 07	Quarta - 08	Quinta - 09	Sexta - 10
TLP1 – Eu e os outros – poema e conto <input type="checkbox"/> Etapa 1 – TLP1	TLP1 – Eu e os outros – poema e conto <input type="checkbox"/> Etapa 2 – TLP1 <input type="checkbox"/> Etapa 3 – TLP1	TLP1 – Eu e os outros – poema e conto <input type="checkbox"/> Etapa 4 – TLP1 <input type="checkbox"/> Etapa 5 – TLP1	TLP1 – Eu e os outros – poema e conto <input type="checkbox"/> Etapa 6 – TLP1	

ABRIL - 2020

Fonte: Cronograma elaborado pela professora a partir da trilha de aprendizagem de Língua Portuguesa.

As trilhas eram compostas, em sua maioria, por 6 etapas, a saber:

- Etapa 1 – Mapa de Aprendizagem, uma ferramenta de autoavaliação do aluno que permitia ao aluno saber o que seria necessário aprofundamento dos estudos e ajudar a rastrear sua própria compreensão acerca do conteúdo estudado. Ele poderia revisitá-lo durante todo o processo da trilha;

Figura 3 – Mapa de Aprendizagem – Etapa 1

TRILHA DE LÍNGUA PORTUGUESA 1: ETAPA 1

O Mapa de Aprendizagem é o seu instrumento de autoavaliação. Permite que você saiba o que é necessário aprender e ajuda a rastrear sua aprendizagem. Use-o durante todo o processo dessa trilha.

Mapa de Aprendizagem

Aluno _____

--	--

Legenda indicadora de crescimento	
Vermelho	Ainda não
Laranja	Começando
Amarelo	Progredindo
Verde	Dominando

Tema: "Eu e os outros" Poema e Conto – interpretação e comparação	Sou capaz de entender a importância dos laços de amizade.				
	Sou capaz de reconhecer um poema.				
	Sou capaz de reconhecer em um poema palavras que rimam.				
	Sou capaz de identificar um texto escrito em versos.				
	Sou capaz de reconhecer um conto.				
	Sou capaz de identificar as personagens de um texto narrativo.				
	Sou capaz de identificar um texto escrito em prosa.				
	Sou capaz de observar as semelhanças entre um poema e um conto.				
	Sou capaz de observar as diferenças entre um poema e um conto.				

Fonte: Mapa de aprendizagem elaborado pela professora a partir da BNCC (BRASIL, 2018).

- Etapa 2 – Consistia em um vídeo referente ao assunto proposto para estudo;

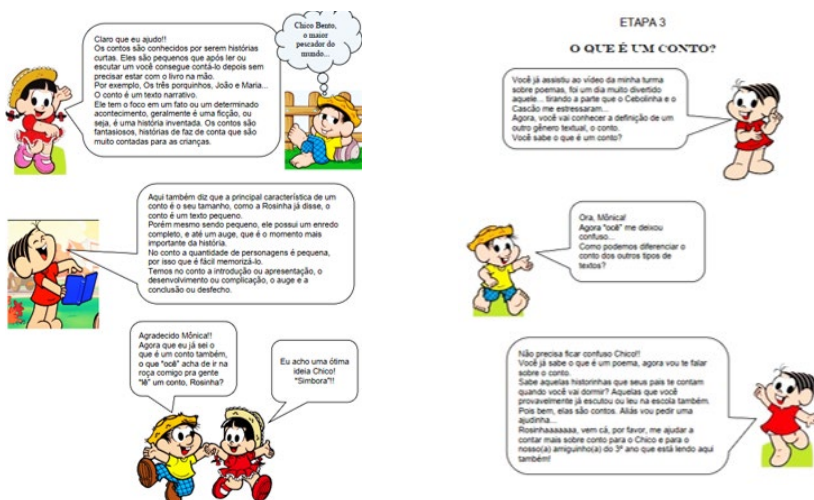
Figura 4 – Vídeo – Etapa 2



Fonte: Figura elaborada pela professora.

- Etapa 3 – Leitura acerca do assunto proposto para estudo;

Figura 5 – Leitura – Etapa 3



Fonte: Atividade elaborada pela professora como revisão das atividades trabalhadas pelos alunos.

- Etapa 4 – Uma etapa voltada a algo digital, como vídeo ou música, por exemplo.

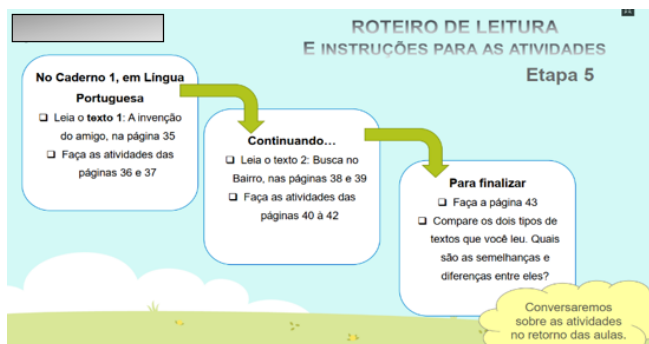
Figura 6 – Vídeo e/ou música – Etapa 4



Fonte: Figura elaborada pela professora.

- Etapa 5 – Roteiro de estudos (leituras e atividades contidas nos “Cadernos” do sistema de ensino já mencionado.

Figura 7 – Roteiro – Etapa 5



Fonte: Roteiro elaborado pela professora a partir do Caderno 1 de Língua Portuguesa¹⁶.

¹⁶ SER: ensino fundamental 1. multidisciplinar: 3º ano. caderno 1 a 4. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

- Etapa 6 – Avaliação do tema estudado, consistia em questões relacionadas ao que foi abordado na trilha e seriam atribuídas notas a serem computadas para os alunos. Foi pedido que os pais e/ou responsáveis imprimissem esta etapa para que o aluno pudesse realizar as atividades propostas e ao final que fotografassem e as enviassem por e-mail.

Após um mês inteiro sem aulas, apenas com atividades remotas, as aulas foram retomadas na modalidade virtual (*on-line*), e aconteceram via Google Meet. As mesmas tinham duração diária de 4 horas e meia e, as atividades deixaram de ser enviadas via Sistema Acadêmico em 22 de maio de 2020 e passando a ser enviadas via Plataforma Plurall (disponibilizada pelo sistema de ensino utilizado pela escola).

A título de exemplificação e para maior clareza acerca desta organização, o Plano de Trabalho Remoto a seguir demonstra como foram organizadas as atividades de estudo de Língua Portuguesa

Figura 8 – Plano de Trabalho Remoto – Língua Portuguesa 1º Bimestre

1º BIMESTRE		PLANO DE TRABALHO (EDUCAÇÃO REMOTA) - ANOS INICIAIS					
De acordo com a MP 934/2020, LDB 9394/96, Decreto-Lei nº 1.044/1969 e demais regulações regionais							
Componente Curricular: LINGUA PORTUGUESA		Ano/Turma 3º ANO					
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	METODOLOGIA/ FERRAMENTAS	HABILIDADES DA BNCC	TEMPO GASTO NA ATIVIDADE	FORMAS DE AVALIAÇÃO	DATA DA AULA	TEMPO DE DURAÇÃO TOTAL
Letura/escuta (compartilhada e autônoma) Análise linguística/semiótica (Alfabetização) Análise linguística/semiótica (Ortografia)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico	EF15LP17 EF02LP02 EF02LP07 EF02LP05 EF03LP01	2h30	Atividade de produção. Comprometimento com o envio e realização das atividades.	19/03/2020	12h30min
	Apreciação estética/Estilo	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		3h			
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h30			
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h30			
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h			
Letura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico	EF15LP01 EF15LP03 EF15LP04 EF15LP14 EF15LP15 EF35LP03 EF15LP15	2h30	Atividade de produção. Comprometimento com o envio e realização das atividades.	25/03/2020 27/03/2020	13h30min
	Estratégia de leitura	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		3h			
	Leitura de imagens em narrativas visuais	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h30			
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		2h			
	Compreensão	Atividades de revisão enviadas pelo Sistema Acadêmico		3h			
	Formação do leitor literário	Contação de história – Semente da verdade		30min			
Letura/escuta (compartilhada e autônoma) Análise linguística/semiótica (Alfabetização) Letura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	Aula síncrona via Microsoft Teams .	EF12LP18 EF12LP19 EF15LP02 EF15LP03 EF15LP16 EF02LP26 EF35LP04 EF35LP23 EF15LP15	1h – aula síncrona	Atividade de produção. Comprometimento com o envio e realização das atividades.	06/04/2020 07/04/2020 08/04/2020 09/04/2020 04/05/2020 – aula síncrona 07/05/2020	12h
	Formas de composição de textos poéticos	Atividades enviadas pelo Sistema Acadêmico		3h30			
	Estratégia de leitura	Atividades no Caderno 1 Págs. 35 à 43.		6h			
	Leitura colaborativa e autônoma	Contação de história – Páscoa		30min			
	Formação do leitor literário	Contação de história – A promessa do girino		30min			
	Apreciação estética/Estilo	Contação de história – Onde está a mamãe?		30min			
Letura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	Aula síncrona via Google Meet .	EF12LP18 EF12LP19 EF15LP02 EF15LP03 EF15LP16	1h – aula síncrona	Atividade de produção. Comprometimento com o envio e	14/05/2020 18/05/2020	
	Formas de composição de textos poéticos	Atividades enviadas pelo		2h30			

Análise linguística/semiótica (A alfabetização)		Sistema Acadêmico	EF02LP08 EF35LP04 EF35LP23 EF15LP15		realização das atividades.	22/05/2020- aula síncrona	13h
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	Atividades enviadas pela Plataforma Duxall		2h	Participação nas aulas síncronas.	22/05/2020	
	Leitura colaborativa e autônoma	Atividades enviadas pela Plataforma Duxall		3h			
	Formação do leitor literário	Contação de história – O homem que amava caixas		2h30			
	Apreciação estética/Estilo	Atividades enviadas pela Plataforma Duxall		2h			

Fonte: Elaborado pela professora a partir do material SER: ensino fundamental 1. multidisciplinar: 3º ano. Caderno 1 a 4. 4. ed. São Paulo: Ática, 2019.

Foi nítida a ansiedade gerada nos alunos. Nas primeiras aulas *online* demonstravam bastante interesse e relatavam estar com saudades de ver os amigos e professoras. Com o passar dos meses, o desinteresse por parte de alguns alunos se tornou notório, pois já não demonstravam tanto entusiasmo durante as aulas e nem na realização das atividades propostas. O que nos fez repensar, replanejar e refletirmos sobre nossa atuação docente.

Desta forma, seguimos ao longo dos meses e o ensino remoto trouxe muitas dificuldades. Uma delas foi a falta de equipamentos apropriados por parte das famílias e um espaço propício para que o aluno pudesse acompanhar as aulas virtuais. Alguns alunos acompanhavam as aulas de cima da cama, sofás e até mesmo deitados no chão, outros alunos não abriam suas câmeras.

Percebemos que as famílias se preocupavam com a educação dos filhos no que dizia respeito à realização de atividades e avaliações, pois nesta etapa dos anos iniciais é esperado que o aluno conclua o ciclo de alfabetização. A preocupação com as “notas” dos filhos gerou inquietações nas famílias e até mesmo a realização das atividades de alguns alunos que nos causaram desconfiança sobre a autoria.

Luckesi (2014, p. 101) afirma que “[...] notas escolares não formam, mais aprendizagem sim. Afinal, somos e agimos de forma como aprendemos ao longo da vida, nas múltiplas e variadas oportunidades que temos de aprender”.

Em geral, todos os alunos apresentaram as atividades propostas, obtendo conceito favorável para ingressarem na próxima etapa de ensino.

Também tivemos alunos que não frequentaram o ensino remoto, alegando indisponibilidade de equipamento nos horários reservados às aulas, estes, relataram assistir as gravações das aulas que eram disponibilizadas na Plataforma citada anteriormente, mas não tínhamos como confirmar se isso ocorria efetivamente.

Em consequência da necessidade de isolamento social o cotidiano escolar se mostrou totalmente transformado. O aspecto prático ou processual do currículo necessita envolver deliberações mútuas para cada fato. Ressaltamos que o vínculo garantido pela influência mútua entre professor e aluno em aulas presenciais efetiva muito mais a ação do professor. Assim sendo, podemos afirmar que aulas “no chão da escola” é quesito indispensável e necessário.

Fez-se imprescindível uma ação de construção de novos procedimentos voltada à validação de uma boa formação aos estudantes.

O ensino remoto, o qual os professores foram forçados a adotar implicou diretamente nas suas práticas e, portanto, precisou adotar diferentes métodos para se comunicar com seus alunos. Nesse momento, não nos competiu ponderar sobre a eficiência das aprendizagens, mas prosseguir e persistir nessa experiência das aulas remotas.

Enfim, a ressignificação do ensino, do ser e estar na escola e experienciar o ensino remoto, de acordo com cada realidade, e encontrar-

se ajustado profissionalmente às transformações incitadas pelas tecnologias e seus diversos recursos, disponibilizados para as aulas em tempos de pandemia, se constituíram como nossas principais aflições e ansiedades no campo da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais, no correr da pandemia.

De forma não muito diferente se encontraram os pais e/ou responsáveis dos alunos. Muitos se mostravam angustiados e aflitos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de seus filhos, mantinham comunicação diária com a escola e com os professores e seguiam os roteiros por nós enviados, detalhados e ainda assim emergiam dúvidas a respeito dos mesmos. Entendemos que os pais e/ou responsáveis não possuem a formação profissional pedagógica e tampouco as especificidades para que pudessem intervir de maneira assertiva.

O ensino remoto, em tempos de pandemia, foi o que tivemos como possibilidade de relação entre professor e alunos. Deste modo, podemos afirmar que as tecnologias promoveram esse convívio virtual. Ainda que seja muito importante o uso das tecnologias como aliada pedagógica, no Ensino Fundamental anos iniciais o processo por esse caminho não parece ser o suficiente, uma vez que se exigem vivências e relações sociais juntamente a todo o processo de aprendizagem.

Considerações Finais

Como uma etapa da Educação Básica, os anos iniciais do ensino fundamental foram fortemente atingidos pelas medidas de isolamento social que perpassaram a escola e seus alunos.

O ensino remoto exacerbou o relato de situações nas quais os alunos não demonstravam o reforço dos laços, nem mesmo progresso e interesse no que diz respeito ao seu desenvolvimento tanto emocional quanto educacional, famílias angustiadas e situações excludentes, das quais sobressaíam, na medida do possível, alunos com melhores condições financeiras para adquirir aparatos necessários ao ensino remoto, como computadores, internet e outros.

Na possibilidade de uma substituição da escola pela casa, o desinteresse gerado no aluno por se perceber em um espaço entre iguais, sem possibilidade plausível de transformação e novidade culminando em novos aprendizados, ficou evidente.

Dados de pesquisas realizadas pela Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021) indicaram dados alarmantes no tocante às crianças e aos adolescentes: embora a doença não os coloque em grupo de risco fisiológico, são as maiores vítimas veladas da pandemia. E mais ainda: a pesquisa aponta que 6 milhões de responsáveis por crianças e adolescentes não receberam nenhuma atividade escolar entre julho e agosto de 2020.

Outro dado alarmante é que, ainda se associa a ideia de que a escola de educação infantil é o único espaço onde a criança pode ser criança. Fora dela, quer seja em casa, quer seja no Ensino Fundamental, a criança deixa de ser criança, revelando, portanto, a visão adultocêntrica da infância no Brasil.

No entanto, observamos em nosso relato de experiência, na escola local, que a maioria das famílias se mostrou engajadas na educação de suas crianças, participando com os filhos nas atividades remotas e os auxiliando em uma parceria com a escola e com os professores.

O uso das tecnologias mostrou-se favorável na educação com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, fundamentando-nos em Araújo (2012), entendemos que essa tendência, dentro das significações apontadas pela autora, já emergia de uma conexão necessária entre o uso das tecnologias pertinentes ao universo dos estudantes e a prática docente, em um movimento oposto ao de substituição de uma pela outra como proposto ilusoriamente em um primeiro momento pela emergência do ensino remoto, e sim como ferramentas potencializadoras de uma ação docente fomentada pela reflexão e pela pesquisa, fundamentadas na humanidade das relações aluno-professor para o encontro com o conhecimento. Tecnologias, por si só, não significam educação.

Nesse sentido, Cordeiro (2020, p. 04) conclui que

O avanço das tecnologias digitais de informação possibilitou a criação de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, o que permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador. O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

Reflexões sobre a prática docente, sobretudo que, para uma proposta de trabalho com crianças, é imprescindível que seja claramente observado seu objetivo, ou seja, sua intencionalidade, bem como a

importância do envolvimento de todas as pessoas que fazem parte desse processo.

E retornamos à questão inicial, enfim, tivemos “avanços ou retrocessos?”. Podemos ter avançado (um pouco) no quesito “tecnologias”, mas, será que avançamos efetivamente no que diz respeito às interações humanas e afetivas? Em tempos de isolamento social, como estavam nossas crianças? Como foi a preocupação com a questão socioemocional de professores e alunos? Ainda não conseguimos respostas a essas questões, no momento, mas cabe a nós refletirmos com certa urgência.

No atual cenário ainda de pandemia e isolamento social, a relação entre escola/professor e sociedade, precisa ser reorganizada com urgência. O Covid-19 apenas elucidou o que já vinha sendo desenhado no campo da educação: a necessidade de mudanças profundas no modelo escolar, em seu ambiente e principalmente nos currículos praticados, que se mostram esgotado e ultrapassado há bastante tempo, sem desprezar as relações sociais.

Referências

ABREU, Ilana Alves; MOTA, Leomara Bezerra; SILVA, Camila Rocha da. Os impactos da Pandemia COVID-19 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, p. 180 -190, 2020. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/6%20os%20impactos%20da%20pandemia%20covid-19%20nos%20anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental%20-.docx.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2021.

ALMEIDA, Natália Regina de. *A atuação do educador e as tecnologias: uma relação possível?*. 2008. p. 1-7. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1691082/a-atua%C3%A7%C3%A3o-do-educador-e-astecnologias>. Acesso em: 19 out. 2021.

ALVIM, Yara Cristina; NÓVOA, António. Os professores depois da pandemia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.

ARAÚJO, Luciana Aparecida de. Professores e pesquisa: da formação ao trabalho docente: uma tessitura possível. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 19-38, 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 03 out. 2021.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB)*. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: www.planalto.br. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6, de 20 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-2-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Decreto n 64.879, de 17 de março de 2020. Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2020b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64879-20.03.2020.html>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Decreto n 64.864, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2020c. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html>. Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Portaria nº 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.

Acesso em: 20 de out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 06 out. 2021.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?format=pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. A. *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20A%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20C>

OMO%20FERRAMENTA%20DE%20EN SINO.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

LUCKESI, Cipriano. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. *Revista Interações*, Universidade São Marcos, v. V, n. 9, p. 57-72, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/354/35450905.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.864, de 16/03/2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. *Diário Oficial - Executivo*, p. 1, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193318>. Acesso em: 28 out. 2021.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. *Mídias na educação: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa*. [S. l.]: [s. n.], [20-?]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUZA, José Batista de; MELO, Daniele Santana de; SOUZA, Suely Cristina Silva. Possibilidades e desafios no trabalho docente em tempos de pandemia: uma experiência significativa na Faculdade do Nordeste da Bahia. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1-25, 8 maio 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 30 out. 2021.

TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. *Agência Brasil*, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet#:~:text=A%20Pesquisa%20Nacional%20por%20Amostra,n%C3%A3o%20tem%20acesso%20%C3%A0%20internet>. Acesso em: 30 out. 2021.

UNICEF. *Cenário da exclusão escolar no Brasil*: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid – 19 na educação. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil, 2021.

Capítulo 6

Considerações sobre a Educação Especial em tempo de Pandemia na perspectiva da deficiência visual nos anos iniciais da Educação Básica

José Salustiano Dos Santos

Débora Fabiana Vaz Dellamura

Claudia Regina Mosca Giroto

Introdução

A chegada do novo CoronavírusSarsCov2 no ano de 2020 pegou todos de surpresa. Rapidamente medidas tiveram que ser adotadas a um novo modo de vida, a partir do Decreto Estadual 64.881, de 22 de março de 2020, que define “[...] medida de quarentena no Estado de São Paulo, consiste em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus”. Devido a isso, a Educação foi fortemente impactada, principalmente com relação ao distanciamento social e cuidados com a higiene, pois, preservar a vida passou a ser prioridade. Esse impacto pode ser caracterizado pelas novas propostas de readequação de aulas presenciais para o ambiental virtual de maneira remota, portanto, esse nova maneira de ensino não contempla grande parte dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), tanto com relação a

tecnologia, quanto aos atendimentos de intervenção e mediação necessários dos professores considerando as especificidades de cada aluno. Contudo, o aumento da desigualdade e o abandono escolar ficam em evidência, claramente se pensarmos em educação especial e inclusão essa desvantagem fica cada vez maior.

Nesse contexto devemos lembrar sobre o que diz a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13,146/2015), no Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASI, 2015). De fato, como prevê esta legislação, deve-se garantir que a pessoa com deficiência seja incluída de maneira integral à dinâmica da vida. Quando falamos em inclusão, de acordo com Cardoso (1992), “[...] A aceitação e o pertencer a um grupo revela à pessoa o que esta tem de belo, pois é prestigiada, valorizada, acolhida, chamada a contribuir, recebendo o apoio e ajuda necessária ao seu desenvolvimento e a participação na própria comunidade”, não se deve apenas garantir espaço, mas sim, que o PAEE tenha seus direitos garantidos e que sejam respeitadas e valorizadas as suas potencialidades. As diferenças não devem ser critério de exclusão, para isso devem existir políticas públicas que garantam que todos tenham de forma equitativa o acesso ao conhecimento, diminuindo as barreiras existentes.

Na perspectiva da criança com deficiência visual já existem limitações com relação ao processo de alfabetização em ambiente escolar, principalmente quanto a prática de leitura e escrita e ainda que sejam utilizados como recursos tanto o Braille, quanto as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Quando se tem a visão comprometida

o seu principal sentido utilizado é o tato e com a situação atual isso a deixa mais exposta a contaminação do vírus, o distanciamento social ainda que necessário, surge como barreira e dificulta ainda mais a dinâmica do professor. A partir desse contexto, faz-se necessário o questionamento sobre quais fatores contribuem para o atendimento dos alunos com deficiência visual dos anos iniciais em tempos de pandemia e sobre quais iniciativas contribuem para o melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Neste sentido, objetivamos problematizar aspectos que circundam o período de escolarização de crianças com deficiência visual nos anos iniciais da Educação Básica, a saber: atividades de vida autônoma (AVA), intervenção precoce; estimulação visual; orientação e mobilidade e serão destacados, pois são necessários para a formação integral das crianças cegas e com baixa visão, principalmente no período de escolarização que compreende os anos iniciais da Educação Básica.

A reflexão sobre esta temática se faz necessária e pode contribuir como referencial de suporte para profissionais da área, a fim de auxiliar no desenvolvimento das potencialidades cognitivas, físicas e afetivas da criança com deficiência visual, bem como, dar condições para que ela tenha autonomia e seja participativa na sociedade que vive.

Desenvolvimento

A estrutura organizacional da Educação Básica nacional se divide em Educação Infantil, Ensino Fundamental, I e II, e Ensino Médio. Cada etapa tem suas complexidades que têm gerado debates constantes que permeiam toda essa estrutura educacional.

É sabido que cada etapa requer um olhar específico, ou melhor, uma abordagem específica que, de alguma maneira, contribua com a rotina escolar. Nos anos de 2020 e 2021 foi notória a necessidade de pensar novas estratégias e iniciativas que contribuíssem com as atividades práticas dos núcleos escolares. Neste contexto podemos exemplificar através de uma visão panorâmica o impacto sofrido pela escola no período de pandemia. Pois

Democratizar a Educação para o público-alvo da Educação especial em tempos de flexibilidade nos meios econômicos e político implica em mudanças no espaço escolar, na disposição dos atores sociais, no objeto de intervenção pública, reverberando em rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir daí, se construir de fato em uma escola inclusiva. Assim, percebe-se que nessa luta constante por espaços e por efetivação de novas políticas educacionais, a realidade de enfrentamento ao coronavírus apresenta-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos nos campos educacional, econômico, político e social (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021, p. 515).

Vale lembrar que esse texto não tem a proposta de delinear, em sua totalidade, a rotina que se estruturou a partir da situação pandêmica, nem apresentar considerações direcionadas a todo escopo da Educação Básica, mas sim evidenciar aspectos presentes em materiais existentes que foram discutidos nesses últimos dois anos, direcionadas ao público com deficiência visual pertencente aos anos iniciais da Educação Básica.

Para termos melhor compreensão do contexto de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência visual e da sua origem do ensino institucionalizado é importante que saibamos como se deu os

primeiros espaços físicos voltados a esse público. Através de José Álvares de Azevedo, no ano de 1850, o ensino do Braille foi levado a D. Pedro II, com o intuito de criar um colégio para o ensino de pessoas cegas. Esses fatos históricos cronológicos são importantes para o nosso processo de ambientação contextual. Ter acesso a essas informações nos auxilia no estudo gradativo da área, nos instrumentaliza para entendermos o que podemos considerar como avanços, ganhos e retrocessos perante as situações que impactam diretamente na escola e legislações que norteiam o ensino e a inclusão das crianças com deficiência visual (BRASIL, 2001).

A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no ano de 1854, marca o início das criações de outros institutos em âmbito nacional, mesmo que o segundo viria a ser fundado 72 anos depois. “A cronologia dos acontecimentos em prol da educação de pessoas cegas no Brasil aponta o surgimento em outros estados do país, seguindo o mesmo modelo educacional do IBC, as primeiras escolas especiais para alunos cegos” (BRASIL, 2001) foram:

Quadro 1 – Relação dos institutos fundados no Brasil durante o século XX.

1926	Instituto São Rafael – Belo Horizonte - MG
1928	Instituto Padre Chico – São Paulo - SP
1929	Instituto de Cegos da Bahia – Salvador - BA
1941	Instituto Santa Luzia – Porto Alegre - RS
1943	Instituto de Cegos do Ceará – Fortaleza - CE
1957	Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas – Campo Grande - MS

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores a partir do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual.

É importante ressaltar que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos é conhecido, atualmente, como Instituto Benjamin Constant (IBC), instituição federal que se caracteriza como o primeiro educandário da América Latina, destinado a pessoas com deficiência visual com o intuito de promover apoio educacional entre outras abordagens específicas que corresponda a atuação autônoma dessas pessoas.

“Um grande marco na história da educação de pessoas cegas foi a criação, em 1946, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowill para cegos” (BRASIL, 2001), que objetiva, a princípio, a divulgação de livros adaptados ao Sistema Braille e, nos últimos anos, ampliou os formatos de livros aderindo às novas tecnologias digitais, como por exemplo o livro falado e o livro digital Daisy. Proposta que se veiculam além do formato de distribuição impressa, facilitando o acesso direto ao acervo.

Atualmente o IBC e a Fundação Dorina Nowill, se caracterizam como as principais instituições de soluções de acessibilidade para a área da deficiência visual no Brasil. Mesmo que essas instituições sejam mantidas através de fontes de recursos econômicos diferentes, ambas trazem a proposta de se trabalhar soluções em acessibilidade, como distribuição de materiais que contribuem com o a área da deficiência visual e serviços de apoio a inclusão na perspectiva da Educação Especial, através de cursos de formação continuada para professores e demais profissionais envolvidos pedagogicamente com esse público.

Há uma necessidade de evidenciar que a área da deficiência visual, assim como a área de outras deficiências, não está integralmente munida de recursos por essas instituições segmentadas, há uma carência estrutural. Quando pensamos no contexto geral de acessibilidade de determinada área de uma deficiência temos uma compreensão imediata da sua defasagem

por conta de publicações problematizando as situações cotidianas, de debates acalorados que se pautam nessas problematizações e o impacto recorrente de medidas de governantes que recai diretamente como um retrocesso na prática de uma educação inclusiva.

Eis aqui a importância de conhecer e ter acesso a informações que agreguem elementos de acessibilidade nos espaços educacionais e sociais, compreender que esses espaços são subsidiados por legislações que legalizam direitos e crescem novas demandas para a autonomia da pessoa com deficiência. Visto que “Na perspectiva da educação inclusiva, o foco na adaptação não deverá ser nunca na deficiência e sim nos espaços, nos recursos que deverão ser acessíveis, nas potencialidades dos estudantes e corresponder às especificidades de cada aluno” (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL 2021). Por isso a importância de evidenciar iniciativas que contribuem com a acessibilidade na rotina prática escolar minimizando barreiras e auxiliando profissionais da educação a terem uma atuação mais assertiva em suas abordagens didático-pedagógicas, pensando aqui, diretamente no contexto de escolarização.

Atividades de Vida Autônoma (AVA)

A Atividade de Vida Autônoma – AVA, era, até 2001, denominada de Atividade de Vida Diária – AVD, com a Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a AVD passa a ser designada por Atividades de Vida Autônoma e Social – AVAS. Em 2008, após a aprovação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o novo termo adotado é Atividades de Vida Autônoma – AVA. As AVD passam a ser [...] uma área de

exclusiva competência do Terapeuta Ocupacional (SIERRA, 2009, p. 11).

Para Siaulys (2014) “A assimilação das atividades cotidianas é fundamental para que qualquer pessoa seja considerada pertencente ao seu grupo social. Assim, a participação de todas as crianças na vida familiar, na escola e na comunidade é essencial”. É nessa perspectiva que se torna demasiado importante o conhecimento, por parte dos professores, das atividades que contribuem com a boa prática pedagógica, as Atividades de Vida Autônoma (AVA), anteriormente conhecida como Atividade de Vida Diária, ferramentas importantes que precisam estar presentes nas dinâmicas que objetivam a autonomia das crianças.

[...] A realização das atividades do dia a dia ajuda na aquisição da consciência corporal e na formação da autoimagem positiva, no conhecimento dos objetos do ambiente e na interação com as pessoas, além concorrer para o desenvolvimento global e integração sensorial (SIAULYS, 2014, p. 22).

No processo de desenvolvimento da criança na perspectiva da prática escolar é necessário que todos envolvidos com essa criança tenham acesso a conhecimentos específicos que auxiliarão as práticas cotidianas, pois o papel da escola reflete além do espaço físico escolar, uma vez que o trabalho do professor se dá de forma conjunta com outros órgãos colegiados e outros profissionais responsáveis pelo bem-estar da criança.

De acordo Siaulys *et al.* (2010) as Atividades de Vida Autônoma atuam de forma paralela com as práticas socioeducativas, sendo compreendidas como atividades relacionadas ao cuidado de si, os atos

práticos e a importância da alimentação, iniciativas que buscam promover a aprendizagem referente aos ambientes em que se vive. Os profissionais conhecendo esses fundamentos buscam articular propostas com o processo de ensino e aprendizagem, motricidade e o desenvolvimento cognitivo da criança visando alcançar a sua autonomia. Pensando no contexto desse texto, “[...] as pessoas com deficiência visual não podem aprender pela imitação e precisam ser ensinadas a desempenhar as habilidades que lhes proporcionem independência e autossuficiência para atender as necessidades da vida prática” (SIAULYS, 2014, p. 24).

Intervenção precoce

Um dos sentidos mais importantes no âmbito sensorial é a visão, ela é a principal experiência sensorial, através dela podemos ter as primeiras impressões das coisas (pessoas, objetos etc.) e também adquirimos mais da metade dos nossos conhecimentos. A visão é composta por: 1- Córnea e lente (formação da imagem); 2- Íris/ pupila e fotorreceptor (controle de exposição); 3- Retina, bastonetes e cones (detecção); 4- cérebro (processamento). Confira no quadro o processo de desenvolvimento da visão:

Quadro 2 – Como é formado o desenvolvimento da visão

Idade	Característica visual
<i>0 mês</i>	Pouco grau de fixação, não responde a estímulo visual, exceto luz.
<i>1 mês</i>	Segue movimento lento de objetos. Inicia a coordenação binocular.
<i>2 meses</i>	Atenção a objetos a distância de 20 cm ou mais.

Idade	Característica visual
<i>3 meses</i>	Aperfeiçoa movimentos dos olhos e binocular; Atenção nos objetos quando os manipula; Reage a cores.
<i>4 meses</i>	Permanece mostrando interesse por objetos pequenos e brilhantes; Fixa os olhos sobre a mão; Tenta mover-se em direção ao objeto no seu campo visual.
<i>5 meses</i>	Desenvolve coordenação olho-mão: esforços sucessivos para agarrar; procura intencionalmente os objetos com os olhos, mesmo que para brincar com a luz.
<i>6 meses</i>	Reconhece pessoas; vira os olhos para direita e esquerda.
<i>7 – 8 meses</i>	Tenta pegar objetos além do alcance; Convergência dos olhos.
<i>9 meses</i>	Observa as expressões de pessoas próximas e tenta imitar
<i>1 ano</i>	Boa acuidade visual para perto e longe; Visão binocular; Focalização; acomodação.
<i>3 anos</i>	Desenvolvimento anatômico do olho está completa; Junta ais simples, faz contorno de forma simples; monta quebra-cabeças (com baixa complexidade) e utiliza pistas táteis.
<i>4-5 anos</i>	A distinção de cores é estabelecida; visão de profundidade; Apto para leitura.
<i>6 anos</i>	Acuidade visual 20/20 (1.0); Maturação do sistema visual.
<i>8 anos</i>	Globo ocular do tamanho de adulto

Fonte: Rodrigues e Padovani (2008, p. 104).

Sendo assim é considerado deficiente visual aquele que apresenta baixa visão ou cegueira total, de acordo com a “Organização Mundial de Saúde” (OMS), esse diagnóstico é definido clinicamente por um especialista através de valores quantitativos de acuidade visual.

Quando pensamos no processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual na perspectiva da prática escolar é necessário que todos envolvidos com essa criança tenham acesso a conhecimentos específicos que auxiliarão as práticas cotidianas. Sendo assim, o processo de aprendizagem acontece por outros sentidos remanescentes como: Tato; Audição; Olfato e Paladar. Para que o desenvolvimento da criança aconteça de maneira efetiva é necessário que seja realizada a intervenção precoce, que é um recurso precioso tanto para criança cega, quanto para a criança com baixa visão.

[...] A criança com deficiência visual necessita de intervenção para que sejam nela despertados o desejo, a curiosidade e o desejo, a curiosidade e o motivação para agir sobre o ambiente. Ela é importante ainda porque acontece no período em que ocorrem as maiores e mais significativas mudanças no desenvolvimento da criança, nos períodos mais curtos de tempo. Criança e família têm valor central na intervenção precoce.

A intervenção precoce inicia-se com a avaliação da criança. Essa avaliação deve combinar a avaliação funcional da visão e a avaliação do desenvolvimento global da criança, utilizando procedimentos formais e a observação do comportamento. É um processo dinâmico, realizado por equipe interdisciplinar em situação lúdica e de acordo com o perfil do desenvolvimento da criança (GLAGLIARDO; NOBRE, 2001, p. 18).

De acordo com Glagliardo e Nobre (2001) a intervenção precoce segue alguns princípios básicos como a estimulação e eficiência visual, favorecimento do uso da visão nas situações diárias, favorece a relação mãe-criança, proporciona atividades funcionais pelos órgãos dos sentidos com

as funções motoras e cria condições para a construção do universo sensório motor. Quanto antes se iniciar o processo de intervenção, a criança com deficiência visual terá melhores condições de desenvolvimento e autonomia.

Estimulação visual

O papel da escola reflete além do espaço físico escolar. O trabalho do professor se dá de forma conjunta com outros órgãos colegiados e outros profissionais responsáveis pelo bem-estar da criança com deficiência visual. Para que o processo de aprendizagem ocorra, a criança necessita de estímulos de caráter não visual. Segundo Wally (2011) o primeiro contato institucional da criança é o que se chama de estimulação precoce.

Desde o nascimento, a partir das interações sociais, a criança deve receber estímulos, pois é assim que ela começa a ter percepção do mundo, levando em consideração que cada criança tem seu modo de aquisição das informações recebidas, independentemente da sua deficiência. No caso da criança com baixa visão, a estimulação precoce tem a função de reabilitação ou reeducação visual, para isso é necessário que a criança desenvolva algumas capacidades de percepção funcional visual como: a coordenação visomotora; Percepção de posição no espaço; Percepção de relação espacial; Constância perceptual e Percepção de figura-fundo.

O estímulo visual não vai fazer a criança melhorar o quanto ela enxerga, mas vai ser um grande facilitador para que ela reconheça o ambiente, os objetos e também desenvolva suas habilidades, isso contribui para o processo adaptativo funcional no ambiente em que ela está inserida.

A família tem papel fundamental nesse processo, é através dos estímulos familiares que a criança começa a balbuciar, sentar, engatinhar, entre outros conceitos que acompanham a evolução dela.

[...] Cabe salientar que não serão apenas os momentos em que a criança está na sala de estimulação precoce que contarão para seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, surge como primordial o papel dos seus cuidadores. É preciso que o mundo seja apresentado e descrito para que as coisas tenham fundamento a alguém que não enxerga. Na realidade da nossa escola, podemos perceber que as crianças que vivenciam momentos comuns a uma criança vidente, tais como: saídas a locais variados, participação nos momentos familiares, contato com materiais diversos, acesso a brinquedos, etc., apresentam um desenvolvimento que podem contribuir para sua aprendizagem futuramente (WALLY, 2011, p. 5).

No caso das crianças com deficiência visual, elas passam por um processo de entendimento da utilização do tato que auxiliará em suas vivências. E quando nos referimos a estimulação precoce pensamos em tornar a sua vida bem mais próxima possível da realidade que a cerca. Dentre os vários conceitos a serem ensinados, a criança cega ou baixa visão precisa se apropriar do Sistema Braille em seu processo de alfabetização, necessita de materiais adaptados, brinquedos e jogos.

É importante que a criança desenvolva a função simbólica, dessa maneira ela desenvolve a capacidade de representar mentalmente aquilo que é citado, sendo assim, ela pode associar a algo que ela já tenha tido contato anteriormente. Outro estímulo é o movimento, para isso a orientação e mobilidade fará com que ela consiga se locomover sozinha com o auxílio de bengalas. Segundo Wally (2011) algumas tarefas como,

cortar, amassar, rasgar, são consideradas atividades de movimento, importantes para o desenvolvimento da memória e sequência. O exercício de atenção proporciona concentração e autonomia para explorar o espaço, para isso a utilização de materiais sonoros é adequada, tais como músicas e contação de história. Jogos e brincadeiras são importantes para estimular a criatividade, o intelecto e o conhecimento do mundo. A criança com deficiência visual a partir do ato de brincar e através das relações conseguem explorar objetos e conhecer texturas diferentes, assim como pela imitação, compreender os papéis desempenhados e representados na sociedade.

A criança com deficiência visual é uma criança comum, com a mesma vontade de conhecer e explorar o mundo, a única coisa que a limita é a sua capacidade de ver. Segundo Wally (2011) a cegueira não pode ser vista como “desvantagem total”, mas sim deve ser estimulada as suas potencialidades levando em consideração as especificidades de cada criança. Para isso não é necessário atividades complexas, mas coisas comuns do dia a dia, como uma conversa, experimentar um alimento, sentir o cheiro das coisas, momentos de família e brincadeiras podem potencializar as capacidades das crianças com deficiência visual.

Orientação e Mobilidade

Mazarro (2003) evidencia que a habilidade de compreender ambientes é uma conquista gradativa pertencente às pessoas com deficiência visual que se inicia com seu nascimento e evolui durante as etapas de desenvolvimento de sua vida. Por isso que, quando pensamos no ambiente escolar, existe a necessidade de os professores saberem da nova

orientação, pensando na criança, toda vez que houver mudanças no espaço físico escolar. E desde muito cedo as crianças já são inseridas em espaços educativos ficando boa parte do dia sob cuidados de professores e demais profissionais que estruturam o ambiente escolar.

No período de pandemia surgiu a necessidade de descentralizar as atividades de ensino sobre orientação e mobilidade do espaço interno escolar, muitas readequações marcaram a dinâmica do ensino nesses últimos dois anos, com o avanço dos casos de COVID-19, governantes criaram decretos e normas que alinhavam a continuidade do ensino no ambiente domiciliar, mães e pais se tornaram uma extensão direta da escola para a aplicação dos exercícios e atividades que caracterizaram o desenvolvimento técnico do ano letivo da escola.

Essa nova realidade exigiu dos professores uma dinâmica diferente da rotina habitual desenvolvida na escola. Essa situação se intensifica quando pensamos que parte dos alunos que estão inseridos nesse contexto são público-alvo da Educação Especial. Neste trabalho a ênfase não está sendo dada a público geral, mas sim nas crianças com deficiência visual, é importante evidenciar essa proposta, pois as considerações que estão sendo apresentadas foram organizadas e sistematizadas para auxiliar os professores e demais profissionais que fazem parte da articulação da dinâmica escola e família nesse tempo pós-pandemia.

Por isso a necessidade de apresentar informações técnicas que auxiliarão a movimentação prática do aluno com deficiência visual, sempre considerando o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Além dos conteúdos que fazem parte das temáticas que precisam ser trabalhadas com os alunos, os professores precisam se apropriar dessas informações e pensar na melhor maneira de desenvolvê-las em conjunto com a família dessa criança. Antes mesmo do aluno cego ou baixa visão ter acesso aos

conteúdos aplicados pela escola ele precisa estar ambientado em uma realidade que esteja configurada para lhe dar acesso às informações que fazem parte do currículo anual escolar que ele esteja estudando.

Pensando na orientação e mobilidade do aluno, Mazarro (2003), evidencia as três questões básicas que estruturam o processo de orientação que precisam ser ditas ao aluno com deficiência visual quando vamos ensiná-lo:

- Onde estou?
- Para onde quero ir? (Onde está o meu objetivo?)
- Como vou chegar ao local desejado?

O autor ainda diz que para o aluno formar essas questões ele deve passar pelo um processo importante que envolve as seguintes fases:

Quadro 3 – Fases pertencente ao processo de ensino de orientação.

Percepção	Captar as informações presentes no meio ambiente pelos canais sensoriais
Análise	Organização dos dados percebidos em graus variados de confiança, familiaridade, sensações e outros
Seleção	Escolha dos elementos mais importantes que satisfaçam as necessidades imediatas de orientação
Planejamento	Plano de ação, como posso chegar ao meu objetivo, com base nas fases anteriores
Execução	A mobilidade propriamente dita, realizar o plano de ação através da prática

Fonte: Weishaln (1990).

A apresentação das fases de desenvolvimento que norteiam o processo de orientação do aluno com deficiência visual é necessária como conhecimento técnico que enreda um cotidiano abrangente de atividades que visam contribuir com a autonomia do discente. As especificações técnicas dessas fases são muito importantes para o repertório intelectual do professor que pertence ao quadro de docentes dos anos iniciais da Educação Básica. Estar munido dessas informações agrega na desenvoltura da atuação prática gerando mais fundamentos e articulações quando há necessidade de promover o trabalho conjunto da escola com a família e demais núcleos sociais que a criança com deficiência visual reside ou se ambienta.

Agora, quando pensamos em mobilidade, Mazarro (2003) diz que precisamos compreender a remanescência dos sentidos que envolvem as percepções não visuais, como a audição, o tato (sistema háptico), o olfato, a cinestesia, a memória muscular, o sentido vestibular. No caso da pessoa com deficiência visual se movimentar de um ponto a outro é necessário seguir diretrizes e ser orientada em relação ao seu destino, constituindo assim um mapa mental do layout do espaço.

Você [...] pode estar utilizando plantas táteis durante a orientação de seu aluno para a mobilidade. A planta tátil pode ser confeccionada no alumínio, marcado por carretilha de costura, ou em cartolina, utilizando sucatas, materiais de diferentes texturas, cola plástica, fios colados e outros materiais que dêem relevo. Mas, não se esqueça, nessa planta é importante marcar o ponto de referência (onde eu estou). Quando a criança está nas primeiras séries é importante que, além de utilizar tais materiais, você deve fazer com que ela trace o caminho para sua exploração e pedir que reconstrua o espaço. Dessa forma, irá transferir as relações espaciais simples da sala de aula para uma maquete construída progressivamente, à medida que for descobrindo novos

ambientes. Nessa atividade você poderá avaliar o grau de sua compreensão.

É de extrema importância que o aluno vivencie o espaço para compreendê-lo: caso a sala de aula seja quadrada, a base da maquete deve ter a mesma forma. No caso da sala de aula, o ponto mais importante é a porta, depois a mesa do professor, a carteira do aluno deficiente visual, as demais carteiras e as janelas (MAZARRO, 2003, p. 18).

A mobilidade da pessoa com deficiência exige boa compreensão dos fundamentos técnicos de orientação, sendo compreendida como, “a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes” (WEISHALN, 1990). Por isso, os professores e demais profissionais que estão diretamente ligados ao espaço interno escolar e, indiretamente, a outros espaços que a criança com deficiência visual frequenta ou reside precisam ter acesso a informações que evidencie de forma prática e clara recursos e atividades que melhorem o desempenho do desenvolvimento cognitivo e de orientação e mobilidade visando contribuir para o alcance da autonomia do público aqui enfatizado.

Considerações Finais

Quando pensamos em situações que impactam diretamente na educação, automaticamente começamos imaginar como elas se estruturam e qual seria um caminho viável a se tomar para minimizar tais problemas, precisamos compreender que não há uma receita prática para resolução imediata, mas sim materiais e estudos que apresentam considerações

teóricas e práticas gerando iniciativas que melhoram a qualidade de vida das crianças com deficiência visual e seus familiares na perspectiva da acessibilidade.

Nem sempre as informações estão alinhadas e sistematizadas de forma compreensível, por isso que é necessário desenvolver textos que facilitem esse processo. Considerando a problematização acerca dos fatores destacados e interferência no processo de escolarização dessas crianças, foram apresentados elementos importantes para a melhoria de uma rotina ainda mais impactada com o período de pandemia, fatores importantes como Atividades de Vida Autônoma, Intervenção precoce, Estimulação visual e Orientação e mobilidade enredaram esse trabalho buscando estabelecer um convívio escolar bem mais indicado para buscar a autonomia das crianças cegas e baixa visão.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual*, v. 1; 2; 3. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 1, p. 89-99, 1992.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. *Revista Teias*, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50005>. Acesso em: 19 jan. 2022.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. *Orientações para elaboração de projetos e monografias*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 140 p.

GLAGLIARDO, Heloisa Gagheggi Ravanini Gardon; NOBRE, Maria Inês Rubo de Souza. Intervenção precoce na criança com baixa visão. *Revista Neurociências*, [S. l.], v. 9, n.1, p. 16-19, 2001. DOI: 1034024/mc. v 9. 8928. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8928>. Acesso em: 21 out. 2021.

MAZARRO, José Luiz. Mas, afinal, o que é orientação e mobilidade? In: MACHADO, Edileine Vieira *et al.* *Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual*. Brasília: MEC; SEESP, 2003. 167 p.

RODRIGUES, Adriano Conrado; PADOVANI, Luciane; Deficiência Visual. In: CONRADO, Rodrigues Adriano. *Reabilitação práticas inclusivas e estratégicas para ação*. São Paulo: Andreoli, 2008.

SÃO PAULO. (Estado). *Decreto nº 64.881*, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Diário Oficial - Executivo, 22 mar. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193361>. Acesso em: 14 out. 2021.

SIERRA, Maria Angela Bassan. *AVD, AVAS, AVA, Atividades cotidianas: com a palavra Vygotsky e Heller*. Universidade Estadual do Paraná. Secretaria de Educação do Paraná, PDE, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2303-8.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

SIAULYS, Maria Olympia de Campos. *Atividades de Vida Autônoma: essência da vida em sociedade*. São Paulo: Laramara, 2014.

SIAULYS, Mara Olympia de Campos et al. *A deficiência visual associada à deficiência múltipla e o atendimento educacional especializado: encarando desafios e construindo possibilidades*. São Paulo: Laramara, 2010.

WALLY, Paton. O estímulo enquanto fator que contribui para a aprendizagem do deficiente visual. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/2243>. Acesso em: 30 out. 2021

WEISHALN, R. *Orientation and mobility in the blind children*. New York: Englewood Cliffs, 1990.

Capítulo 7

Anos finais do Ensino Fundamental: Os desafios do ensino da Língua Portuguesa

Fábio Vinicius Alves

Luiz Felipe Garcia de Senna

Este trabalho se alicerça nas visões de dois professores residentes em uma cidade do interior paulista. Ambos são professores categoria O (contratados por 3 anos) dos anos finais do ensino fundamental (EFII) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) e ministram as suas aulas em escolas de ensino público na periferia de suas cidades. Os professores, de séries que partem do 6º ano até o 9º ano do EF II, se revezam entre os estudos para qualificação acadêmica e as preocupações com os estudantes que apresentaram dificuldades, tanto quanto os professores, no processo de acesso à educação remota e no ensino de Língua Portuguesa.

O que será apresentado aqui se baseia em experiências de dois anos consecutivos em que a rede da educação paulista teve de se adaptar, compreender e se reestruturar para que o ensino remoto pudesse ser implementado e apresentasse, ao menos alguns, resultados referentes ao ensino de Língua Portuguesa em meio a pandemia que atingiu todo o planeta. Aqui será descrito a experiência de dois jovens professores, especificamente, sobre o ensino, a avaliação e os resultados alcançados por

eles no período de ensino remoto. Todo o trabalho realizado foi acompanhado pela coordenação das escolas que os professores lecionam, desde os materiais utilizados nas aulas até o nível de participação dos alunos nas atividades propostas.

Situando a Educação em tempos de pandemia

Quando falamos sobre a educação e de como ela tem se desenvolvido nos últimos anos, precisamos situar o local em que ela se encontra. O conceito de campo de Bourdieu (2002) fala das disputas existentes no interior de espaços denominados de campos, um campo é um espaço social que é constituído de objetos, de pessoas, de forças, instituições que apresentam condições, condutas, apostas e interesses que a todo tempo se esbarram e geram atritos que são nascidos de importantes disputas, geralmente para a manutenção de poder de alguma força ou para gerar novos conflitos que interessam a novos embates.

No contexto educacional, essas disputas também são aparentes, assim, diferentes movimentos buscam o seu domínio. Os interesses dos agentes de um campo podem circular entre outros, como no caso do campo político que influencia diretamente a estrutura do campo educacional. Neste último, os conflitos tratam diretamente sobre o modelo de educação e os conhecimentos que são, ou não, abarcados no guarda-chuva curricular. Muitas vezes, os interesses dos grupos que atuam nos campos não ficam evidentes, como explicam Senna e Simão (2019), alguns movimentos utilizam discursos simplificadores e panfletários para ganhar apoio popular, mas por trás de toda propaganda estão bandeiras ideológicas, econômicas e políticas muito bem articuladas. Logo, muitos

embates já estavam sendo travados no campo educacional antes do período de pandemia. O novo contexto apenas colocou em provação os diferentes discursos e suscitou reflexões sobre quais os reais problemas da e na educação pública brasileira. De acordo com Martinez (2004), o Brasil nunca foi um país plenamente democrático, seja nos modelos políticos vigentes, seja no acesso aos insumos básicos para sobrevivência humana, na verdade, uma grande parte da sociedade brasileira não se identifica com uma denominada identidade nacional.

A própria ideia de escolarização mudou muito no decorrer da história, por exemplo, a presença do professor, um orientador ou tutor que organize os saberes, permanece até a atualidade. Já a organização escolar presencial tem suas raízes no século XVIII, ela já foi gerida por instituições religiosas e pelas famílias dos alunos, isso antes de ser uma obrigação do Estado Moderno. A noção de educação pública é mais recente ainda, nasceu junto com a Revolução Industrial para formação de mão de obra especializada.

O projeto político-educacional brasileiro atual tem suas raízes nas últimas décadas do século XX, com a consolidação da chamada Constituição Cidadã, de 1988. A Carta Magna estabeleceu que todos os cidadãos brasileiros detêm direitos iguais à saúde, à educação, à segurança e à qualidade de vida, porém, como explica Venonezi *et al.* (2019), a implementação de tais ideias é, desde então, confrontada por um crescente e virulento movimento neoliberal, que buscou diminuir o protagonismo estatal e sufocar os direitos estabelecidos pela Nova Constituição. O ano de 2016 foi apontado por Venonezi *et al.* (2019) como o auge do desmonte, mais do que uma mudança de liderança, a saída da então presidente Dilma Rousseff (2011-2016), por meio de um golpe político-parlamentar, marcou um rompimento com os valores constitucionais e,

em consequência, com a tendência de maior investimento na educação no país.

Especificamente no caso do Estado de São Paulo, Barbosa *et al.* (2020) aponta uma política de desvalorização que vigora desde, pelo menos, a década de 1990. O elevado número de professores não efetivos, a ausência de incentivos para evolução na carreira e de aumento salarial, que, desde 2016, é menor que o piso nacional, são alguns dos fatores citados. Ainda antes da pandemia, Barbosa *et al.* (2020) menciona que os professores paulistas já sofriam com excesso de trabalho, salários baixos e condições precárias nos espaços laborais. Tudo isso, de acordo com a autora, é resultado de uma política de administração pública que segue princípios gerencialistas e que ocasiona situações de competitividade e individualismo, além de ignorar o caráter coletivo e colaborativo do ato pedagógico.

Dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (COVID-19 IMPACT ..., UNESCO) demonstraram que, em maio de 2020, mais de 70% dos estudantes em todo o planeta passaram por alguma política de suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia da Covid-19. Só no Estado de São Paulo estão matriculados mais de 4 milhões de alunos nos níveis de Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Estes estudantes são acompanhados por mais de 250 mil professores e o trabalho nos estabelecimentos de ensino é auxiliado por mais de 65 mil servidores de áreas técnicas ou administrativas¹⁷. A suspensão das aulas presenciais no estado paulista ocorreu por meio do decreto nº 64.864, de 16/3/2020, já a organização do que viria a ser o

¹⁷ Educação de São Paulo em Números. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>.

teletrabalho começou com a resolução Seduc-28, de 19/03/2020. Em pouco tempo, toda uma organização social foi alterada, professores, alunos, servidores, familiares tiveram que se adaptar ao novo mundo, um momento em que todas as relações passaram a ser mediadas por tecnologias.

Como em outros lugares, a educação paulista aderiu ao modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Valente (2020) diferencia esta da Educação a Distância (EaD) porque, nesta última, o ensino é organizado em suas instâncias pedagógicas e burocráticas para um contexto não presencial. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma adaptação temporária causada por situações específicas:

Nesse regime, quase a totalidade das disciplinas teóricas e grande parte das atividades teórico-práticas passarão a ser ministradas remotamente, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), dentro de um sistema institucional, através do software Moodle e G Suite, pacote oferecido pela universidade, que integra ferramentas como o Google Classroom e Google Meet, facilitando o acesso e registro de todas as atividades planejadas em cada disciplina e, realizadas, de forma síncrona ou assíncrona, com os docentes e alunos e, entre os alunos, a depender do que for delineado no plano de ensino. No entanto, em função de dificuldades de equipamentos ou de entrada em plataforma, outros aplicativos como *WhatsApp* e *Telegram* e redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, podem ser utilizados para facilitar o acesso a diálogos, vídeos e documentos em pdf, desde que o aluno disponha de conexão com a internet (VALENTE, 2020, p. 06).

O novo momento educacional desafiou paradigmas educacionais, professores começaram a interagir com plataformas digitais até então

desconhecidas, ou pouco utilizadas. A comunidade escolar passou a lidar com novos desafios resultantes de velhos problemas, como, por exemplo, a manutenção da comunicação com os alunos. Em muitas escolas públicas, o contato com os alunos, e seus responsáveis, ocorria por meio de números de celulares que não funcionavam ou que eram compartilhados por toda a família do estudante.

O Ensino Emergencial Remoto Paulista

O novo modelo de ensino esbarrou na crônica desigualdade social do país, que se converteu em uma desigualdade tecnológica, de acesso às tecnologias de informação e comunicação. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostrou, em 2020, que o acesso domiciliar da população brasileira à internet é parecido, em números, ao de saneamento básico, ou seja, nas regiões com menor infraestrutura social há também menor igualdade no acesso às tecnologias. Em complemento, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – (PNAD, 2016) demonstrou que, em 2015, os equipamentos mais utilizados em domicílios brasileiros para acessar à internet foram: o telefone móvel celular (92,1%), o microcomputador (70,1%), o *tablet* (21,1%) e a televisão (7,5%). A utilização dos telefones móveis celulares aumentou de 53,6% nos domicílios pesquisados em 2013 para 92,1% em 2015, assim, o aumento do acesso à internet ocorreu pelo maior consumo de telefones móveis celulares pelas populações mais pobres. A oferta de modelos mais baratos foi um dos principais motivos para que estes grupos pudessem utilizar tais tecnologias.

Com essas informações, compreendemos que falar de educação remota é falar de democratização do acesso às tecnologias e, por consequência, de políticas públicas, pois estas são indispensáveis para efetivação desta democratização com a universalização definitiva e com qualidade (REIS; LEAL, 2021). Como já observado, o ensino remoto foi instaurado em 2020 em uma realidade de desigualdade de acesso, de precarização da carreira docente e dos estabelecimentos de ensino públicos. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) desenvolve muitas ações de incentivo, reorientação, apresentação de novas práticas e renovação, porém, o domínio dessas novas habilidades não é percebido no cotidiano educacional.

Quando discutimos a realidade que estamos inseridos, percebemos que muitas das questões problematizadas pelas referências aqui reunidas estão presentes no nosso dia a dia. No início do Ensino Emergencial Remoto (ERE), os professores receberam treinamentos referentes à instalação e ao uso dos aplicativos que serviriam de base para o trabalho pedagógico. Entre eles, destaca-se o aplicativo do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), as formações ocorreram por meio da SEDUC com suporte dos grupos de coordenação, supervisão das escolas e Diretorias Regionais de Educação (DREs). Os professores também receberam formações para o uso de outros aplicativos, tais como: *Google Classroom*, *Google Drive*, *Google Formulário*, *Google Meet*, *Microsoft Teams* e outras plataformas digitais como: Descomplica, Revisa ENEM, Dragonlearn etc.

Os primeiros problemas surgiram com a dificuldade de muitos docentes em assimilar o uso das novas ferramentas no cotidiano remoto e com a baixa tecnologia dos aparelhos que detinham. Como soluções, primeiro, o Governo Estadual ampliou o *Projeto de Apoio a Tecnologia e*

Inovação (PROATEC), com o aumento de professores que ajudam as comunidades escolares na apropriação e no uso das novas tecnologias¹⁸; segundo, a também ampliação do *Programa Professor Conectado* com o *Computador do Professor*. Os profissionais poderiam, com o programa, solicitar um reembolso de até R\$2.000.00 para a compra de um aparelho tecnológico de uso pedagógico¹⁹.

A manutenção de canais de comunicação entre as escolas e os alunos também foi um dos primeiros problemas identificados e, ainda, não resolvido totalmente. Os professores, já equipados e orientados, precisavam contatar seus alunos para dar continuidade ao trabalho pedagógico, os estudantes deveriam ser orientados sobre de que maneira os estudos prosseguiriam, mas nas situações de *busca ativa*, os contatos não funcionavam. Como já mencionado, muitos números de telefones não recebiam ligações ou os celulares eram compartilhados por todo o grupo familiar, poucos alunos tinham computadores, *notebooks* e *tablets* para o estudo remoto.

Para minimizar a situação, o Governo Estadual iniciou a distribuição de *chips* de aparelhos celulares com internet para estudantes mais vulneráveis²⁰, em nossas escolas, a proposta não surtiu o resultado esperado. A maioria dos alunos vulneráveis não possuía aparelhos para utilização dos *chips*. Outra iniciativa foi à transmissão de aulas ministradas

¹⁸ Resolução Seduc-7, de 11 de janeiro de 2021, Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação. Disponível em:

siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO_SEDUC_7.HTM?Time=03/11/202111:23:07.

¹⁹ Programa Professor Conectado – Computador do Professor. 01 set. 2021. Diretoria de Ensino - Região Centro Disponível em: educacao.sp.gov.br.

²⁰ Chip para estudantes vulneráveis. Disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/chip-com-internet-prazo-de-adesao-de-alunos-da-rede-estadual-de-sp-e-prorrogado-ate-proxima-sexta-feira/>.

por professores do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) por canais de televisão aberta, o que poderia atender até 3,5 milhões de alunos²¹. O aplicativo para celular do CMSP, que de início era utilizado por gestores das instituições de ensino em orientações e instruções para o cotidiano escolar, passou a ser utilizados por professores e alunos. Ainda no início da pandemia, o Governo Estadual criou um programa de auxílio para famílias beneficiadas pelo, então, Bolsa Família, ou que se encontravam em situação de extrema pobreza, o chamado Merenda em Casa²². Um programa que gerou um auxílio de R\$ 55,00 para cada criança dessas famílias desassistidas por causa da pandemia.

No caso dos alunos sem nenhum acesso à tecnologia, às escolas optaram por contatar os responsáveis e informá-los que, com a suspensão das atividades presenciais, as lições e atividades escolares poderiam ser retiradas nas diretorias das escolas; que também poderiam ser retirados os cadernos de atividades para o acompanhamento das aulas do CMSP pelos canais disponíveis. Durante o ano de 2020, o número de casos de Covid-19 cresceu em todo o país, o que prolongou o Ensino Emergencial Remoto (ERE) por mais de um ano. Entre o segundo semestre de 2020 e o primeiro de 2021, os professores passaram para um modelo totalmente remoto, em que todo o trabalho passou a ser mediado por tecnologias.

Por um lado, as primeiras avaliações das atividades remotas demonstraram uma crítica queda na participação e na aprendizagem dos alunos, dados bem preocupantes. Por outro lado, o trabalho pedagógico

²¹ Governo de SP lança aulas em tempo real por TV aberta e celular aos 3,5 milhões de estudantes da rede estadual. CMSP - Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/governo-de-sp-lanca-aulas-em-tempo-real-por-tv-aberta-e-celular-aos-35-milhoes-de-estudantes-da-rede-estadual/> de SP lança aulas em tempo real por TV aberta e celular aos 3,5 milhões de estudantes da rede estadual.

²² Merenda em Casa. Disponível em: <https://merendaemcasa.educacao.sp.gov.br>.

ficou cada vez mais engessado nas aulas transmitidas pela plataforma CMSP, os professores nas unidades escolares passaram a agir como tutores que acompanhavam os alunos e tiravam dúvidas pontuais. Neste contexto, os professores tiveram de se desdobrar para compreender ou decifrar o que os alunos devolveram como lições e atividades propostas pelo CMSP. A não busca de atividades nas escolas levou a um desaparecimento de alunos, impressão corroborada pelos dados levantados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que revelaram, entre outras coisas, que: mais de 63,2% dos alunos do Ensino Médio não receberam nenhum suporte tecnológico durante o ensino remoto; a evasão escolar foi de pelo menos 15% em escolas paulistas²³. Já o Tribunal de Contas do Estado (TCE) apontou que, em 2020, cerca de 80% dos alunos da rede paulista utilizaram o aplicativo do CMSP por 2 horas ou menos²⁴.

Em nossas escolas, estas questões também foram percebidas, muitos alunos matriculados não compareceram, não realizaram as atividades enviadas ou buscaram a escola para esclarecimentos. As devolutivas das atividades ocorreram com um número reduzido de alunos, ao menos 10%, e eram centralizadas no que era transmitido pelo CMSP. Os alunos que assistissem às aulas deveriam responder questões que eram disponibilizadas no próprio aplicativo. Os resultados eram vistos pelos professores por meio da SEDUC, portal que já era utilizado pelos professores para postar notas, médias e lançar atividades e presenças para

²³ Pesquisa APEOESP/VOX Populi - Impactos da Pandemia na Educação Pública e Aulas Presenciais. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=HGwxXyI_qoQ&ab_channel=TVAPEOESP.

²⁴ 80% dos alunos de SP não passaram de 2 horas em app de aula online em 2020 - 01/07/2021 - Educação – *Folha uol*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/07/80-dos-alunos-de-sp-nao-passaram-de-2-horas-em-app-de-aula-online-em-2020.shtml>.

os alunos, os docentes que tivessem dificuldades eram acompanhados pela equipe de suporte tecnológico da escola.

O Letramento do Nativo e do Imigrante Digital

Palfrey e Gasser (2011) explicam que os “nativos digitais” são os nascidos depois dos anos 1980 e que cresceram habituados com as tecnologias digitais. Os primeiros jovens a utilizarem das redes sociais para se comunicarem, além dos jogos eletrônicos e outros aparatos que com o tempo ficaram mais interativos e interconectados. Já os chamados “imigrantes digitais” podem ser os nascidos antes ou que simplesmente não tiveram as mesmas vivências e apresentam dificuldades para interagir com as tecnologias. Muitos professores se enquadram no segundo grupo de indivíduos e sentem dificuldades em lidar com os jovens nascidos na cibercultura, bem como com as novas tecnologias. O conceito de “ciberespaço” foi criado pelo francês Pierre Lévy (2010) e pensa a internet como uma infraestrutura, um meio de comunicação que surge a partir da conexão que a internet permite. A partir do momento que o “ciberespaço” passa a fazer parte do cotidiano das pessoas, elas criam e adquirem práticas específicas destes momentos e lugares, o que resulta na chamada “cibercultura”.

Na atualidade em que estamos inseridos, os alunos são percebidos como nativos digitais “periféricos”, já os professores como imigrantes “funcionais”, isso porque, como observado, os estudantes detêm um acesso constante e longínquo das tecnologias, mas limitado aos aparelhos móveis como celulares, além do uso focado em jogos e redes sociais; as dificuldades dos professores no período de pandemia demonstraram que, em maioria,

o uso dos aparelhos estava limitado às ligações e o uso de algumas redes sociais. Nos dois casos, os sujeitos demonstraram dificuldades em inovar no uso e em se apropriar das novas ferramentas no contexto pedagógico, o que suscita o conceito de letramento digital.

O conceito de letramento já é muito conhecido e difundido no campo educacional, como explica Soares (2002), é um conceito plural, trata-se de letramentos, isso por causa das diversas possibilidades de aprendizagem que o mundo social apresenta. Silva (2012) comenta o exemplo de uma pessoa que domina a língua escrita e as normas que a regulam, porém, não domina com facilidade as tecnologias digitais, ele pode ser um “imigrante”, um sujeito em processo de aprendizagem. Silva (2012) resgata e dialoga com as discussões de Soares (2002) sobre alfabetização e letramento para utilizá-las em seu diálogo sobre o uso de tecnologias na educação. Dessa maneira, Silva (2012) reafirma que letramento e alfabetização não são opostos, mas complementares, um sujeito alfabetizado apresenta compreensão dos códigos escritos da língua, ele pode ler e até escrever, porém só demonstrará um domínio maior quando estiver letrado, isso é, quando compreender os usos sociais da linguagem. Lógica parecida pode ser aplicada ao letramento digital, pois um sujeito só é letrado digitalmente quando compreende os diferentes usos sociais que as tecnologias permitem. Não se trata de um uso técnico, específico, como acessar sites ou *softwares*, mas de proporcionar ao sujeito a capacidade de agir criticamente diante do que interage:

Não é possível letrar digitalmente sem se pensar em alguém que precisa estar alfabetizado. Não é possível apenas alfabetizar, sem se pensar no uso social que se fará desse conhecimento nas práticas sociais que envolvam as ferramentas da Web 2.0. E mais, para que o letramento

seja pleno, é preciso que se reflita criticamente acerca do que utilizar, como e por que no fazer docente (SILVA, 2012, p. 4).

Os professores do século XXI estão em um cenário diferente dos profissionais formados durante o século XX, por mais que o ambiente escolar tenha mudado pouco, ou nada nas duas primeiras décadas deste século, as tecnologias digitais marcaram sua presença no cotidiano escolar. A partir do rompimento que a pandemia significou do cotidiano educativo, não se pode confundir a inserção de tecnologias na sala de aula com um curso de informática:

No contexto do letramento digital, acrescentamos que ser letrado é poder interagir da maneira descrita pelos autores em ambientes digitais, isto é, realizando práticas de leitura e escrita que diferem das práticas tradicionais. É saber pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc., sempre utilizando os recursos da Web, quer para sua vida pessoal ou profissional. E, no caso específico dos professores, seja para aula presencial, a distância ou uma hibridização entre essas duas possibilidades (SILVA, 2012, p. 4).

O novo momento histórico envolve uma mudança de paradigma social, os meios de comunicação, de organização e produção estão sendo afetados pela maior dinamicidade das estruturas sociais e dos sujeitos. A educação como um todo deve dialogar com essas transformações, ser um lugar de “inteligência coletiva”, de criação coletiva, para tanto, a formação

inicial e a continuada de professores devem ser vistas como centro de todo planejamento educativo.

Como falado, a SEDUC ofereceu várias formações com o intuito de impulsionar os saberes docentes e incluir os professores neste novo contexto, porém, como observado por Freitas, já nos anos 2010, os cursos de formação de professores deram pouca ou nenhuma atenção ao uso de tecnologias no ambiente escolar. Com isso, os professores do futuro são formados sem preparo para o futuro que irão encontrar, em levantamento, Freitas (2010) menciona que poucas licenciaturas apresentam nos currículos disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias.

A emergência de novos letramentos para novas práticas de escrita é descrita por Maia (2019) como um advento que revolucionou os anos da década de 1990, a autora inicia a sua análise ao citar que existia um número muito pequeno de usuários ativos dessas novas tecnologias, grande parte pertencia a classes A e B no Brasil. Tais mudanças somente ocorreram a partir de 2012, nessa década o número de usuários de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) aumentou consideravelmente e elevou expressividade de pessoas conectadas aos computadores e as novas tecnologias. Grande parte desses usuários está na classe periférica social, o que não difere da periferia existente na educação, um campo que aloja uma parte da população que já não tem um grau de letramento e que agora também se encontra à margem do letramento tecnológico, isso implica no não acesso à aparelhos de celular que tenham bom funcionamento, à computadores ou até mesmo a um aparelho de tv que tenha acesso à internet:

Diante desse processo de aproximação entre os sujeitos de periferia e as TIC's, é preciso levar em consideração que passa a existir – e a se tornar cada vez mais relevante – a possibilidade de contato entre diferentes práticas culturais, de modo que o contato entre os grupos periféricos e as TIC's acaba sendo fortemente marcado pelo hibridismo com as práticas cotidianas, o que inclui as práticas de escrita (MAIA, 2019, p. 61).

Assim, mais do que ensinar por outros canais, o professor na atualidade tem o importante papel de inserir os estudantes no dinâmico e tecnológico mundo pós-pandemia. O que não se resume a passar atividades e avaliá-las depois, mas em proporcionar novos olhares e novos saberes sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos e as possibilidades que estes instrumentos podem oportunizar. Trata-se de provocar os alunos, provocá-los para que saiam das zonas de conforto e, com isso, levá-los para novos horizontes, pois, se como disse Freire “a leitura do mundo precede a leitura do texto”, logo, a leitura do mundo precede a leitura das tecnologias. Dessa maneira, nesse momento de fragilização, o professor também está em transformação e não há mais espaço para a ideia de que ele apenas deverá transmitir os conteúdos com modelos engessados. São inúmeros os meios com que o professor se desdobra para corresponder de forma satisfatória o seu papel social e as expectativas no exercício de sua função.

Reflexos no Ensino de Língua Portuguesa

Quando consideramos o não acesso, ou o mínimo acesso, dos alunos à educação, os problemas detectados se tornam transtornos diversos

e maiores, eles se somam a uma gama de novos desdobramentos referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Até porque, os materiais impressos pela SEDUC tiveram grande atraso para a aplicação das lições para diversas séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Quando citamos isso, lembramos que o atraso da entrega do material físico também trouxe preocupações aos professores, mas ainda assim, os professores das escolas buscaram adaptar as suas práticas com outros materiais que as escolas forneceram, além daqueles que normalmente um professor já tem como complementação de vários aspectos do ensino. A Língua Portuguesa, particularmente, teve maiores dificuldades para a o exercício de sua carga horária, já que esta tem, como exigência, um número de 6 aulas semanais.

A baixa adesão nas atividades remotas repercutiu no ensino de Língua Portuguesa, com enormes dificuldades de leitura, interpretação e interação, os alunos se viram frustrados no esforço de entregar o que podiam com o estudo que já era defasado e que agora se mostrava pior do que antes. Pela primeira vez, as escolas e as suas diretorias entenderam que o quadro era muito mais grave do que o previsto, claramente os aspectos externos à escola são uma soma de fatores que interferem diretamente no rendimento dos alunos, seus resultados são uma reflexão das condições sociais e gerais da vida da comunidade que as escolas estão inseridas (ANTUNES, 2006).

A consciência disso é apenas o primeiro passo para resolução dos problemas existentes, uma reflexão para dentro da escola também deve ser feita, os momentos de crise são comumente atrelados a momentos de crescimento, mas para esse caso, a situação em geral agravou a qualidade das atividades, do ensino e da interação do professor para com seus alunos. Deparar-se com a falta de tecnologia nas escolas, por parte dos professores e pela grande maioria dos alunos oriundos da periferia da cidade, levantou

uma nova bandeira dentro do ensino, algo que a própria SEDUC buscou sanar. Ofereceu programas de compra de novos aparelhos para os professores, além de *chips* de celular para que os profissionais pudessem usar a internet para dar as suas aulas de maneira remota. O *chip* também foi oferecido para os alunos, eles foram isentos de dados para o acesso ao aplicativo do CMSP, mesmo assim, a adesão ao chip de celular dos alunos também foi baixa, ao menos na localidade das escolas aqui citadas, e a razão disso é a carência das maiorias das famílias que vivem ao redor da comunidade escolar.

Antunes (2006) fala sobre as mudanças no ensino de Língua Portuguesa e, principalmente, de como isso acontece desde o Ensino Fundamental. Uma persistência de uma prática pedagógica que ainda se vê reducionista e que usa de frases e palavras desconexas da realidade de muitos desse estudantes, que no momento, se encontram em casa tendo aulas de um modo que nunca tiveram e que precisam de alguma forma, aprender a lidar com o uso de seus aparelhos para estudar e não mais se divertir. Antunes (2006) lembra que as dificuldades e o quadro desanimador das escolas se manifestam de várias formas, a primeira delas é pelas falas de alunos que não gostam de português porque não sabem ou por considerá-la difícil de aprender, para logo em seguida manifestar que muitas dessas aulas são chatas ou causaram duras feridas no processo de aprendizagem.

A primeira dificuldade observada pelos professores abarcou a comunicação com os alunos, isso porque mal sabiam quem eles eram, já que no ano de 2020, a pandemia permitiu apenas alguns dias de contato com alguns poucos estudantes. No início do ano letivo, as diretrizes de isolamento foram instauradas para a segurança da saúde no Brasil. Os professores tiveram apenas uma breve apresentação no planejamento

escolar e, em seguida, as atividades remotas tiveram de ser implementadas, para tal formação, as escolas do Estado de São Paulo tiveram de adiantar ao menos 2 recessos para que assim pudessem apresentar as novas diretrizes para os professores e os alunos da rede. Um reflexo direto do grande número de professores não efetivos é a não continuidade no trabalho realizado com os alunos, alguns estudantes ficaram semanas sem professores ou passaram por vários durante um ano.

Outra dificuldade observada pelos professores dentro da comunidade escolar passou a ser visualizado mais de perto e está relacionada à imposição de novos modelos de ensino quando questões básicas já não eram atendidas na modalidade presencial. Oliveira (2016) lembra que os professores enfrentam muitos desafios para se firmarem como profissionais, isso envolve a autoridade, o uso da voz nos debates e a legitimação como profissionais da educação. É recorrente o pensamento de que mesmo se esforçando, aprendendo e se reciclando para o desafio de dar aulas de forma remota, os resultados são difíceis de alcançar. Principalmente quando o professor de Língua Portuguesa se depara com tarefas que foram pensadas, estruturadas e facilitadas para a resolução sem muito apoio, e que mais tarde resultam em respostas como “não entendi”, “não consegui entender a questão”, “eu não sei o meu nome completo por isso eu não sei o que fazer” e com dizeres totalmente desconexos. As primeiras tarefas de língua portuguesa foram de sondagens para saber como estavam os alunos e de como a pandemia estava sendo para eles. Um direcionamento de acolhimento ministrado em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) e em reuniões efetuadas no CMSP ao longo do recesso escolar obrigatório.

Os efeitos da pandemia na educação ainda estão sendo percebidos, Oliveira (2020) relembra diversos momentos históricos em que sistemas

educacionais foram paralisados por eventos adversos como o da pandemia. Em síntese, ele comenta que não existem soluções fáceis para o contexto atual e que a inserção de tecnologias na relação pedagógica não é sinônimo de melhorias nas aprendizagens, o fator determinante é o professor. Em todos os cenários, a presença do professor é o que determina a qualidade do aprendizado dos alunos. O docente é quem interage, ouve e acolhe os estudantes, é ele quem percebe as dificuldades e desenvolve o trabalho pedagógico para ajudá-los.

A avaliação na Educação Emergencial Remota

Por um lado, o contexto de pandemia motivou transformações na educação paulista que permanecerão no mundo pós-pandemia, por outro lado, como já observado, muitas das dificuldades vivenciadas pelos professores e alunos resultaram de problemas já conhecidos e não resolvidos. A organização da escola é um reflexo da sociedade, e com ela os seus resultados não foram animadores. Em meio às tarefas, aulas remotas e atividades realizadas com uma baixa adesão, a SEDUC ainda exigiu mais um pouco dos professores ao direcionar a grande parte das séries a realização de Sequências Didáticas e das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP's)²⁵. Foram avaliações que tiveram de ser realizadas a priori *On-line*, mas sabendo que a adesão também seria muito baixa, as secretarias das escolas elaboraram uma escala de atendimento e datas para a realização dessas atividades nas escolas em momentos em que a circulação de pessoas

²⁵ São atividades e avaliações que atestam o aprendizado dos alunos durante os semestres, são avaliados os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, elas são realizadas a cada fim de bimestre. Elas foram disponibilizadas para resolução nos dois semestres de 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-para-estudantes-da-rede-estadual-e-aplicada-online/>.

fossem mínimas em seus espaços e laboratórios de informática. Sendo assim, um dos critérios de avaliação para o primeiro e segundo semestre de 2020 foram os resultados dessas avaliações e sequências de atividades. Vale ressaltar que a maioria das atividades propostas para os alunos que estavam em casa se referiam às aulas do CMPS, das apostilas ofertadas pela SEDUC que chegavam com atraso, além de exercícios de interpretação de texto.

Mesmo com a busca ativa sendo realizada e com a elaboração dessas propostas e exigências da SEDUC, os resultados não se mostraram animadores. Talvez o medo pelo contágio e as dificuldades de comunicação culminaram em um conselho de classe de segundo semestre que apresentou resultados pouco satisfatórios para todos, para os professores, coordenadores, direção escolar e principalmente para os Departamentos de Ensino.

Uma das escolas apresentava um número de 500 alunos em geral, porém, somente 35% dos alunos realizaram essas atividades e avaliações. Mesmo com esse número, as escolas resolveram aprovar vários alunos que não apresentaram as tarefas remotas, as tarefas que eram para ser buscadas e devolvidas à escola, nem as sequências e as AAP's. Esse foi um sinal de alerta para o próximo ano letivo, que agora, teria um início mais estruturado e com uma maior mobilidade para todos.

Nessa perspectiva, o início do ano de 2021 teve algumas mudanças em relação a realização de atividades e elaboração de avaliações para o decorrer do ano. Uma nova demanda estava chegando para os professores e as novas turmas tiveram de se readaptar, mesmo com a ida de alguns alunos no começo do ano letivo. As atividades remotas seguiram sendo mecanismo de avaliação, mas dessa vez, as atividades foram estruturadas e seguiram um parâmetro de igualdade para todas as séries, ou seja, todos os 6ºs anos tiveram os mesmos exercícios para Língua Portuguesa,

Matemática, Geografia, Ciências etc. Essa foi a tônica para todos os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Além disso, as atividades remotas de cada professor agora eram realizadas por meio do *Chat* do aplicativo do CMSP, ou seja, uma aula em uma sala em separado para cada matéria e nos horários em que os alunos estariam na escola, a aula era ao vivo e tinha como apoio alguns materiais que a SEDUC distribuiu, as apostilas do Aprender Sempre e a do Currículo em Ação. Entretanto, as aulas pelo aplicativo também não tiveram muita adesão. Em muitas das aulas, os números de alunos não ultrapassaram quatro, um problema que perdurou até o mês de abril, quando por ordem da SEDUC e o Governo do Estado de São Paulo, as atividades escolares começaram a ser retomadas com todos os protocolos de segurança e distanciamento social, já que naquele momento, as taxas de transmissão já estavam em números bem menores, isso porque a vacinação já estava avançando no Estado.

Mesmo assim, poucos pais permitiram a volta dos alunos às aulas e as salas tiveram, até aquela retomada, uma média de 6 a 7 alunos, algo que permitiu um trabalho mais próximo e a retomada de algumas poucas habilidades que necessitavam de um reforço. Porém, as escolas em que os professores atuaram durante esses anos decidiram por ter uma rotatividade entre os alunos, propondo que a cada semana um número de alunos iriam para as aulas presenciais, enquanto a outra parte ficava em casa, assistia as aulas do CMSP e realizava as atividades propostas pelas apostilas que estavam chegando às unidades escolares.

No primeiro semestre de 2021, o tempo de recebimento das devolutivas diminuiu e aumentou a frequência e o número de responsáveis que buscaram as atividades propostas nas escolas. No início do segundo semestre, a realidade mudou bastante, pois um número maior de alunos

retornou ao ensino presencial. Neste momento, a SEDUC aumentou o número de APP's e sequências didáticas, o que também serviu como meio avaliativo e requisição de notas para os bimestres de 2021.

Durante a pandemia, a avaliação foi muito utilizada pelos gestores educacionais para acompanhar e perceber a qualidade do ensino estadual. Porém, no cotidiano escolar, as diferentes possibilidades avaliativas nem sequer foram contempladas nas discussões, dado o excesso de obrigações burocráticas e a baixa participação dos alunos na maior parte do tempo. A avaliação pode ser um meio de mapear as aprendizagens dos estudantes com o intuito de promover ações que os motivem (FERNANDES, 2009). Especificamente, no contexto de ensino remoto, a avaliação pode ser desenvolvida por uma enorme variedade de caminhos, entre as várias ferramentas disponíveis para os professores podemos citar três e suas funcionalidades: como a *Kahoot!*, que apresenta possibilidades de avaliação gamificada, com atividades de competição e o uso de testes de múltipla escolha; a *QuizMe*, que permite a criação de diferentes “quizzes” com a inserção de imagens nas atividades; o *Google Forms*, que é muito conhecido pela possibilidade de elaboração de avaliações de múltipla escolha ou dissertativas, de acordo com as necessidades avaliativas. Estes e outros materiais podem ser utilizados por todos os professores, porém, o principal empecilho está na centralização da organização escolar, fato que parece ter piorado no contexto de pandemia. Com a ausência de autonomia pedagógica, o professor não consegue inovar, pois, ele é constantemente cobrado pelo acompanhamento das atividades propostas pelo CMSP, muitas vezes, mais do que sobre o acompanhamento dos próprios alunos.

Considerações Finais

O que ficou claro é que mesmo apresentando algumas propostas de aulas de Língua Portuguesa, por mais simples que fossem, como leitura e interpretação de textos, as dificuldades foram muito mais que aparentes, poucas famílias estavam preparadas para esse problema e somente 1 ano após as soluções oferecidas pela SEDUC, poucos alunos retornaram para a escola ou buscaram saber o que estava acontecendo. Os que iam atrás de informações não davam muito retorno ou somente apareciam ao final dos bimestres para entregar atividades atrasadas ou buscando tais avaliações para realizar e “não perder o ano”. Poucos se importaram com o conteúdo a ser trabalhado ou não tiveram tempo para realizar as atividades, muitos desses alunos dos anos finais do ensino fundamental, principalmente os do 9º ano, já estavam trabalhando, e, por isso, não tinham tempo para poder realizar as atividades ou assistir às aulas pelo CMSP.

Infelizmente a avaliação para as atividades realizadas não passaram da resolução de AAP's e Sequências Didáticas em que na medida do tempo, não mascararam as dificuldades encontradas pelos professores dentro desses últimos anos, sendo em tempos epidêmicos ou não. O Ensino Emergencial Remoto apresentou pouca efetividade e escancarou as dificuldades de leitura, interpretação e resolução de exercícios com pouca dificuldade. A maioria das devolutivas das atividades, mesmo com os professores apresentando outros exercícios e complementando as habilidades a serem trabalhadas, chegou incompleta ou com cópias de respostas facilmente encontradas na internet, os professores conseguiram constatar isso em uma busca muito simples nos buscadores.

As ações apresentadas pela SEDUC contemplaram certa parte dos professores e alunos, a intenção da inserção das pessoas na tecnologia

requer tempo, algo que não tivemos, porém, a grande maioria dos alunos e dos professores dessas escolas tiveram de reaprender e readaptar as atividades, e mesmo assim, os resultados não foram satisfatórios ou não atingiram a intenção almejada pela educação em São Paulo.

As avaliações e as ações efetuadas pelas coordenadorias das escolas e as suas direções tiveram pouca efetividade e não alcançaram algumas metas estabelecidas, o que gerou a atenção das Diretorias de Ensino para a retomada de algumas atividades de reforço para os alunos que estavam no ensino presencial. Posterior a essas ações, os professores acreditam que a realização de Sequências Didáticas e AAP's não corroboraram para os aprendizados dos alunos, elas apenas deflagraram os problemas que já eram constatados e que, agora, mostram que o trabalho futuro será muito mais árduo que se imaginava.

Dentro dessas perspectivas, o que fica como aprendizado é que o uso das TIC's precisa ser repensado constantemente, afinal, tanto professores como alunos ainda requerem processos de letramento, dado que os atuais hábitos foram impostos repentinamente a todos da comunidade escolar. O aprendizado e letramento tecnológicos precisam mais do que nunca, abranger a todos aqueles que necessitam estudar e trabalhar de maneira remota ou quando exigido por força maior, seja como professor, funcionário de uma empresa, numa consulta ao psicólogo, numa conversa entre amigos ou parentes.

Ressalta-se que há uma necessidade imediata da atualização dos professores no quadro do magistério paulista, a SEDUC oferece cursos a todos, mas também ainda precisa subsidiar a renovação de computadores, tablets e outros periféricos para a realização da função do ensinar. Algo que requer políticas efetivas para todas as instâncias educacionais do Estado de São Paulo.

O atual quadro da educação paulista ainda precisa lidar com os problemas antigos e que necessitam de atenção extrema, principalmente quando se fala da Língua Portuguesa, sem ela, as outras matérias terão dificuldades iguais e maiores do que se imagina, pois, isso passa pela compreensão, interpretação e entendimento mediante a leituras efetuadas em tudo que fazemos em sociedade. Por ora, pesquisas, dissertações e teses necessitam ser realizadas com temáticas que possam apontar os dados do nosso problema, é uma peça fundamental para entender que caminho seguir no ensino de Língua Portuguesa nas escolas paulistas, sem as investigações, pouco pode se realizar ou entender o quanto a pandemia afetou a todos que trabalham na educação e, em especial, em escolas periféricas que carregaram os velhos e agora lidam com os novos problemas a serem resolvidos.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2006.

BARBOSA, Andreza *et al.* Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018). *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, p. 790-812, 2020.

BOURDIEU, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editora Montessor, 2002.

COVID-19 IMPACT on education. *UNESCO*. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 27 out. 2021.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. [S. l.]: Unesp, 2009.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020* / IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. IBGE, 2020.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. [S. l.]: Editora 34, 2010.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane. (org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2019. p. 59-71.

MARTINEZ, Paulo Henrique. *Ensino de História e Meio Ambiente*. [S. l.]: Pedagogia Cidadã, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (org.). *Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas*. [S. l.]: SciELO-Editora UNESP, 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. [S. l.]: Penso Editora, 2011.

PNAD, IBGE. *Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2015*. Rio de Janeiro: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2016.

REIS, Juciele Santos; LEAL, Débora Araújo. A importância da democratização digital e seus reflexos na educação mediante a pandemia do COVID-19. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 10371-10380, 2021.

SILVA, Solimar Patriota. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar. *Hipertextus Revista Digital*, n. 8, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SENNA, Luiz Felipe Garcia de; SIMÃO, Felipe Pinto. A nova-velha discussão sobre o Escola sem Partido. *Revista Vértices*, v. 21, n. 2, p. 170-188, 20 set. 2019.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

VERONEZI, Beatriz Ciuffi *et al.* *Educação de jovens e adultos no Brasil: de onde partimos, onde chegamos e aonde precisamos chegar.* 2019. (Trabalho Final de Curso na disciplina Política e Organização da Educação Básica II, Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de São Paulo, USP, 2019.

Capítulo 8

Trajectoria da Educação à Distância (EaD) no Brasil e os desafios na implementação do ensino remoto emergencial na Educação Superior: breve contextualização.

Gabriel Scoparo do Espírito Santo

Márcia Mendes de Lima

Introdução

Ao longo da história da humanidade, as doenças virais impactaram na saúde da população mundial: varíola, febre amarela, sarampo, dengue, zika e chikungunya são alguns exemplos. Em 2020, as atenções voltaram-se para o surgimento do vírus Sars-cov-2, conhecido popularmente como Covid 19, sendo que, no mesmo ano, esta foi classificada como pandemia, devido a sua rápida dispersão pelos meios de transporte e sua forma de transmissão (NOGUEIRA; SILVA, 2020).

Todos os segmentos da sociedade foram impactados em alguma proporção pela Covid-19. Em 2020 o novo vírus, que possuía ainda poucos estudos, causava complicações respiratórias, e em uma parcela da população poderia evoluir para a síndrome respiratória aguda grave e levar a óbito (NOGUEIRA; SILVA, 2020).

A medida mais efetiva para evitar o colapso dos sistemas de saúde foi o isolamento social com quarentena de 15 dias para infectados pelo vírus e pessoas que tiveram contato com estes. Diversos países decretaram *lockdown* obrigatório e todas as atividades de ensino tiveram que ser realizadas de forma remota.

As inquietações quanto a conhecer o tema surgiram durante o trabalho dos autores com ensino remoto em Instituições de Ensino Superior – IES. O processo de pesquisa e publicação de trabalhos acadêmicos sobre a temática ainda está no começo, e são poucos os estudos que revelam os desafios na perspectiva dos docentes quanto à implementação do ensino remoto emergencial no ensino superior.

Diversas instituições suspenderam suas aulas por alguns dias assim que foram proibidas as aulas presenciais, e instaurou-se uma dúvida quanto ao modelo a ser adotado, principalmente pela incerteza da duração da crise sanitária. Muitos alunos, por não conhecerem a legislação, pensaram que qualquer atividade remota caracterizaria a modalidade Educação à Distância - EaD.

Mesmo as IES, que deveriam entender essas diferenças, foram surpreendidas pelo ensino remoto emergencial e pela falta de referências. Buscaram nos materiais relativos à EaD informações sobre como atuar nesse momento. Esse cruzamento de referências de diferentes modalidades aumentou a dificuldade de distinguir os métodos.

A EaD é voltada, mas não exclusiva, para adultos, pressupõe uma capacidade de gestão do tempo e interesse em aprender por parte do aluno (NUNES, 2009). Dessa forma, possui um perfil e uma didática própria, regulada e fiscalizada pelo Ministério da Educação - MEC. A simples mudança de aula presencial para aula por meio de reuniões virtuais não se

configura Educação à Distância, por isso é necessário diferenciar e compreender as bases para cada um desses conceitos.

A partir desse contexto, o objetivo deste capítulo foi apresentar os dados oficiais sobre a trajetória da EaD nos cursos de graduação e resgatar o conceito de EaD e Ensino Remoto Emergencial, para assim poder determinar os desafios na implementação da proposta do ensino remoto emergencial pelos docentes do Ensino Superior.

Como percurso metodológico trilhado, para elucidar a trajetória da EaD foram analisados Leis, Decretos e Portarias que regulamentam e normatizam a questão. Para buscar informações sobre a temática objeto de discussão deste capítulo, foi realizado um estudo de revisão de acordo com os pressupostos de Lüdke e André (1986) e Lima e Miotto (2007). A busca dos estudos realizada no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em acesso aberto - OASISBR utilizou-se do descritor: “Ensino Superior AND Pandemia”. A busca retornou um total de 51 trabalhos científicos, sendo selecionados após leitura exploratória 08 estudos, que possuíam correlação com o Público-Alvo deste estudo e com o objetivo do capítulo.

Com base nas análises realizadas dos documentos e materiais encontrados, foi possível identificar as características da modalidade EaD já regulamentada no país. Seu conceito, ainda que abrangente, exige um projeto pedagógico específico e autorização do Conselho Nacional de Educação (CNE) para que o curso seja oferecido pela instituição, de forma diferente das demandas comuns aos cursos presenciais, que tiveram de ser adaptadas emergencialmente e subitamente para atividades remotas, não caracterizando, portanto, parte da modalidade de EaD.

O primeiro entrave a essa situação foi a falta de acesso generalizado, pois muitos docentes e discentes não dispunham dos equipamentos necessários para aulas completamente

remotas. Os que dispunham ainda enfrentavam uma resistência socioemocional ao trabalho em *home office*, com suas evidentes limitações e descaracterizações.

As práticas, já consideradas essenciais na modalidade EaD, também foram percebidas como sendo o principal prejuízo causado pelo ensino remoto emergencial, configurando uma defasagem na aprendizagem dos cursos em geral.

Retrospectiva da Educação à Distância no Brasil

A Educação à Distância (EaD) teve seu primeiro curso no Brasil em 1941, com a criação do Instituto Universal Brasileiro (IUB). Os materiais para estudo, as dúvidas e avaliações eram enviados por correspondência. O instituto oferecia cursos livres de formação profissional, mas o primeiro voltado à formação básica foi o preparatório para o exame de Madureza Ginásial, realizado por maiores de 19 anos que não haviam frequentado a escola (FARIA, 2011).

O rádio, que já era empregado como instrumento de ensino desde 1937 com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa, também era empregado nos cursos, servindo de suplemento ao material didático impresso enviado. No entanto, o papel principal do rádio se deu com o curso “Rádio e Televisão”, que foi um curso de sucesso do IUB já na década de 1940. Em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem

Comercial (SENAC) lançou a Universidade no Ar, um programa de ensino à distância via rádio que durou até 1962.

A televisão também foi usada como ferramenta para EaD. Em 1969, foi criado o Sistema de Televisão Educativa (TVE) no Maranhão e em 1974, no Ceará. As televisões eram poucas e usadas em sala de aula, no lugar de professores, cujo número era ainda menor (PASSINHO, 2008). Em 1971, tem-se a criação do ensino médio, chamado de 2º grau na época (BRASIL, 1971) e a alternativa do ensino supletivo para quem estava fora da idade escolar ideal, já permitia formas de EaD. § 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (BRASIL, 1971, Lei 5692, art. 25, §2º).

Em 1978, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, desenvolveu o Telecurso, programa que foi largamente utilizado como material para os alunos do supletivo. Em 1976, o SENAC passou a oferecer cursos de aprendizagem comercial na modalidade EaD, criando um Sistema Nacional de Teleducação. Diversos programas foram criados conforme a popularização da televisão, iniciativas de ensino multimeios, empregando materiais impressos, televisivos e até encontros presenciais.

Em 1994, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) criou o primeiro curso de graduação à distância no Brasil, Licenciatura em Pedagogia, com apoio do governo estadual e da Télé-Université du Québec (TÉLUQ) (PRETI, 2016), valendo-se da autonomia universitária, uma vez que essa modalidade de ensino ainda não era regulamentada. No mesmo ano, é criado o Sistema Nacional de Educação à Distância - SINEAD a ser implantado pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC) (BRASIL, 1994).

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), tem-se a oficialização da possibilidade da EaD em todos os níveis e modalidades de ensino, o que marca sua chegada ao ensino superior.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, Lei 9.394, Art. 80).

A partir de então foram desenvolvidas diversas iniciativas, públicas e privadas, através de programas, consórcios, redes e outros, voltados para o uso da internet como principal meio de acesso e comunicação. O decreto

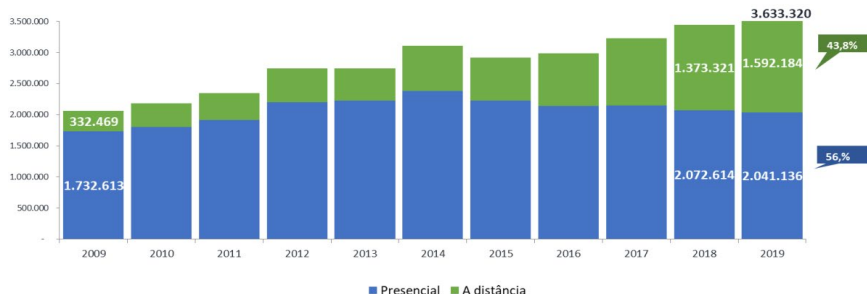
nº 5662, de 2005, regulamentou de maneira mais completa o artigo 80, que já havia sido tema de decretos em 1998. A EaD foi definida como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

O decreto também estabeleceu e esclareceu as bases para que as instituições pudessem solicitar a criação de cursos na modalidade EaD. Alguns momentos do curso foram considerados obrigatoriamente presenciais como avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, que deveriam ser realizados em polos devidamente equipados e verificados pelo MEC (BRASIL, 2005).

Em 2006, foram instituídos dois marcos regulatórios importantes, o Decreto nº 5.773, que definiu as funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) incluindo os cursos EaD (BRASIL, 2006). Logo depois, por meio do Decreto nº 5.800, foi instituído o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, Decreto 5.800, Art. 1º). Com a prioridade de formar professores para a educação básica, o sistema desenvolveu polos em diversas universidades federais pelo país. Desde então, o número de ingressantes na modalidade EaD tem crescido, e chegado próximo da metade do total de ingressantes em 2019.

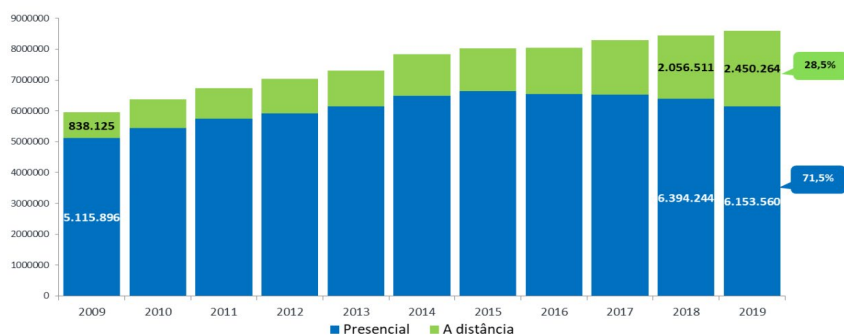
Gráfico 1 - Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino - 2009 - 2019



Fonte: Censo da Educação Superior - 2019 - Notas Estatísticas.

Apesar do ingresso ter chegado a patamares parecidos, o número de alunos matriculados ainda é superior nos cursos presenciais.

Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino - 2009 - 2019



Fonte: Censo da Educação Superior - 2019 - Notas Estatísticas.

O aumento no número de matrículas e vagas no ensino superior é um dado positivo para educação no país, no entanto a pouca fiscalização por parte do MEC levou a um posicionamento contrário por parte de

várias entidades representantes de classes profissionais com relação à EaD. O debate começou nos cursos que, mesmo presenciais, exigiam aprovação dos Conselhos para serem autorizados, como Medicina, Psicologia, Direito e Odontologia, mas se estendeu para outros conselhos. Como a manifestação do Conselho Federal de Serviço Social:

Destaca-se o aumento significativo de cursos e de vagas de Serviço Social na modalidade à distância (EaD), por ser um curso que despense menos recursos e rende mais lucros ao setor privado ligado à educação, indicando a precarização da educação superior no Brasil, o que nos desafia enquanto sujeitos coletivos e individuais, considerando-se: o mercado dos diplomas, cursos aligeirados, condições precárias de trabalho para os/as docentes, ausência de bibliotecas, material didático insuficiente e superficial, falsificação de documentos que comprovam a integralização do curso, estágios realizados sem supervisão direta, desrespeito à Lei que regulamenta a profissão e às normativas que disciplinam o exercício profissional (CFSS, 2011).

O debate continuou nos conselhos, que organizaram grupos de trabalho e estudo sobre a questão. A portaria do MEC nº 1.134 de 2016 aproximou ainda mais as modalidades, permitindo que os cursos presenciais tivessem até 20% da carga horária à distância (BRASIL, 2016). Já o decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, deu nova redação às regulamentações do art. 80 da LDB. No decreto não há distinção entre os cursos de graduação da área de saúde como nos anteriores. A resposta da Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde (CRTS) foi uma nota pública de repúdio à EaD assinada por diversos conselhos federais da área da saúde e também pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

É imprescindível que a formação de profissionais da área da saúde aconteça na modalidade presencial, pois a complexidade das ações junto a cursos de qualidade duvidosa poderá levar a prejuízos, singularidade que inviabiliza a oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação à Distância (EaD), pois desconsidera que em todo decorrer do curso a educação na saúde requer interação constante entre os trabalhadores da área, estudantes e usuários dos serviços de saúde, para assegurar a integralidade da atenção, à qualidade e a humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (BRASIL, 2018).

Alguns conselhos buscaram medidas judiciais e legislativas, como o Conselho Federal de Odontologia, que estabeleceu em uma resolução que disciplinas deveriam ser ministradas apenas na modalidade presencial (CFO, 2017). Apesar destas recusas das entidades, o número de cursos oferecidos só cresceu anualmente. Para intensificar o debate, surgiram propagandas de cursos “híbridos”, “flex”, “semipresenciais” e outros termos não regulamentados pelo MEC.

Em 2020, um novo termo tomou conta da agenda pública em todos os níveis, o “Ensino remoto emergencial”, em virtude da pandemia do Covid-19, que demandou quarentena obrigatória. Dessa forma, todas as atividades tiveram que ser realizadas de forma remota.

Em um primeiro momento, durante a pandemia, houve uma grande confusão no cenário educacional entre Ensino Remoto Emergencial e a EaD (Quadro 01), uma vez que a legislação que define essa modalidade (EaD) é relativamente abrangente.

Quadro 01 - Diferenças entre Ensino Remoto Emergencial e EaD.

	Ensino a Distância – EaD	Ensino Remoto Emergencial-ERE
Conceito	Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.	Mudança temporária de modalidade de ensino onde as instruções para os alunos ocorre de forma remota (on-line, impressa, etc) de modo alternativo devido a circunstâncias de crise sanitária ou outras.
Legislação	Decreto nº 5662/2005 “Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2005)	Portaria nº 343/2020– MEC “Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação , nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.” (BRASIL, 2020b)
Pré-Requisitos	Projeto Pedagógico de curso específico aprovado pelo CNE; Pólos devidamente equipados e verificados pelo MEC; Deve ser obrigatório o estágio, a defesa de trabalhos, práticas em laboratórios presenciais (BRASIL, 2005).	Uso de tecnologias de informação e comunicação no período em que vigorar as circunstâncias de crise sanitárias ou outras.

Mediação	<p>Modalidade com metodologia específica.</p> <p>As aulas do curso são previamente preparadas (Tv, rádio, livros, internet) e transmitidas aos alunos de diversas localidades, que possuem o curso aprovado pelo MEC.</p> <p>Apresenta docentes tutores com aulas presenciais para tirar dúvidas e realizar orientações.</p>	<p>Cada docente tem autonomia para trabalhar com diferentes tipos de recursos (vídeos, textos, ilustrações, avaliações, exercícios, slides, plataformas etc.).</p> <p>E oportunizar diferentes formas de interação (fóruns, chat, jogos, e-mail, aulas em tempo real) com os alunos tanto na forma síncrona ou assíncrona.</p> <p>Cada docente prepara a aula para aquele determinado momento do ERE.</p> <p>Atividades que podem ser desenvolvidas em qualquer momento ou lugar com acesso à internet.</p> <p>Em geral com ambientes virtuais institucionais.</p> <p>O contato com os docentes não limita-se a tutoria, sendo realizado por diversos meios (e-mails, whatsapp, meet, etc) em diversos momentos.</p>
Duração	Período do curso aprovado pelo MEC em EaD.	Em caráter emergencial, crises sanitárias ou outras.

Fonte: Elaboração dos autores a partir das referências do CFP (2020), Paiva (2020) e dos documentos oficiais (BRASIL, 2020c; BRASIL, 2005).

Assim, estabeleceu-se uma distinção entre as duas práticas, como apresentada pelo Conselho Federal de Psicologia em suas recomendações aos estagiários em que EaD “[...] pressupõe um projeto pedagógico e curso específico aprovado pelo CNE”, enquanto o ensino remoto “[...] trata da intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação no

período em que vigorar a necessidade de isolamento social” (CFP, 2020, p. 10).

Desafios na implementação da proposta de ensino remoto emergencial pelos docentes do superior.

Em um cenário de incertezas, e com o crescente aumento de números de casos de infecções pelo vírus no Brasil, a educação brasileira em março de 2020 passou a trabalhar de forma remota, para evitar a disseminação do vírus.

A medida foi regulamentada pela Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2020b), que dispõe sobre a “[...]substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. Em seu Art. 1º, substitui em caráter excepcional as aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial, mantendo os limites estabelecidos pela legislação brasileira em vigor, e estabelece exceções para os cursos de Medicina, os estágios profissionais e as práticas de laboratório dos demais cursos.

Conforme a portaria apresentou, a validade de 30 dias prorrogáveis, e, em 15 de abril de 2020, lança-se a Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020c), que altera a Portaria nº 324. Esta autorizou que as IES substituíssem novamente as aulas presenciais por atividades em meios digitais. Como impacto repentino da implementação do ensino remoto nas escolas e IES, afluíram as inseguranças e desafios por muitas vezes despercebidos durante o processo educativo.

De forma aligeirada, toda a educação brasileira reestruturou-se para um novo formato de ensino inédito, as aulas remotas. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que são temas conhecidos da legislação educacional brasileira, apresentam-se como ponto crucial para assegurar a manutenção do ano letivo de 2020, e poucos trabalhos acadêmicos estudam a temática até o momento, quanto ao ensino remoto.

As aulas remotas acontecem ao vivo, através das *lives*, respeitando dias, horários e possui os mesmos professores presenciais. Estas aulas foram regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC) em caráter emergencial, durante o Covid-19 e seguem o cronograma previsto no semestre do presencial. Na aula remota o material didático é elaborado pelo professor da disciplina (PONTES; PONTES, 2020, p. 4).

Desta forma, ao passo que os recursos digitais foram incorporados como as principais técnicas de ensino, surgiram desafios dessa migração para o ensino remoto, e esses foram apontados pelos docentes em estudos dos autores (FERREIRA, 2020; SILUS; LEAL; NETO DE JESUS, 2020; GONÇALVES; PEREIRA; FERREIRA, 2021; VICTÓRIA *et al.*, 2020; CAMACHO *et al.* 2020), que se relacionam com:

- A migração imediata para plataformas digitais, sem o devido treinamento ou capacitação no trabalho com o ensino remoto;
- A dificuldade no uso de recursos tecnológicos;
- A resistência docente ao ensino síncrono e assíncrono;
- A dificuldade de acesso à internet, e internet de baixa qualidade em muitas localidades;

- Falta de recursos adequados ao trabalho, tanto por docentes, como pelos estudantes;
- Ao impacto sócio emocional do trabalho em *home office*²⁶;
- A limitação da comunicação entre os docentes e estudantes.

Os usos de recursos tecnológicos pelos docentes na educação é um tema recorrente em trabalhos acadêmicos encontrados nas plataformas de busca. A integração do ensino das novas tecnologias por meio das TICs no período da pandemia do Covid-19, exigiu dos docentes uma transformação da prática pedagógica para o uso do novo ambiente de trabalho virtual não convencional (PONTES; PONTES, 2020. p. 7).

Essa migração imediata para plataformas digitais, devido à necessidade do distanciamento social durante o COVID-19, trouxe diversos desafios, principalmente devido à falta de treinamento e capacitação no trabalho para o ensino remoto (GONÇALVES; PEREIRA; FERREIRA, 2021).

Muitos docentes apresentavam dificuldade com uso ou acesso a recursos tecnológicos, o que pode ser atribuído ao processo de formação do docente (FERREIRA, 2020; CAMACHO, et al. 2020).

Silus; Leal e Neto de Jesus (2020) destacam que a escassez de formação continuada é uma realidade presente em muitas IES. E as TICs na formação docente são um desafio ainda maior na educação superior, e esta se sobrepôs quando houve a necessidade imediata da utilização dos recursos digitais e tecnológicos para o ensino remoto durante a pandemia (PONTES; PONTES, 2020).

²⁶ *Home Office*: Trabalho em domicílio também identificado com o termo *small office*, trata-se do trabalho realizado na casa do trabalhador (ROCHA; AMADOR, 2018).

Em reflexão, a mediação da tecnologia no ensino superior, independente da modalidade de ensino, passa por uma formação docente contínua, dentro das IES. Possibilitando, assim, que os docentes possuam a formação necessária para eventualidades, seja a utilização das TIC's no cotidiano das aulas ou para desenvolver um plano de contingência sanitária nacional (PONTES; PONTES, 2020).

Com a inserção das aulas teóricas no formato não presencial no ensino superior sobre as diretrizes do MEC no período de pandemia do Covid-19, as instituições, mesmo as que possuíam ofertas de cursos em EaD, encontraram desafios na implementação imediata. (PONTES; PONTES, 2020). Um grande percentual dos docentes não estava preparado para atuar em aulas remotas, o que ocasionou sobrecarga de trabalho e aumento no tempo de preparação das aulas em relação às aulas presenciais (FERREIRA, 2020).

Este processo de preparação, produção de conteúdo e edição passou a ser cotidiano para os docentes. E mesmo os docentes que possuem domínio das ferramentas digitais, tinham muitos processos a serem realizados, antes de postar uma aula nas plataformas digitais ou mesmo realizar uma *"LIVE"*.

Os docentes atuaram no ensino remoto com as aulas em tempos síncronos, presentes ao mesmo tempo que os discentes. Realizaram *"lives"*, aulas online, aulas práticas demonstrativas e outras. Desta forma, o ensino remoto apresentou uma nova perspectiva de repensar a transmissão dos discursos típicos do Ensino Superior. As *"lives"* e as aulas on-line foram um ponto importante de aproximação dos docentes de forma ágil das aulas do dia a dia, diferente de longos discursos acadêmicos (PONTES; PONTES, 2020).

E de forma assíncrona, com interação indireta, com a postagem de aulas expositivas gravadas, de atividades e outros, em portais ou ambientes virtuais (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS 2020).

A implementação do ensino remoto emergencial durante o distanciamento social do Covid-19 foi uma medida essencial para o controle sanitário do vírus. O que é preciso questionar é o impacto no aprendizado dos sujeitos e se a implementação apresentou o suporte necessário para que se desenvolvessem os processos de ensino e aprendizagem.

Esse novo cotidiano, com um aumento na sobrecarga de trabalho, aliado com a mudança de ambiente, com o trabalho em *home office*, onde os horários e a rotina se misturam, o estresse e questões emocionais levaram muitos docentes à exaustão.

O Brasil possui dados alarmantes quanto às doenças ocupacionais em profissionais da educação, ocupando o segundo lugar na categoria. Segundo Santos, Silva e Belmont (2021), não se organiza uma nova realidade escolar de forma brusca e de improviso, como ocorreu com a migração emergencial para o ensino remoto. Seria necessário abranger e reorganizar de forma institucional e governamental, para que envolva todo um processo de planejamento e capacitações.

Imperou-se aos docentes uma virtualização do ensino, que deveria ser protagonizada por estes, independentemente dos desafios, incertezas, inseguranças, depressão e sobrecarga de trabalho, causadas por essa nova realidade sanitária (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021). A categoria, perante as exigências educacionais impostas, desenvolveu e ressignificou as práticas docentes com criatividade, compromisso e responsabilidade.

O impacto deste novo sistema emergencial de ensino evidenciou-se com a precarização das atividades docentes, com o aumento da carga horária on-line involuntária, e sem nenhuma contrapartida das IES, o que leva a um impacto não somente financeiro, mas motivacional, emocional, e que pode refletir-se nas dificuldades dos docentes com o ensino remoto emergencial, uma vez que é necessário equilíbrio físico, mental e econômico (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021).

Um ponto a ser analisado é que mesmo com a possibilidade de abranger vários discentes, em locais diferentes, as aulas remotas necessitam de uma estrutura básica e nem todos os sujeitos envolvidos no processo possuíam os equipamentos ou acesso a recursos necessários fundamentais para a participação (FIOR; MARTINS, 2020, p. 15).

Vivemos em um país onde há uma grande desigualdade de espaços físicos, de papéis sociais, de condições econômicas, que podem não suprir as necessidades básicas, culminando na decisão de abandono do curso (FIOR; MARTINS, 2020. p. 15).

Os docentes, de forma geral, criaram alternativas criativas para a manutenção do vínculo com os acadêmicos, pensando nas diversas singularidades do processo de ensino e na efetivação do trabalho docente em uma nova realidade diversa, na qual nem todos os discentes teriam as mesmas condições em seus ambientes para desenvolverem a aprendizagem (LUDOVICO *et al.* 2020).

Além das adaptações metodológicas à nova realidade do ensino remoto emergencial, houve a implementação imediata das plataformas de ensino on-line e o formato de trabalho em home office, que foram citados em vários trabalhos como fatores importantes que desmotivaram os docentes. Fatores como dificuldade de acesso à internet de qualidade,

horários deslocados ou inconstantes, falta de recursos adequados (computadores, tablets etc.), atingiram tanto os acadêmicos como docentes (LUDOVICO *et al.* 2020; GONÇALVES; PEREIRA; FERREIRA, 2021; VICTÓRIA *et al.*, 2020).

Outro ponto importante é a discussão da carga horária de aulas práticas dos cursos superiores. Esta, em um primeiro momento, não poderia ser ministrada em formato remoto, passando em caráter excepcional a ser aplicada neste formato (VICTÓRIA *et al.*, 2020).

A Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (Quadro 01) (BRASIL, 2020e), abre o precedente para que as aulas práticas e estágios profissionais possam ser realizados no novo formato. Como requisitos para tal, exige que sejam elaborados planos de trabalho específicos pelos docentes, aprovados pelos colegiados de cursos e adensado ao projeto pedagógico do curso.

Esses elementos são mantidos na Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020f), e ampliam a carga de trabalho docente do professor do ensino superior, que passa a ter um número ainda maior de processos a realizar para executar um pré-requisito de uma disciplina da Educação Superior.

Quadro 02 - Inclusão das aulas práticas no formato remoto nos cursos por dispositivos legais.

Portarias	Dispõe	Aulas práticas e estágios
Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.	Proíbe a substituição ou aplicação de aulas práticas e estágios no formato remoto.
Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020	Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020.	Mantém-se vedada a aplicação das práticas profissionais de estágios e de laboratório.
Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020.	Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.	Mantém-se vedada a aplicação das práticas profissionais de estágios e de laboratório.
Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020. Revoga as portarias anteriores	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.	Permite a possibilidade desde que: Elaboração de plano de trabalho específico; Aprovação em colegiado; Adensamento no PPC. Exceção curso de Medicina.

<p>Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020</p>	<p>Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.</p>	<p>Mantém as especificações da portaria anterior quanto a práticas e estágios. Elaboração de plano de trabalho específico; Aprovação em colegiado; Adensamento no PPC. Exceção curso de Medicina.</p>
<p>Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020</p>	<p>Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.</p>	<p>Revoga o § 4º Sobre o curso de medicina e dá outras providências</p>

<p>Portaria MEC nº 1.096, de 30 de dezembro de 2020</p>	<p>Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais, sobre a antecipação de conclusão de cursos e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas dos cursos da educação profissional técnica de nível médio, das instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19.</p>	<p>As práticas profissionais de estágios permanecem que exijam laboratórios especializados, quando previstas nos respectivos planos de curso, é aplicável a excepcionalidade de que trata o art. 2º desde que: Aprovada pela instância competente da instituição de ensino; A replicação do ambiente de atividade prática e/ou de trabalho; Propicie o desenvolvimento de habilidades e competências esperadas no perfil profissional do técnico; E seja passível de avaliação do desempenho do estudante.</p>
---	---	--

Fonte: Elaboração dos autores a partir de documentos oficiais.

As práticas dentro de um curso são um elemento importante na formação discente. Algumas práticas são insubstituíveis. Podemos citar em especial as áreas da saúde, engenharia e humanas (MARINATO, 2021).

Ainda são poucas as referências em trabalhos acadêmicos sobre as atividades práticas e estágios profissionais realizados durante o ensino remoto emergencial. Estas somente foram autorizadas a partir da portaria do MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 e algumas práticas foram adaptadas para o formato de aulas remotas.

Victória *et al.* (2020) observou, durante a aplicação de atividades práticas em ambiente remoto, que há a possibilidade de uma parte das atividades práticas serem adaptadas para esse formato, por meio de laboratórios simulados ou mesmo on-line, mas pondera que existem disciplinas que necessitam de uma interação presencial do discente e que as atividades online dificultam os debates e trocas de opiniões e atividades mais complexas, além de que os meios digitais não substituem o papel do docente como mediador/tutor.

Marinato (2021) destaca que as aulas práticas passaram pelo mesmo processo de imediatismo que as aulas presenciais, sem um período de adaptação ou capacitação para docentes ou discentes. Se estabeleceu um novo formato, ainda não conhecido pelos docentes, aulas práticas online ou simuladas. Assim, as aulas passaram a ser transmitidas por videochamada para discentes ou realizadas em simuladores virtuais.

O que esbarra novamente na falta de estrutura, pois a atividade requer equipamentos para o desenvolvimento, e que não estariam disponíveis em Home Office (câmera, computador, microfone e uma boa rede de internet), e que nem todos os docentes teriam a habilidade técnica para manusear (MARINATO, 2021).

Desta forma, é importante reconhecer que existem múltiplas conjunturas que foram apresentadas no ensino remoto emergencial, durante o período de pandemia no Covid-19. Desenvolver medidas mitigadoras específicas para amenizar o desgaste proporcionado pela nova rotina do trabalho docente, em um momento que exige respostas ágeis e inéditas. Parte deste impacto do período poderia ter sido amenizado com a implementação de políticas públicas que adotem estratégias voltadas para o apoio e a valorização docente, com a promoção de capacitação e de bem-estar profissional (FERREIRA, 2020).

Considerações Finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar os dados oficiais sobre a trajetória da EaD nos cursos de graduação e resgatar o conceito de EaD e Ensino Remoto Emergencial, para assim poder determinar os desafios na implementação da proposta do ensino remoto emergencial pelos docentes do Ensino Superior.

As aulas remotas, a partir do uso das tecnologias digitais e plataformas virtuais em substituição às aulas presenciais foram se constituindo como caminhos para enfrentamento e continuidade do ensino em tempos de pandemia.

Com base nos documentos analisados e nos materiais encontrados, foi possível reconhecer que existem múltiplas conjunturas que foram apresentadas no ensino remoto emergencial, durante o período de pandemia no Covid-19. Desenvolver medidas mitigadoras específicas para amenizar o desgaste proporcionado pela nova rotina do trabalho docente, em um momento que exige respostas ágeis e inéditas foi um elemento necessário (sugestão). Parte deste impacto do período poderia ter sido amenizado, com a implementação de políticas públicas que adotem estratégias voltadas para o apoio e a valorização docente, com a promoção de capacitação e de bem-estar profissional (FERREIRA, 2020).

Com relação à EaD, foi possível demonstrar que o que ocorreu no período emergencial de isolamento social, apesar do distanciamento, não se caracteriza como modalidade EaD, uma vez que esta vem sendo empregada no Brasil desde sua implantação seguindo um projeto pedagógico próprio. Ou seja, não basta que as aulas sejam transmitidas por

meios digitais, é preciso planejamento e organização de formas e conteúdos específicos para que um curso seja aprovado na modalidade EaD.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria nº 1.134 de 10*, de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília, DF, 2016.

BRASIL, Ministério da Saúde. Nota Pública. *Contra a graduação à distância na área da saúde*. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 1.237*, de 6 de setembro de 1994. Cria, no âmbito da Administração Federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, o Sistema Nacional de Educação à Distância - SINEAD, e dá outras providências. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Decreto nº 5.773*, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. *Decreto nº 6.303*, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior - 2019*. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria MEC nº 345*, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 473*, de 12 de maio de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 544*, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 1.030*, de 1º de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020f.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 1.038*, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020g.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 1.096*, de 30 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais, sobre a

antecipação de conclusão de cursos e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas dos cursos da educação profissional técnica de nível médio, das instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. 2020h.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal; FULY, Patrícia dos Santos Claro; SANTOS, Mauro Leonardo Salvador Caldeira dos; MENEZES, Harlon França de. Students in social vulnerability in distance education disciplines in times of COVID-19. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3979>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CFO, Conselho Federal de Odontologia. *Resolução CFO-186*, de 22 de junho de 2017. Disciplina sobre a modalidade de oferta dos conteúdos pré-profissionalizantes e profissionalizantes ministrados nos cursos de graduação em Odontologia. Brasília, DF, 2017.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. *Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19: recomendações*. Brasília, 2020.

CFSS, Conselho Federal de Serviço Social. CFESS Manifesta. *Oficina Nacional da ABEPSS*, Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_oficinaabepss_SIT E.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

FARIA, Adriano; VECHIA, Ariclê. O Instituto Universal Brasileiro e a gênese da educação a distância no Brasil. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Online, Curitiba, v. 06, p. 111-129, 2011.

FERREIRA, André Lopes. *Sentimentos e dificuldades enfrentadas pelos professores em tempos de covid-19*. 2020. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso Educação) – UFSCAR, Sorocaba, 2020. Disponível em: 19 jan. 2022.

https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13576/TCC_Andr%c3%a9_Lopes_reposit%c3%b3rio.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Acesso em: 19 jan. 2022.

FIOR, Camila Alves; MARTINS, Maria José. A docência universitária no contexto de pandemia e o ingresso no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-20, 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24742>. Acesso em: 19 jan. 2022.

GONÇALVES, Anderson Cavalcante; PEREIRA, Jordana Rodrigues; FERREIRA, Deller James. Perspectivas e Desafios dos docentes na regulação discente no ensino superior durante a Pandemia de COVID-19. *Mediação*, Pires do Rio - GO, v. 16, n. 1, p. 41-52, jan./jun. 2021.

Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/11763>.

Acesso em: 19 jan. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:

a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, online, v. 10, p. 35-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Acesso em: 19 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986. p. 123.

LUDOVICO, Francieli Motter; MOLON, Jaqueline; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; BARCELLOS, Patrícia Da Silva Campelo Costa. Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 58-74, Número Temático, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MARINATO; Luciana Barbosa Firmes. Desafios na realização de aulas práticas em laboratório no ensino superior: uma experiência como docente na pandemia. CONENCI. *Anais [...]*. 2021. Disponível em: <https://eventos.congresse.me/conenci/resumos/14936.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34. 2020.p. 351-364. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20de%20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20digital%20em%20rede%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf

NOGUEIRA, José Vagner Delmiro; SILVA, Carolina Maria da. Conhecendo a origem do SARS-COV-2 (COVID 19). *Revista Saúde e Meio Ambiente*, v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sameamb/article/view/10321>. Acesso em: 19 jan. 2022.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. *Estudos Universitários: revista de cultura*, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PASSINHO, Sandra Regina de Oliveira Marques. *Educação “fora do ar”*. Uma análise da tve maranhense nas reminiscências dos seus participantes. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3472/sandra-passinho-completa.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PONTES, Joyce Karoline Pinto Oliveira; PONTES, Aldrin Bentes. TIC atuando como mediadora na educação superior brasileira durante a pandemia do Covid-19. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.12, n.3, p.

1528-1543, set./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8659402/25878/92347>. Acesso em: 19 jan.2022.

PRETI, Oreste; ALONSO, Katia Morosov. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT: uma mirada para um passado presente (1992-2005). *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 25, n. 59/1, p. 312-327, 2016. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3677>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ROCHA, Cháris Telles Martins da; AMADOR, Fernanda Spanier. O teletrabalho: conceituação e questões para análise. *Cadernos EBAPE.BR*, online, v. 16, n. 1, p. 152-162, 2018. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/1679-395154516>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, online, v. 21, p. 237-243, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>. Acesso em:19 jan. 2022.

SILUS, Alan; LEAL, Angelita Leal de Castro; NETO DE JESUS, Djanires Lageano. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. *Liinc em Revista*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e5336, 2020. Disponível em:
<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>. Acesso em:20 jan. 2022.

VICTÓRIA, Camila Sousa Oliveira; FREESZ, Giselli Martins de Almeida; NASCIMENTO, Lorena de Oliveira Tabosa; ALBRECHT, Míriam Pilz. Ensino remoto e a pandemia de covid-19: os desafios da aplicação de aulas práticas. *In: VII CONEDU - Edição Online. Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nWHcYSpgUR EJ:https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID7656_01102020232935.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 jan. 2022.

Capítulo 9

As dores e delícias da docência em um tempo desafiador: pandemia, ensino remoto e algumas disciplinas da Graduação em Pedagogia da FFC-Unesp, Campus de Marília

Ana Paula Cordeiro

Luciana Aparecida de Araujo

Introdução

Vamos iniciar este capítulo de forma um tanto inusitada. Porque os acontecimentos que nos trouxeram a escrevê-lo não merecem mesmices. Inicialmente ele se parecerá com uma daquelas histórias de ficção científica que líamos no fim do século XX. Mas... É vida real. Iniciemos!

No ano de 2020 uma pandemia assolou o planeta Terra, espalhando-se por todos os continentes. Um novo vírus, perigoso e letal mudaria os rumos de cerca de sete bilhões de pessoas, em todos os lugares do planeta: SARS- Cov2, o Corovírus, que desde 2019 já trazia enorme preocupação por seu potencial de se tornar uma pandemia. Pouco sabíamos sobre a COVID 19 até então, a não ser que os sintomas da doença infecciosa poderiam atingir de forma variada as pessoas, desde sintomas leves, parecidos com os de uma gripe comum, até sintomas muito graves, como falência respiratória. Constava que os mais atingidos seriam

idosos e pessoas de certos grupos considerados “de risco”, como diabéticos, asmáticos, obesos e cardíacos. A transmissão, devido à globalização, foi muito rápida e se espalhou, chegando ao Brasil. Isso levou à necessidade de isolamento social e interrupção de diversas atividades presenciais, atingindo as aulas e atividades escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

No dia 13 de março de 2020 tivemos nosso último dia de aulas presenciais junto à Universidade Estadual Paulista, na Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília-SP. A partir do dia 17 daquele ano, interrompemos nossas atividades presenciais. De março a agosto de 2020 tivemos um período de grandes incertezas, medos, anseios, reuniões, reorganização do pensamento, novas aprendizagens e novas ferramentas virtuais para o desenvolvimento e realização das atividades de ensino durante o enfrentamento da pandemia.

A partir dessas considerações iniciais, este capítulo tem por objetivo apresentar um relato sobre os desafios enfrentados por duas docentes do Curso de Pedagogia da FFC-Unesp, Campus de Marília, em tempos de pandemia e ensino remoto. Dúvidas, organização de disciplinas para um novo formato, limites e possibilidades de aprendizagem e socialização em tempo histórico de pandemia da Sars-Cov2 são algumas das questões aqui apresentadas.

1- Ensino e aprendizagem durante a pandemia: primeiros desafios

Muitas questões de março a agosto de 2020 se impuseram no ensino superior público de uma das maiores universidades do Estado de São Paulo: como seriam as aulas remotas? Teriam todos os alunos

condições e recursos para acompanhá-las? Como organizaríamos as atividades síncronas e assíncronas? E como ficariam as disciplinas cujas especificidades envolvem atividades práticas? Teriam todos os professores condições e conhecimentos necessários para dominar as ferramentas e novas formas de organização do trabalho?

Com muitas dúvidas, expectativas e também força de vontade e esperanças, demos continuidade ao primeiro semestre de 2020 no mês de agosto. Nossas disciplinas, todas no curso de Pedagogia: “Jogos e atividades Lúdicas” (primeiro semestre), “Didática” (primeiro semestre), “Metodologia do Trabalho Pedagógico: arte e movimento” (segundo semestre- Aprofundamento em Educação Infantil), “Trabalho de Conclusão de Curso” (primeiro semestre) e Pesquisa Pedagógica (segundo semestre) passaram a ocorrer de forma on-line, síncrona (aulas) e assíncrona (atividades complementares).

Enfim, com o trabalho que se reiniciou do ponto de vista das aulas na graduação, pudemos observar e sentir todo o processo das aulas remotas. Bancas, orientações, pós-graduação não pararam, mas as aulas na graduação estavam interrompidas desde o mês de março, como dissemos. Segundo o Conselho de Curso de Pedagogia e nosso Projeto Político Pedagógico, junto de decisões após consultas e discussões junto à comunidade acadêmica, ficou determinado que teríamos aulas síncronas via a ferramenta Google Meet e atividades assíncronas, devidamente explicadas e registradas na ferramenta Classroom. Nossas disciplinas costumam ter 75 horas aula em 16 encontros. Ficou determinado que no Ensino Remoto, para que tudo pudesse correr bem e não exaurir docentes e alunos, um tempo razoável para cada encontro seria no mínimo e em torno de 120 minutos.

Como dividir e organizar as atividades síncronas e assíncronas foi o primeiro grande desafio, principalmente em se tratando de disciplinas como “Jogos e Atividades Lúdicas” e “Metodologia e prática do trabalho pedagógico: arte e movimento”. Estas disciplinas possuem muitos momentos de atividades práticas. As ementas e objetivos de tais disciplinas organizam-nas de forma a que elas levem alunas e alunos do Curso de Pedagogia a, para além dos estudos e leituras teóricas, vivenciarem momentos de jogos e do fazer artístico dentro das linguagens do campo da Arte: artes visuais, teatro, música e dança/movimento.

Estas disciplinas, em momentos presenciais, antes da pandemia, eram ministradas, do ponto de vista prático, não apenas na sala de aula, mas em diversos espaços da Faculdade, tais como quadra de esportes, gramado, brinquedoteca móvel (Projeto Ludibus), anfiteatros e auditórios e espaços diversos da Faculdade em saídas fotográficas, entre outros momentos.

Também na disciplina de “Metodologia e prática do trabalho pedagógico: Arte e movimento” realizamos no ano de 2019, para além das aulas teóricas, Oficinas de Artes com convidados de diversos campos para falarem sobre seus trabalhos e oferecerem vivências e atividades relacionadas às Linguagens artísticas. Nos questionávamos em relação a como todo este trabalho teórico-prático poderia ser realizado via a plataforma digital Google Meet. Como atividades de jogos tradicionais, de quadra, que demandam espaço e interação seriam realizadas? Como as atividades artísticas, tais como saídas fotográficas, jogos dramáticos e teatrais, atividades de dança e movimento seriam realizadas via Google Meet? Foram necessários novos planos, reordenamento das ideias e reorganização das atividades para que o primeiro semestre de 2020 pudesse ser retomado.

2- A retomada

O reinício do semestre se deu com alguns problemas próprios da conjuntura do momento histórico: dificuldades de docentes com as novas ferramentas, necessidade de tempo, local e ajustes para a realização das atividades nos respectivos lares, dificuldades em relação a questões materiais, velocidade de internet, necessidade de aproximação maior com nossos alunos e alunas e ajustes na comunicação; dificuldades dos alunos em relação a compartilhamentos de computadores e internet em casa, pois com a pandemia muitas famílias permaneceram em estudo e trabalho remoto, o que tornava a internet lenta, em muitos casos.

Foram criadas salas virtuais via Google Meet, salas de atividades (Classroom), ferramentas do Google utilizadas para o desenvolvimento das aulas. Fora isso, para a comunicação com os alunos ainda tivemos à disposição o e-mail institucional do SISGRAD- Sistema de Graduação, bem como formamos grupos de whatsapp para cada turma. Todos/as e os alunos/as tiveram acesso a nossos números de celulares para comunicação, caso precisassem. Programas de ensino, cronogramas, textos e materiais foram disponibilizados no Classroom. As aulas síncronas, via Google Meet ocorreram todas as semanas e foram complementadas com as atividades assíncronas. Esta foi uma das formas de compensar algumas das atividades práticas que desenvolvíamos presencialmente em outros espaços da Universidade para além da sala de aula, como já exposto.

Exemplificando algumas das importantes mudanças nas disciplinas teórico-práticas, em “Jogos e atividades lúdicas” buscamos desenvolver as atividades práticas intercalando propostas assíncronas com atividades síncronas. A parte teórica da disciplina foi muito tranquila. Percebemos um grande empenho de alunas e alunos para se auxiliarem em novos

aprendizados e uso de ferramentas, bem como houve também muita solidariedade entre docentes e discentes em relação às dificuldades encontradas. As aulas síncronas tiveram uma duração equivalente às aulas presenciais na Universidade, com mais pontualidade, inclusive, pois muitos de nossos alunos são trabalhadores e muitas vezes o fato de terem que se deslocar para a Universidade depois de um dia inteiro de trabalho levava a atrasos. No período da manhã iniciamos as aulas às 8 horas. No noturno às 19:30 h. Trabalhamos a teoria de forma bastante dinâmica, por meio de aulas teóricas, rodas de conversa, debates, seminários e apresentações de trabalhos. A participação dos alunos e alunas foi boa e houve muita adesão.

Em relação ao campo teórico, apenas para exemplificar as possibilidades do ensino remoto e o que foi desenvolvido, trabalhamos com as questões do lúdico de forma interdisciplinar, com textos do campo da História dos jogos (KISHIMOTO, 2001, 2002), da filosofia (BENJAMIN, 1984), da Sociologia (CORSARO, 2011), da Psicologia (VIGOTSKII, LURIA, LEONTIEV, 2001), entre outros. Os textos foram lidos e discutidos ao longo das aulas síncronas. Em relação às atividades, com base em Weiss (1993) desenvolvemos atividades assíncronas de confecção de brinquedos com material reciclável. As turmas tiveram tempo para a realização da atividade e a apresentaram individualmente ou em duplas pelo Google Meet.

Em todas as aulas as/os alunos/as tiveram como incumbência realizar um momento de atividades práticas relacionadas ao assunto do dia. Grupos ficaram encarregados de realizá-las a cada semana. Por exemplo: se o assunto se referia a “tipos de jogos”, como de construção, educativos ou tradicionais, um grupo desenvolveria atividades e propostas ligadas a estes tipos de jogos para a turma. Mais uma vez a adesão foi muito boa. Houve

propostas de jogos eletrônicos, jogos tradicionais adaptados para o trabalho via internet, jogos teatrais, inclusive com uma atriz convidada que ofereceu atividades síncronas que foram realizados por todos com as câmeras abertas, apresentação de brinquedos, análise de brinquedos e suas implicações sociais, culturais e ideológicas. Em uma das aulas houve a discussão do brinquedo como objeto cultural, capaz de encerrar diversos sentidos e significados.

Discutimos o quanto as questões e imposições de gênero estão presentes até mesmo nos discursos sobre cores consideradas socialmente adequadas a meninas e meninos. As meninas costumam receber presentes relacionadas à casa e cuidados com o lar, como bonecas e utensílios domésticos de brinquedo, em tons que variam do rosa ao lilás. Já meninos recebem todos os tipos de brinquedos como foguetes, carrinhos, bolas, games, armas de brinquedo, muitos deles voltados para uma certa construção de masculinidade que a sociedade deseja.

Não raro, nas escolas, em projetos como o Ludibus, coordenado por nós, vimos meninos virarem motivo de chacota de outros coleguinhas porque queriam brincar com a casinha de bonecas. Vimos meninas serem impedidas pelos meninos de brincarem de carrinho. Buscamos, com nosso trabalho desconstruir estereótipos machistas de gênero, calcados no binarismo e na ideia de que meninos tudo podem e meninas devem estar apenas voltadas ao “lar”, ao mundo da vida privada. Discutimos também questões étnico/raciais, aparência de bonecas que em nada se assemelham às meninas brasileiras, a invisibilização de algumas etnias e seus traços nos brinquedos disponíveis no mercado, entre outras questões. Também tratamos da questão da indústria do brinquedo, como ela surgiu, em que momento histórico e como ela age no imaginário de crianças e de pais, com textos de Walter Benjamin (1984).

Num dos seminários de um grupo de trabalho, em uma das turmas tivemos uma gratíssima surpresa! Os alunos do grupo, ao abrirem as câmeras, estavam caracterizados como brinquedos: soldadinho de chumbo, com um leve sotaque alemão fez a apresentação de Walter Benjamin, que apareceu trajado para uma “entrevista”. Uma boneca bailarina fez perguntas ao filósofo, relacionadas ao texto discutido. Perguntas como: “Senhor Benjamin, poderia nos dizer como surgiu e cresceu a indústria do brinquedo?”; “É verdade que o senhor considera os brinquedos miniaturizados mais adequados e belos que os brinquedos com características grandes, coloridas e realistas que temos hoje?” – E Benjamin ia respondendo às perguntas feitas pelos alunos e alunas vestidos/as de “brinquedos”. Foi um trabalho maravilhoso e muitíssimo criativo, que se utilizou da linguagem teatral, cênica, com cuidados e referências às artes visuais para falar sobre um referencial teórico denso e aprofundado. E tudo isso de forma totalmente adequada ao formato de aulas síncronas, on-line, que estamos tendo. Não é pouco, se pensarmos que alunos e professores tiveram pouquíssimo tempo para aprender a manusear ferramentas novas, a repensar aulas e contextos, a reorganizar o ensino e aprendizagem.

Os alunos ficaram incumbidos de textos e atividades, mas eram totalmente livres em relação à forma de apresentações. As únicas exigências eram o domínio do assunto, o compartilhamento das atividades e o fomento às discussões, respeitados nossos horários, para que não fosse muito cansativo para todos. O resultado de todos os trabalhos foi muito satisfatório. Em alguns casos, jogos tradicionais que realizávamos na quadra da Universidade foram adaptados para o computador e foi muito divertido jogá-los. Nestes momentos, podemos dizer com muita certeza que os alunos nos ensinavam muito, pois entendiam muito mais das novas

tecnologias virtuais por já terem nascido dentro da perspectiva do virtual em suas vidas.

Outro fator muito interessante a destacar é a questão do quanto vida privada e vida pública se misturaram. Em diversos momentos conhecemos os gatinhos ou cãezinhos de estimação da moçada; mães, pais, irmãos, avós e filhos por vezes deram um “olá” na janela virtual aberta; casas, quartos, cantinhos de estudos mostraram um pouco mais da personalidade e gostos de cada um e uma. Rimos muito com situações inusitadas e a sensação de proximidade com alguns foi muito forte. Esta questão da proximidade x distanciamento também merece ser destacada. Em alguns casos, nós, como docentes, nos sentimos muito sós, vendo apenas “janelas virtuais” fechadas e fotografias e letras de iniciais de alunos em nossa frente. Em outros casos, nos sentíamos muito próximos, inclusive em outros momentos acadêmicos, conversando com pessoas, em lives ou como convidadas em aulas de pós-graduação com pessoas que estavam do outro lado do mundo, como em África. Todas estas experiências nos deram um conhecimento que não tínhamos e novos aprendizados.

Figura 1 - Brinquedos feitos com material reciclável por alunos do curso de Pedagogia da FFC-Unesp e doados ao Projeto Ludibus



Fonte: Arquivo pessoal, por Ana Paula Cordeiro.

Disciplinas como Didática e Trabalho de Conclusão de Curso também foram ministradas no primeiro semestre, envolvendo reflexões teóricas, rodas de conversa, constante contato e reflexões, bem como orientações sobre pesquisas.

A disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)”, teve como objetivo favorecer a articulação entre teoria e prática por meio da pesquisa científica. Nesse sentido, a disciplina deverá dar condições ao aluno de analisar problemas relacionados ao campo educacional com base em procedimentos teórico e metodológicos adequados à sua investigação. Sendo assim, o aluno matriculado na disciplina de TCC deverá elaborar individualmente o projeto de pesquisa científica, buscando delinear o problema, hipótese, objetivos gerais e específicos, referencial teórico e metodológico, critérios de análise dos dados obtidos, plano de trabalho e cronograma. Ao final da pesquisa, esta deverá ser apresentada a uma banca julgadora. O aluno poderá optar pela redação da monografia ou artigo científico. Para os alunos que optarem pela escrita do artigo, este deverá ser submetido a uma revista e apresentar comprovante de submissão no dia da defesa. Durante a disciplina, os alunos realizaram:

- Aprofundamento dos tópicos referentes ao processo e ao projeto de pesquisa; escolha do tema, problema, hipótese, objetivos, referencial teórico e metodológico e análise de dados;
- Aulas sobre diferentes abordagens de pesquisa: pesquisa bibliográfica, histórica, abordagens quantitativa e qualitativa e diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como: observações, entrevistas, análise de documentos, entre outros;
- Elaboração de monografia e artigo científico;

- Orientações individuais e coletivas com a professora da disciplina de TCC e com o respectivo orientador (a);
- Oficina de Base de dados, com a bibliotecária da FFC;
- Oficina de ABNT, também com a bibliotecária da FFC;
- Participação com apresentação do projeto de pesquisa no Seminário de TCC.

Cabe destacar, que durante toda a disciplina de TCC, as formas escolhidas para o contato com os alunos foi o Classroom, e-mail institucional e via WhatsApp.

As estratégias de ensino utilizadas para as atividades remotas foram as aulas síncronas pelo Google Meet, no mesmo horário das aulas presenciais e atividades assíncronas com acesso a gravações e conteúdos dispostos no Google Classroom e e-mail institucional, vídeos com acesso por plataformas como Youtube, slides, textos e instruções para realização das atividades, com duração de 120 minutos.

Em relação ao Seminário de TCC, este tem se configurado como um evento anual da disciplina, mas neste ano de 2021, foi organizado pelos membros do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC). Podem participar do Seminário de TCC, alunos regularmente matriculados na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso”, oferecida como disciplina optativa, para o 4º ano de Pedagogia. Os membros do GEPPECC, alunos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, participaram da organização e coordenação das mesas temáticas. Essa parceria entre alunos de graduação e pós-graduação é profícua para todos, uma vez que possibilita ao aluno de pós-graduação avaliar e contribuir com os pesquisadores iniciantes, no que diz respeito às suas temáticas e objetos de investigação.

O Seminário de TCC deste ano foi organizado em 6 salas temáticas, reunindo em média 5 trabalhos. Na mesa “Educação Especial – Psicologia”, as temáticas abordadas foram as seguintes:

- 1) “A análise do desenvolvimento de alunos do Fundamental II com Transtorno do espectro do autismo em tempos de pandemia segundo a visão docente”;
- 2) “Diretrizes legais para a educação Bilíngue de crianças surdas em fase inicial de escolarização”;
- 3) “Novas perspectivas na inserção de pessoas com deficiência auditiva no ambiente escolar”;
- 4) “Relações entre o desenvolvimento empático e as incivildades no ensino fundamental”;
- 5) “Teatro e surdez: revisão sistemática sobre o panorama Brasil e Chile”;
- 6) “Importância de atividades próprias para o estádio sensorio motor: Uma pesquisa bibliográfica”.

Na sala de Educação Infantil (1) – Educação Inclusiva, destacaram-se as temáticas:

- 1) “Comunicação Emocional de Bebês: Reflexões a partir de uma Gestão Participativa”;
- 2) “Cuidados de rotina em turmas de crianças menores de três anos: situações potenciais de aprendizagem e desenvolvimento?”;
- 3) “Organização de práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil-Creche: uma análise da produção acadêmica (2006 -2021)”;
- 4) “Educação Inclusiva e políticas públicas: compreendendo o seu papel frente aos alunos com necessidades educacionais especiais”.

A terceira sala, foi a Educação infantil, que trouxe os temas:

- 1) “A Literatura Africana e Afro-brasileira em creches como combate ao racismo e a imagem inferiorizada sobre o negro no Brasil, abrindo caminho para uma mudança no currículo educacional, buscando a valorização do negro” .;
- 2) “A organização espacial como potencializador do desenvolvimento infantil”;
- 3) “O Desenho infantil sob a ótica da sociologia da infância: registros e culturas”;
- 4) “Práticas de leitura na pedagogia Freinet: o olhar de uma professora da educação infantil”;
- 5) “Cenários da Natureza: espaços potenciais para o desenvolvimento do jogo protagonizado na Educação Infantil”.

Na mesa 4 destacaram-se os trabalhos no campo da Matemática:

- 1) “Análise de artigos, dissertações e teses sobre o tema de proporcionalidade nos anos iniciais do ensino fundamental”;
- 2) “O Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos”;
- 3) “Os desafios enfrentados por professores dos anos iniciais no ensino de Matemática sob a perspectiva de inclusão” .;
- 4) “Associação de alunos como instância de organização discente nas escolas normais”.

Temáticas relacionadas a gestão escolar foram reunidas na mesa 5, intitulada “Gestão – Políticas Públicas – Democracia Escolar – Ciência”:

- 1) “Avaliação das condições estruturais das escolas públicas estaduais da cidade de Marília como subsídios para a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017)”;
- 2) “Democracia escolar segundo Celestin Freinet nos tempos atuais”;
- 3) “Perfil dos estudos sobre Natureza da Ciência no Ensino Fundamental: uma pesquisa Bibliográfica”;
- 4) “Perfil dos estudos sobre raciocínio científico na Educação Infantil a partir da análise das bases de dados internacionais”;
- 5) “Políticas Públicas e avaliação da aprendizagem na EJA: estudo exploratório em um município do interior paulista”.

Por fim, a mesa 6 intitulada: Alfabetização – Formação de Professores – Produção Acadêmica, que reuniu os seguintes projetos:

- 1) “A contribuição do arquivo pessoal da Professora Maria do Rosário Longo Mortatti para produção acadêmica”;
- 2) “Alfabetização de crianças Letas em Varpa Estado de SP”;
- 3) “Formação de Professores na perspectiva de Élie Bajard - Educação Infantil”;
- 4) “Formação de Professores- Perspectiva de Élie Bajard na Educação Fundamental”;
- 5) “Freinet e a alfabetização de crianças: um estudo sobre as pesquisas desenvolvidas na área”.

Todas as apresentações foram realizadas pelo Google Meet. A programação, contendo os trabalhos, com dia, horário e link das salas foi disponibilizado na sala do Classroom e também por whastApp, no grupo da sala de TCC.

Foi uma atividade muito enriquecedora para os alunos de graduação, pois essa é a única atividade que favorece a apresentação dos trabalhos para uma mesa avaliadora, antes da defesa dos trabalhos. Além disso, esses alunos recebem contribuições dos pós-graduandos e docentes sobre suas pesquisas, podendo acatá-las ou não. Cada participante recebe também um certificado de apresentação de projetos no Seminário de TCC.

No segundo semestre trabalhamos com a disciplina de “Metodologia e prática do trabalho pedagógico: arte e movimento”. Esta disciplina é oferecida no segundo semestre do quarto ano do Curso de Pedagogia, apenas para o Aprofundamento em Educação Infantil. Diversas foram as discussões sobre o papel da Arte no curso de Pedagogia e sobre a possibilidade de esta disciplina fazer parte do corpo do curso, dentro da perspectiva das disciplinas de “Conteúdo, metodologia e práticas de ensino”, oferecidas no terceiro ano do Curso de Pedagogia em relação a diversas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Literatura Infantil, etc. Mas a disciplina sempre permaneceu na Habilitação em Educação Infantil e depois no Aprofundamento em Educação Infantil. Sendo assim, apenas alunos e alunas que optarem pelo aprofundamento terão o direito de cursar a disciplina.

Nas aulas presenciais trabalhamos com atividades teóricas e com a prática de “oficinas artísticas” dentro das variadas linguagens da arte. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traz, em seu volume 3, intitulado “Conhecimento de Mundo”, três campos dentro da Arte: Música, Artes visuais e Movimento/dança. Não há referência, por exemplo, ao Teatro. Lembramos que em documentos oficiais como os Parâmetros Nacionais para o Ensino de Arte (1997), há quatro linguagens principais: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. A BNCC (2018) amplia

a discussão, como o campo “artes integradas”, para além destas, já citadas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propõe também que o trabalho seja desenvolvido de acordo com a tríade “criação, apreciação e reflexão”, abordagem conhecida como “triangular”, adaptada no Brasil pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (1978) um dos nomes mais conhecidos e respeitados no campo da Arte no Brasil.

Desta forma cabe ao professor de Arte estimular os processos de criação e experimentação artística de seus alunos nos diversos campos da Arte, levá-los a conhecerem artistas, autores, teóricos e analisarem suas obras. Daí o termo “apreciação”, que Barbosa não considera o mais adequado, porque já parte do pressuposto de que teríamos que “gostar” ou necessariamente “apreciar” uma obra apenas por ela estar num museu, galeria ou porque algum crítico de arte disse ser boa. O objetivo é observar, conhecer, justamente para que se possa “refletir” sobre a obra.

A partir da tríade “criação, apreciação/observação e reflexão” desenvolvemos nosso trabalho junto à disciplina e às turmas, tanto do diurno quanto do noturno. Uma coisa muito importante de destacar foi a importância que teve a Arte e as manifestações artísticas em tempos de pandemia. *Lives*, músicas e diversas manifestações artísticas foram importantes e um verdadeiro “alento” em tempos de isolamento social.

O isolamento atingiu, de certa forma, a todos, em todas as partes do planeta, mesmo os continuaram com o trabalho presencial. Medidas de proteção, fechamento do comércio, recomendações da Organização Mundial da Saúde impuseram novos ritmos às pessoas. Músicos tocaram nas sacadas dos apartamentos de seus prédios, séries de TV sobre a pandemia foram produzidas, as pessoas partilharam Arte das mais diversas formas.

No Brasil podemos dizer que a pandemia reacendeu a discussão sobre Arte e Cultura, num país que extinguiu o Ministério da Cultura desde o ano de 2018. A cultura perdeu a pasta, se tornando secretaria de outro ministério. Mais do que nunca, tornou-se importante falar sobre Arte no Brasil em tempos de pandemia.

A disciplina “Metodologia e prática do trabalho Pedagógico: arte e movimento” tornou-se também um grande desafio, tendo em vista a forma como era desenvolvida presencialmente, como Oficinas em linguagens artísticas e vivências para a transposição via ensino remoto. Optamos por desenvolver aulas teóricas com conversas e diálogos sobre Arte, conceitos, referenciais teóricos e documentos oficiais em metade dos encontros. Na outra metade vivenciamos o desafio de desenvolver as oficinas via Google Meet. Ficou acordado que as atividades assíncronas oferecidas e colocadas no *Classroom* seriam apresentadas de forma presencial nas oficinas. Desafio aceito, optamos pelas seguintes oficinas: Artes visuais, com duas oficinas, sendo uma especial sobre Fotografia; Movimento/dança; Música e Teatro, com uma oficina de cada linguagem. Ao todo tivemos cinco oficinas de trabalho e apresentações de atividades, mais os encontros para discussões teóricas. Como forma de avaliação apresentamos também um conjunto de atividades a serem desenvolvidas. Foram elas:

1- Realizar um desenho com tema livre, com lápis preto ou de cor. Pode ser com giz de cera e pastel, também.

Figura 2 - Exemplo de desenho livre com giz pastel



Fonte: Arquivo pessoal, por Ana Paula Cordeiro.

- 2- *Realizar uma pintura livre com tinta de pintura a dedo ou guache.*
- 3- *Colagem.* Recorte pedaços de figuras humanas de papel de revistas, folhetos de propaganda ou jornais. Ex: cabeças, pernas, braços, tronco. Cole apenas uma parte do corpo humano da figura na folha. Ex: apenas a cabeça, apenas os pés. Deixe um espaço para desenhar o restante do corpo. Se você colou uma cabeça, deixe espaço e desenhe o restante do corpo. A ideia é misturar colagem com desenho. E também trabalhar com o corpo humano e realizar obras inusitadas. A proposta também trabalha com a espacialidade, a criatividade e a coordenação motora fina.
- 4- *Recorte e colagem com figuras variadas e justapostas.* Recorte figuras variadas e cole-as formando uma composição.
- 5- *Mandala.* Desenhe um círculo numa folha de papel sulfite. Dentro do círculo desenhe coisas que você considera boas em sua vida. Fora do círculo, as coisas ruins do mundo, que você gostaria que ficassem longe de você.

6- *Junte folhas secas, sementes, flores, areia e outros objetos totalmente naturais e elabore uma obra de arte em forma de quadro.*

Figura 3 - Obra de arte com folhas secas, sementes, flores, areia e outros objetos.



Fonte: Arquivo pessoal, por: Ana Paula Cordeiro.

7- *Crie um instrumento musical com sucata.* Ex: grãos, tampinhas de refrigerante, etc.

8- *Faça um trio de imagens fotográficas escolhendo um entre os seguintes temas:* “paisagens”; “caminhos/estradas”; roupas/acessórios”; “tons de azul”; “cenas urbanas”; “brinquedos”.

Figura 4 - Exemplo de cena urbana e exemplos de fotos em tons de azul



Fonte: Arquivo pessoal, por Ana Paula Cordeiro.

9- *A partir de uma obra visual famosa, elabore uma releitura, guardando o essencial da obra e introduzindo sua criatividade e individualidade.*

10- *Crie um pequeno monólogo (em teatro monólogo é uma cena de peça em que o ator, achando-se só, fala consigo mesmo ou se dirige ao público, expressando seus pensamentos) escolhendo um entre os seguintes temas: “sentido da vida”; “universidade”; “prisões”; “situação engraçada”; “felicidade”; “quem sou eu”.*

11- *Máscaras de prato de papelão*: você precisará de pratos de papelão, lápis, tintas ou canetinhas, elástico. Você pode criar carrancas, animais, personagens, etc. É preciso medir bem a altura dos olhos, no próprio rosto e recortar. Também é preciso observar bem o furo para o elástico, que amarra a máscara ao rosto.

12- *Pintando os sentimentos*. Peça para a criança desenhar e/ou pintar a “felicidade”; a “tristeza”; a “dor”, o “medo” e outras emoções e sentimentos.

13- *Desenhando com barbantes*. Peça para a criança desenhar e colar barbantes no contorno do desenho. Pode-se pintar depois, com lápis ou até tinta. Pode-se também fazer com fios coloridos de lã.

14- *Elabore esculturas com massinha ou argila*.

15- *Carimbos divertidos*. Elabore carimbos com algodão, rolhas, esponjas, talheres de plástico, etc. Coloque tintas de cores variadas em uma superfície, como um pratinho de plástico, e, então, é só molhar o objeto e carimbá-lo em um papel.

16- *Elabore um mosaico com papel picado, sobre uma folha de sulfite ou cartolina, caso queira fazer algo maior*.

17- *Crie uma coreografia, a partir de uma de suas músicas preferidas*.

18- *Experimentando suportes*. Usar papéis de todos os tipos, inclusive papelão para fazer uma tela durinha. Os pincéis e lápis podem ser substituídos por cotonetes, folhas, algodão, etc.

19- *Desenhe a sua “cidade ideal”*. O que teria na cidade dos seus sonhos?

20- *Com palitos de sorvetes, cola, canetinha e papel, crie figuras humanas e lindos personagens!*

Dentre estas atividades, os e as alunos/as poderiam escolher cinco delas para realizar seus projetos de trabalho e apresentar durante as oficinas. O resultado foi o melhor possível, no ano de 2020/2021! Os trabalhos foram apresentados em aulas síncronas, on-line, na plataforma do Google Meet. Dentre as atividades, a tríade de fotografias foi a preferida e a mais realizada. Alunas construíram instrumentos musicais, realizaram desenhos e pinturas e uma aluna optou pela realização do monólogo. Ela o apresentou abrindo sua janela no Meet e utilizou-se, inclusive, de figurino, cenário e sonoplastia!

A arte foi trabalhada dentro da perspectiva de diversos autores, principalmente da de Ernst Fischer (1971), que fala sobre sua necessidade e seu caráter dialético, capaz de nos fazer lidar com razão e emoção, subjetividades e objetividades, com o “belo” e o “feio”, com aproximações e identificação com a obra e a não identificação com o que se vê. Consideramos que as plataformas como Google Meet foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho com arte via ensino remoto. As atividades mais destacadas, apreciadas e realizadas foram as de Artes Visuais. Mas consideramos que outras linguagens também puderam ser bem desenvolvidas e realizadas, apesar das limitações e do distanciamento. A mais prejudicada, nesse sentido, foram as vivências na linguagem da Dança/movimento. Mesmo assim, as discussões teóricas foram profícuas em relação a este campo.

Considerações Finais

Não foi e não tem sido fácil viver e trabalhar, produzir conhecimento e aprender em tempos de pandemia. As dificuldades são

muitas e na FFC-Unesp, teremos mais um semestre de ensino totalmente remoto pela frente. Os desafios são grande e as incertezas quanto ao futuro, enormes!

O que levaremos deste tempo histórico: tivemos que, em pouquíssimo tempo, aprender coisas novas, vivenciar situações antes por nós desconhecidas, lidar com o temor do contágio pela Sars-Cov2, dialogar, negociar, aprender juntos o manuseio de ferramentas digitais de comunicação, lidar com a perda de entes queridos que se foram durante a pandemia, etc.

Enfim, tempos muito difíceis. Mas mostraram também o quanto nós, enquanto seres coletivos e pensantes somos capazes de aprender, de colaborar uns com os outros e de buscar soluções para problemas graves e complexos! Que o conhecimento e a Arte nos guiem!

Encerramos, enfim, sem pensar propriamente no fim e com muitas incertezas quanto ao futuro. Para tais temores, podemos recorrer à poesia e que bom que a temos.

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes
esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito,
Vamos de mãos dadas.
(Carlos Drummond de Andrade)

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CORSARO, Willian. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo; Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

UNESP. *Plano de Ensino da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso*. Marília, 2019.

UNESP. *Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*. Marília, 2019.

VIGOTSKII, Lev Seminovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: ícone, 2001.

WEISS, Luise. *Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Scipione, 1993.

Os/As Autores/as

LUCIANA APARECIDA DE ARAUJO

Pós-doutorado pela Fundação Carlos Chagas. Doutorado e Mestrado pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp, Campus de Marília. Líder do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1147-5039>.

E-mail: luciana.a.araujo@unesp.br

ANA PAULA CORDEIRO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do Departamento de Didática da FFC – Unesp, Marília. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia-mestrado Profissional/ProfSócio. Vive-líder do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) da FFC/ Unesp/ Marília.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1040-4909>.

E-mail a.cordeiro@unesp.br

ALONSO BEZERRA DE CARVALHO

Livre-Docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pós-Doutorado em Ciências da Educação na Universidade Charles de Gaulle, Lille França. Doutor em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Docente do curso de Ciências Sociais e de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp, Campus de Marília. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ética e sociedade (GEPEES).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5106-2517>.

E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

CAMILA APARECIDA DA SILVA

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Campus de Marília. Professora de Matemática do Ensino Fundamental Anos Finais da Rede Particular de Ensino. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3892-4236>.

E-mail: mila_ap_silva@yahoo.com.br

CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO

Mestrado e doutorado pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/Unesp, Campus de Marília. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6267-8085>.

E-mail: claudia.mosca@unesp.br

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS

Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de São Paulo (USP). Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL/Brasil), atuando na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL). Coordenador do Grupo de Estudos em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1040-4909>.

E-mail: cianjos@yahoo.com.br

DÉBORA FABIANA VAZ DELLAMURA.

Pós-graduada em psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial pela Faculdade Católica Paulista (FACAP), Marília/SP. Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC/Unesp, Campus de Marília. Apoio acadêmico no Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM. Professora de Educação Infantil na escola Cora Coralina de Marília/SP. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3736-0232>.

E-mail: dfvdellura@gmail.com

EMERSON DA SILVA DOS SANTOS

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Professor de Matemática do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais da Rede Particular de Ensino. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5241-772X>.

E-mail: esantos01@ig.com.br

FÁBIO VINICIUS ALVES

Mestre e Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC/Unesp, Campus de Marília. Professor do Ensino Básico II da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9899-2375>.

E-mail: fabio.alves@unesp.br

GABRIEL SCOPARO DO ESPÍRITO SANTO

Doutorando em Educação pela Faculdade de Ciências e Filosofia, FFC/Unesp, Campus de Marília. Mestrado pela Faculdade de Ciência e Tecnologia, Unesp, Campus de Presidente Prudente. Assistente de Suporte Acadêmico na Faculdade de Ciências e Engenharia FCE/UNESP, Campus de Tupá. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6181-0865>.

Email: gse.santo@unesp.br

JOSÉ CARLOS MIGUEL

Livre-Docente em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista J'lio de Mesquita Filho. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP – Campus de Marília. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Educadores (GP FORME) e Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), ambos da Unesp.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9660-3612>.

E-mail: jocarmi@terra.com.br

JOSÉ SALUSTIANO DOS SANTOS

Mestrando em Educação pela Faculdade de Ciências e Filosofia, FFC/Unesp, Campus de Marília. Educador Social na Associação dos Deficientes Visuais de Marília (ADEVIMARI). Docente no Curso Superior de Design Gráfico do Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6139-1955>.

E-mail: salustiano.santos@unesp.br

JULIANA XAVIER MOIMÁS

Mestrado pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Diretora de escola na Prefeitura Municipal de Birigui, São Paulo. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9625-6251>.

E-mail: julyanamoiimas@hotmail.com

LUIZ FELIPE GARCIA DE SENNA

Mestre e Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC/Unesp, Campus de Marília. Professor do Ensino Básico II da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2875-2434>.

E-mail: luiz.senna@unesp.br

MANUEL JOÃO MUNGULUME

Mestre e Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC/Unesp, Campus de Marília/SP. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3996-3950>.

E-mail: mjmungulume@gmail.com

MANUELA CRISTINA TORCIA MORETI.

Pós-graduanda em educação pelo Instituto Federal de Minas Gerais, Campus de Arcos. Mestranda em educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC/Unesp, Campus de Marília. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPEC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0123-7889>.

E-mail: mtorcia3@hotmail.com

MÁRCIA APARECIDA GOBBI

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando na licenciatura em Ciências sociais, Pedagogia e junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisas Crianças, Práticas Urbanas, Gênero e Imagens.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9850-0190>.

E-mail: mgobbi@usp.br

MÁRCIA MENDES DE LIMA

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Ciências e Filosofia, FFC/Unesp, Campus de Marília. Mestrado em Ciências Ambientais, UNIR - Campus Rolim de Moura. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPEC). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7655-7364>.

E-mail: marcia.lima@ifro.edu.br

MARIA TERESA ALVARES DE PAULA

Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências FFC/Unesp, Campus de Marília. Professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, na cidade de Marília. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4309-1710>.

E-mail: mariatedepaula@gmail.com

PATRICK PACHECO CASTILHO CARDOSO

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Diretor de Escola na rede municipal de Ensino de Araçatuba/ SP. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4226-7585>.
E-mail: patrickpachecoprof@hotmail.com

VIVIANE JAQUELINE PERON FERREIRA

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Oeste Paulista-Unoeste, Presidente Prudente. Diretora de Escola na Prefeitura Municipal de Lins/ SP. Membro do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6391-8068>.
E-mail: vjperon@hotmail.com

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marília@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

ISBN 978-65-5954-307-6



9 786559 543076