SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)



EDUCAÇÃO E PANDEMIA

Ensaios Temáticos

EDITORA

2022

EDUCAÇÃO & PANDEMIA

Ensaios Temáticos

EDUCAÇÃO & PANDEMIA

Ensaios Temáticos

SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Rita de Cássia de Oliveira Ferreira

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Me3 MENDES, Simone Rodrigues Batista; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Educação & Pandemia: Ensaios Temáticos. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 261 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-996309-4-1
https://doi.org/10.5281/zenodo.6965252

1 - Brasil. 2 - Covid-19. 3 - Educação. 4 - Pandemia.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Pandemia da COVID-19: Efeitos
Retratados na Educação Pública Brasileira 13

CAPÍTULO 2 |
Educação Pós-Pandemia e Formação Docente 45

CAPÍTULO 3 |
A Ressignificação do Trabalho Docente Frente à Virtualização
de Emergência no Contexto de Pandemia da COVID-19 65

CAPÍTULO 4 |
Formação Continuada: Contributos para
Prática Pedagógica de Professores Alfabetizadores
em Tempo de Pandemia da COVID-19 em Altos-PI 83

CAPÍTULO 5 |
Adesão dos Alunos nas Atividades Remotas e Presenciais
na Disciplina de Educação Física no Período Pandêmico (2021) 117

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Educação Física Escolar e Ensino Remoto: A Participação dos Alunos do Ensino Médio na Pandemia 147

CAPÍTULO 7 |
O Ensino Colaborativo de Surdos no Maranhão: A Prática Colaborativa entre Professor Regente e o Intérprete Educacional no Período Pandêmico 169

CAPÍTULO 8 |
Educação Médica na Pandemia: Um Relato da Monitoria de Atenção Integral à Saúde 201

CAPÍTULO 9 |
COVID-19 e o Colapso Educacional: A Problemática Implementação de Infraestrutura Tecnológica em Escolas Públicas 221

SOBRE OS AUTORES | 249

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A emergência do novo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave, SARS-CoV-2, responsável pela rápida difusão global da pandemia da Doença do Coronavírus 2019, popularmente conhecida como COVID-19, trouxe significativos impactos na rotina de desenvolvimento das relações humanas devido aos contextos de isolamento social, o que repercutiu na conformação de novas estratégias de execução das atividades.

No contexto educacional, as estratégias adotadas durante a pandemia da COVID-19 incluíram os desafios para a digitalização das atividades acadêmicas devido a restrições tecnológicas ou despreparo humano de alunos e professores, repercutindo em ampliação de assimetrias pré-existentes e estragos aos processos de ensino-aprendizagem, embora eventualmente algumas situações pontuais de aceleração da tendência de mudanças rumo à virtualização do ensino tenham acontecido.

Partindo desta temática, o objetivo do livro "Educação & Pandemia: Ensaios Temáticos" é analisar a realidade do campo educacional brasileiro no contexto de difusão multilateral da pandemia da COVID-19, por meio de uma agenda de estudos que analisa desde as transformações nas estratégias de ensino-aprendizagem, passando pela apreensão na realidade de professores e alunos, até se chegar a uma análise de micro e macro impactos na educação e no contexto escolar.

A organização desta obra em nove capítulos buscou discutir de um modo leve uma temática emergente que se caracteriza como de vanguarda por justamente expandir a fronteira do estado da arte no campo educacional, fundamentando-se na combinação do rigor teórico-metodológico da pesquisa científica com a flexibilidade e

didatismo de uma linguagem sem tecnicismos e amplamente acessível a um amplo público de potenciais leitores.

Contando com a participação de um trabalho colaborativo, desenvolvido em rede por um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores com distintas formações acadêmicas e profissionais, este livro apresenta ao público leitor o compartilhamento de novas informações e conhecimentos no campo epistemológica da Educação que se alicerçam em diferentes experiências e apreensões sobre realidade educacional no contexto pandêmico em vários estados brasileiros.

Com base nas discussões e resultados obtidos nesta obra, uma rica discussão científica é fornecida aos leitores, fundamentada em relevantes análises de estudos de casos que corroboram teórica e conceitualmente para a produção de novas informações e conhecimentos estratégicos para a educação, preenchendo assim uma lacuna na literatura científica, a qual corrobora para o avanço construtivo do estado da arte no campo epistemológico da Educação no Brasil.

Profa. Dra. Simone Rodrigues Batista Mendes

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Pandemia da COVID-19: Efeitos Retratados na Educação Pública Brasileira

PANDEMIA DA COVID-19: EFEITOS RETRATADOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Marli Alves Flores Melo

O presente artigo tem como tema central os efeitos da pandemia de COVID-19 retratados no sistema educacional brasileiro. Do ponto de vista prático, inicialmente, descreve-se a compressão dos significados dos termos, a saber: (i) pandemia – termo incorporado em 1918, no Século 20, com base na extensa difusão de doenças com o surgimento e expansão da Gripe Espanhola, que atingiu e levou a óbito milhões de pessoas de várias etnias, gêneros e idades, em diversos países de todos os continentes no mundo; (ii) epidemia - caracteriza-se pela elevada incidência de uma enfermidade que infecta em um curto período de tempo a população de uma região limitada (REZENDE, 1998).

Com tais informações, investigou-se hodiernamente a origem científica do Coronavírus (*Coronavirus Disease*), assim Oliveira Lima (2020) explica: (i) em 1937- foi isolado pela primeira vez e classificado como um vírus zoonótico de RNA da ordem *Nidovirales,* da subfamília *Orthocoronavirin,* pertencente à família do "*Coronaviridae".* À luz dos avanços da ciência tem-se prognóstico da identificação do agente causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) e da Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS); (ii) em 1960 - o Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus *International Committee on Taxonomy of Viruses* (ICTV) deu-lhe a denominação de coronavírus, tomando como base sua estrutura ser semelhante ao formato de uma coroa.

Conquanto, na vigência do século 21, detectou-se que, em dezembro de 2019, na região central da China, na província de

Wuhan e metrópole de Hube, num mercado local de vendas de frutos do mar e outros animais vivos, boa parte dos seus funcionários adoeceram em alta escala e tiveram em seus diagnósticos médicos pneumonias de causas misteriosas, frequentemente letal. A partir disso, surgiram suspeitas de que no país circulava uma variante do coronavírus infectando humanos, embora, somente em 10 de janeiro 2020, as autoridades sanitárias chinesas comunicaram oficialmente aos cientistas da Organização Mundial da Saúde de que se tratava de uma nova onda dessa doença (OMS, 2020).

Nessa relação, o referido vírus espalhou-se com rapidez pelos diversos continentes do mundo, gerando pânico nos seus habitantes pelas notícias veiculadas na impressa mundial das milhares mortes que se contabilizavam diariamente entre as populações de idosos, em diferentes cidades da Espanha e Itália, países do continente europeu, e os primeiros epicentros dessa doença. Dessa enunciação, Caetano *et al.* (2020) esclarece que o comitê científico da OMS (2020) proferiu as seguintes declarações: (i) em fevereiro de 2020 – a classificação da COVID-19 como a forma grave do coronavírus e causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG); (ii) em março de 2020 - a instauração da pandemia no planeta.

Nesse ínterim, em 26 de fevereiro de 2020, o Governo Federal do Brasil, por intermédio do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020a; 2020b) anunciou oficialmente o primeiro caso positivo de COVID -19 registrado em território brasileiro, tendo como base o resultado positivo de um paciente que retornara de uma viagem à Itália e se encontrava internado no Hospital Albert Einstein, no Estado de São Paulo. Deste marco, as autoridades sanitárias brasileiras colocaram-se em alerta e recomendaram o isolamento social para tentar inibir o alastramento desse vírus e antecipar a organização nas formas dos atendimentos do Sistema Único de Saúde (SUS), tanto para a prevenção e controle do novo coronavírus,

como para absorver os acometidos em situação grave para tratamentos (BRASIL, 2020a).

Dentre as medidas básicas preventivas individuais e ou coletivas sugeridas no intento de diminuir o número infecções pelo novo coronavírus, adotou-se o distanciamento social (horizontal ou vertical), estabeleceram-se proibições de aglomerações no estabelecimento de no mínimo 1 a 2 metros de distância entre pessoas, e intensificaram-se as orientações sobre as formas de higienização das mãos, sugerindo lavá-las frequentemente com água e sabão ou usar álcool 70º em gel (OPAS, 2020).

Em decorrência da pandemia instaurada, os governadores dos estados da federação brasileira buscaram informações oficiais no site do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020a; 2020b), conforme as demandas locais e, de modo diferenciado, baixaram decretos na tentativa de diminuir nas capitais e cidades do interior o aumento da curva do vírus, conter os avanços no número de contaminações, e, assim, evitar óbitos de pessoas em função das superlotações e falta de leitos nos hospitais das redes particular e pública. Nesse ideário, parte desses gestores estaduais e municipais instituíram o uso obrigatório de máscaras faciais, alguns optaram por fechar as escolas em todos níveis e universidades nas esferas federais, estaduais, municipais e privadas; outros concederam permissões aos servidores públicos e ou responsáveis pelos serviços não essenciais para realizarem demandas de trabalhos em sistema *home office*, ou seja, em suas residências (BRASIL, 2020b).

Em toda fase de sistematização do conjunto de prevenções recomendadas pelos diversos organismos de saúde, abruptamente, as populações mundiais de todas as classes sociais e de várias idades tiveram suas rotinas e demandas alteradas durante o período estabelecido de quarentena, sejam elas econômicas, profissionais, pessoais e educacionais.

No que tange à educação, o desencadeamento da pandemia desnudou exclusões existentes e/ou ocultas que se consolidaram e ampliaram com as medidas sanitárias de prevenção à COVID-19.

Por sua vez, a Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO, 2020) mensurou, em mais de 192 países, que cerca de 1,6 bilhão de crianças e jovens, correspondentes a 91,4% dos estudantes, se encontravam fora dos ambientes educacionais, em virtude dos fechamentos parciais ou total das universidades e escolas, em todas modalidades e níveis de ensino, tanto públicas quanto privadas. Desse total, em especial, estratificou-se que, na América Latina e Caribe, aproximadamente 97% dos 137 milhões de estudantes de escolas públicas estavam sem acessos aos recursos tecnológicos mínimos para acompanharem as aulas de modo remoto (UNICEF, 2020).

Em outro lado, pelos dados preliminares coletados ao longo de dois semestres no ano de 2020, aferiu-se nos indicadores que as desigualdades educacionais entre famílias pobres e ricas se ampliaram em todas as regiões da federação brasileira, considerando a quantidade de crianças e adolescentes não matriculadas devidamente na escola. Por consequência, teve um aumento no percentual de 4% para 18% de estudantes de escolas públicas regulares sem disponibilidade de redes de internet para darem continuidade aos seus estudos a distância (UNICEF, 2020).

Em particular, no Brasil, revelou-se, em dados preliminares do censo escolar brasileiro de 2020, apresentados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2020a), ser cerca de 2,2 milhões o quantitativo de professores que atuam em 180 mil unidades educacionais e distribuídos entre a educação infantil e o ensino técnico-profissional. Destes, 748 mil docentes são dos anos iniciais do ensino fundamental, reiterando que o ensino fundamental concentra a maior parte dos professores, num total de 1.378.812 (63%). Mensurou-se em 47,8 milhões de estudantes, matriculados na

educação básica, que tiveram suas aulas presenciais suspensas. Do total, verificou-se que 81% dos estudantes frequentavam uma escola pública, assim distribuídos: (i) 48,1% em redes municipais; (ii) 32% em redes estaduais; (iii) 0,8% na rede federal de ensino.

No tocante às medidas tomadas em comum no início da pandemia de COVID-19 pelo mundo, em março de 2020, elenca-se que opção pela segurança dos estudantes foi a justificativa plausível para suspensão das aulas presenciais nas escolas. Contudo, em 2021, um ano após a declaração da pandemia, detectou-se que, em 73 países, muitos estudantes continuam longe das aulas fisicamente. Nesse conjunto, incluem-se as crianças e adolescentes brasileiros que ficaram muito tempo sem acesso às escolas fisicamente, tanto que, dos 27 estados da federação, 18 continuam a ensinar remotamente; os demais ofertam aulas na forma híbrida, conjugando o ensino presencial e o ensino a distância (UNICEF, 2020).

De todo modo, na reconfiguração do ambiente escolar, foi possível instaurar o ensino no modo "remoto", em que se vivenciou uma verdadeira metamorfose no desenvolvimento das práticas pedagógicas nas novas formas de aprendizagens, do presencial para o virtual, com a intensificação do uso de tecnologias. Outrora, para Monteiro (2020) vislumbravam-se apenas algumas tendências de fim em si mesmo ou objeto de desejo dos pais, alunos(as) e professores(as), sobretudo, por condicionar as instituições particulares à própria continuidade da prestação dos serviços escolares.

No que se refere ao cumprimento do período forte da quarentena, essencialmente na área educacional brasileira, ocorreram mudanças vertiginosas visando ao envolvimento de toda a comunidade escolar - ou seja, professores, estudantes e suas famílias - nas urgências em aprender a utilizar diversas tecnologias educacionais, adaptar o modelo de ensino remoto e lidar com as

dificuldades e os imprevistos num processo conceituado de "novo normal".

Diante desse panorama, tem-se por objetivo principal destacar os efeitos da pandemia retratados na educação brasileira de ensino público. Como objetivo específico, visa-se refletir sobre os desafios enfrentados por todos os atores no contexto educacional, bem como discutir as desigualdades sociais, agravadas pela crise do novo coronavírus.

Quanto aos aspectos metodológicos, elegeu-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por ser amplamente utilizada, e incorporar um conjunto de técnicas facilitadoras para analisar as comunicações entre os sujeitos, privilegiar as formas de linguagem oral e escrita e valorizar a transmissão do conteúdo da mensagem.

Parte da pesquisa centralizou-se no enfoque qualitativo descritivo enquadrado às caraterísticas em descrever, sistematicamente, os fatos e fenômenos existentes para aclará-los em uma determinada população ou área de interesse (GRESSLER, 2004).

O estudo caracterizou-se nas seguintes abordagens: (i) pesquisa bibliográfica - com base nas consultas em material constituído de livros, artigos científicos, inúmeras reportagens publicadas em jornais de grande circulação nos âmbitos regional e nacional e matérias jornalísticas divulgadas em tempo real por agências oficiais de notícias; (ii) pesquisa documental - nas análises feitas de documentos de "primeira mão", como legislações brasileiras, relatórios, tabelas e gráficos (GIL, 2008).

Justifica-se, frente ao cenário histórico das realidades vivenciadas pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem centrado em condições tecnológicas disponibilizadas nas novas formas de estudar. Para além disso, no entendimento de ser

fundamental ampliar os espaços para se discutir a pandemia e seus efeitos longitudinais no processo educativo brasileiro.

Tal perspectiva de análise subsidia a investigação proposta, com base em muitos recortes que trouxeram inúmeras opiniões dos atores envolvidos, sobre as condições educacionais dentre as opções oferecidas.

Ao longo desse artigo, descrevem-se as abordagens de registros de escolas públicas, destacando-se entre as emergências da pandemia de COVID-19, as fundamentações legais brasileiras, com implicações na ampliação das desigualdades sociais, o contexto educacional junto aos atores principais envolvidos docentes, discentes e famílias, as considerações finais e as referências.

FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NAS EMERGÊNCIAS DE COVID-19

Durante o processo educacional brasileiro no período mais crítico da pandemia provocada pela COVID-19, visualizou-se, nas formas em oferecer o ensino a distância e de ensinar remotamente, tanto nas escolas públicas como nas privadas, que mudanças significativas ocorreram no modo tradicional presencial, nos mais diversos níveis, e assegurados por direitos constitucionais e legislações básicas.

Na regulamentação emergencial da nova opção de ensino, emergiram ações governamentais, subsidiadas por meios legais, com vistas a organizar, flexibilizar e dar autonomia às instituições educacionais, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Síntese da aplicação de legislações educacionais brasileiras durante a quarentena da COVID-19

Data	*Caput*
Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1998)	*Art. 205*: "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".
Lei n º 9.394, LDB, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)	Dispõe em seu artigo 23, § 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei. Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei n º 9.394, LDB (BRASIL,1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Art 2º. As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no caput e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979 (BRASIL, 2020), observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (...)
Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020 (BRASIL, 2020)	O Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979 de 6 fevereiro (BRASIL, 2020).
Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020)	Trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. A reorganização do calendário escolar visa à garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação e normas correlatas sobre o cumprimento da carga horária.
Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020 (BRASIL, 2020)	O MEC publicou a Portaria nº 376 em 28 de abril de 2020 (BRASIL,2020*)* que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Excepcionalmente, a Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.
Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020)	O Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre as substituições das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19 Em instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino.

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Legislações supracitadas.

As legislações elencadas no Quadro 1 correspondem às urgências que surgiram na área da educação no processo pandêmico, tendo como causa o novo coronavírus. Dentre as diretrizes para as ações pedagógicas e administrativas, foram tomadas decisões dando autonomia aos dirigentes das secretarias da educação nas esferas estaduais e municipais, de forma a fortalecer o protagonismo dos gestores administrativos em flexibilizar recessos escolares, autorizar e ou antecipar férias dos professores.

Nesse pensamento, todas as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, exemplificam algumas das medidas adotadas na acessibilidade e ou nas impossibilidades dos encontros presenciais nas unidades escolares da educação básica e ou ensino superior.

No bloco das legislações em contextos de emergências educacionais, verifica-se a nota do Conselho Nacional de Educação (CNE), indicando as possibilidades em integrar o ensino regular à modalidade educação a distância (EaD), prevista no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) e na Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 2.117, de 06 dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Entretanto, as normas do CNE, aos professores, recomendam retomadas das aulas a distância por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, promover mediações didático-pedagógicas nos processos de ensino-aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), dispõe sobre a oferta de EaD no ensino fundamental, no ensino médio e em todas as modalidades de ensino, nos artigos 32, 36 e 80, respectivamente, e autoriza familiares a acompanharem seus filhos no desenvolvimento de atividades informais. Para isso, às instituições de educação infantil couberam elaborar as orientações aos pais e sugerir alternativas para o cumprimento das tarefas a

serem realizadas em domicílio durante o período de isolamento social.

No ensino fundamental (anos iniciais), a Secretaria da Educação da Alfabetização da Educação Básica do Ministério da Educação indicou aos professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e pais ou responsáveis de alunos que acessassem o site desse órgão público para participar de um curso de treinamento *on-line*, com subsídios para a organização de atividades não presenciais, com planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou virtualmente.

Em relação às orientações formuladas exclusivamente em cada modalidade de ensino, atribuiu-se: (i) na educação profissional, científica e tecnologia - ser ministrada, concomitante ao ensino médio em escolas técnicas, e, nessas unidades, seguir a forma da educação básica com adesão de outras tecnologias; (ii) na educação de jovens e adultos (EJA) - aplicar o mesmo processo das práticas pedagógicas das modalidades básicas de ensino, observadas as singularidades na elaboração de metodologias com atividades práticas.

Essencialmente, aos estudantes em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, monitorar os acompanhamentos, seguindo as normatizações legais dos ensinos fundamental e médio na modalidade EJA e apresentar atividades compatíveis aos níveis de estudos aos que se encontram sob tutela dos sistemas prisionais. Nesse caso, considerar o disposto na Constituição Federal do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (BRASIL, 1984), que instituiu a Lei de Execução Penal e a Resolução nº 14, de 11 novembro de 1994 (BRASIL, 1994), do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, que fixou as regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil.

A educação especial foi classificada, no modo a distância, à modalidade de ensino mais problemática, considerando as experiências negativas vivenciadas nas aplicações das atividades pedagógicas não presenciais aos(as) alunos(as) de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais extensivas àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, dentre os quais se incluem os que apresentam altas habilidades e ou superdotação, deficiências auditiva e visual e transtorno do espectro autista (TEA). Dentre as soluções debatidas, os professores regentes e especializados do ensino especial e que atuam em salas de recursos e ou no atendimento educacional especializado (AEE) optaram por mobilizar as famílias para articular e garantir, no período de quarentena, a organização das atividades pedagógicas não presenciais aos alunos em suas especificidades.

A parte educacional que envolve os alunos pertencentes às comunidades indígenas, do campo, quilombolas e dos povos tradicionais, dada a complexidade das diversidades, definiu-se redimensionar o calendário do ano letivo de 2020. Para isso, as escolas dessas comunidades organizaram-se junto às instituições responsáveis pelas aprendizagens de cada grupo e criaram atividades escolares diferenciadas, com aplicações, em horário de aula normal, de estudos dirigidos ou integrados ao projeto pedagógico originado conforme as realidades e necessidades dessas localidades.

Em todas as modalidades de ensino, recomendou-se aos gestores escolares usar a instrumentação do diálogo junto aos estudantes na busca por soluções positivas, tendo em vista os interesses educacionais e o princípio normativo da “garantia de padrão em oferecer uma educação com qualidade e para todos”.

É fato que, num curto espaço de tempo à frente de novas tecnologias, implicações emergiram nas mudanças de comportamentos, provocadas nas apresentações das conceitualizações entre o ensino nas formas remota e a distância. De

acordo com Arruda (2020), são eles: (i) ensino remoto - preconiza a transmissão das aulas em tempo real (aulas síncronas), em que professores e estudantes se encontram virtualmente, em horários determinados, para cursar as disciplinas ofertadas, como no modelo presencial; (ii) ensino a distância - configura-se de forma atemporal, com aulas gravadas (aulas assíncronas), com interações e mediações com tutores, em ambientes virtuais e avaliações escritas.

Em tese, os gestores e educadores - tanto das escolas da rede pública como das instituições particulares de ensino no Brasil - apresentaram alternativas, adaptaram as plataformas digitais no enfrentamento à nova realidade pedagógica, minimizaram os prejuízos aos estudantes no processo educacional. Isso se deu pela falta de um prazo temporal para estabilizar a crise mundial da pandemia e sem previsões concretas para um retorno à vida escolar presencial.

Em decorrência disso, docentes, discentes, famílias e o corpo técnico-administrativo se tiveram que exercitar o poder da resiliência e da inteligência emocional para vencer esse período da melhor forma possível, com vistas a um futuro educacional promissor e com inovações. Corroborando, Monteiro (2020) alude que vivenciar tudo isso engloba a capacidade de ressurgir, de renascer e de encontrar sentidos para cada experiência. Reitera ser fundamental construir mecanismos com a liberdade e responsabilidade, que nos caracterize ou represente enquanto seres humanos, para reconstruir a vida e (re)inventar a educação escolar a cada dia.

COVID -19: DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Ao adentrar no cenário das desigualdades sociais no Brasil, percebe-se que elas se consolidaram nos últimos anos,

principalmente ao verificar os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2020), que situam educandos em idade escolar e de classes menos favorecidas sem acessos ao ensino regular e com poucas oportunidades para concluírem estudos nos diversos níveis de ensino. No referente às escolas, sobre a falta de acesso igualitário nas redes municipais de ensino, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2020b), contatou-se, nessas condições, avanço em 8 (oito) a cada 10 (dez) municípios brasileiros, no intervalo dos anos de 2015 a 2019, no início pandemia, com o percentual de 57,5%, relacionado às diferenças de índice entre as escolas de maior e menor desempenho.

Mundialmente, mapeiam-se outras desigualdades que emergiram das análises resultantes dos dados coletados em setenta e nove (n=79) países e avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (BRASIL, 2018). Os dados mostram que a economia brasileira se vincula à educação e, por conseguinte, configura-se como uma das cinco mais desiguais do mundo. Com isso se alvitra uma boa parte das causas das desigualdades socioeconômicas brasileiras, visto como a terceira maior do mundo em ciências e leitura e quinto em matemática.

Entre as desigualdades elencadas no conjunto de dados do Pisa, em 2018, evidencia-se o fato de os estudantes de famílias brasileiras, que vivem na linha de pobreza, não terem alcançado resultados superiores em mais de 100 pontos nas provas aplicadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020), em comparação com aqueles de maior poder aquisitivo.

Anteriormente à pandemia da COVID-19, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pelo Sistema Mínimo de Indicadores (IBGE, 2020b), realizou levantamentos sobre as condições de vida, desigualdade e pobreza, cujos resultados

sinalizaram a existência de desigualdades ocorrendo em vários setores e níveis entre as regiões brasileiras, dentre as quais a evasão escolar de, aproximadamente, mais de 258 milhões de crianças fora do sistema educacional, perfazendo o percentual de 53% de jovens em cenários de famílias de maior vulnerabilidade e 4,8 milhões de estudantes em casas sem acesso à internet.

Nestas situações emblemáticas, vislumbraram-se os desafios a serem lançados ao sistema educacional, no sentido de conectar, na vigência da pandemia, todas as crianças e adolescentes um uma rede de ensino, observando-se que a suspensão das aulas presenciais e o consequente modo remoto acentuaram as disparidades raciais e sociais. Diante da crise sanitária, as desigualdades sociais no país apresentaram-se abismais entre as escolas públicas e as escolas privadas, sobretudo, na oferta de uma educação de qualidade, no cumprimento dos planejamentos do ano letivo escolar vigente e na continuidade das atividades escolares por meio da disponibilização de tecnologias digitais (UNICEF, 2020).

Todavia, sem dúvidas, uma das principais desigualdades enfrentadas durante a quarentena nos remete às dificuldades com a utilização dos recursos digitais para acessar a rede mundial de computadores nas aulas remotas em domicílio. De todo modo, levantamentos efetuados nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) sobre Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) [(IBGE, 2020a)] situam o andamento das aulas *on-line* na educação básica e entre os estudantes matriculados nas escolas, constatando-se, nas seguintes redes: (i) privadas - aproximadamente 66% dos estudantes tiveram facilidades à internet, computadores de mesa, notebooks, tablets, celulares e ambientes adequados para continuar a rotina escola; (ii) públicas – 60 % dos educandos são classificados nas classes D e E, estando entre os 46 milhões de brasileiros em que 58% dos

domicílios não possuem computador e 33% dos domicílios não têm acesso algum a internet (IBGE, 2020a).

Os dados relativos ao censo escolar de 2019 (BRASIL, 2019), que, praticamente, se replicaram nos dados preliminares apresentados no censo escolar de 2020 (BRASIL, 2020a), indicam, quanto ao uso de internet, como sendo: (i) na educação infantil - presente em 96,8% das escolas particulares, enquanto que, na rede municipal, o percentual é de 66,2%; (ii) no ensino fundamental - a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (9,9%), projetor multimídia 54,4%, computador de mesa 38,3% ou portátil (23,8%) para os alunos ou mesmo internet disponível para uso de 23,8% dos estudantes. Em outra análise, as escolas da rede estadual aparecem como mais equipadas com recursos tecnológicos do que as da rede privada, e os recursos tecnológicos nas escolas estaduais de ensino médio são maiores do que nas do ensino fundamental: 80,4% das unidades têm internet banda larga e o percentual de computadores de mesa para alunos é de 79,3%.

Sobre os perfis socioeconômicos supracitados, Santos *et al.* (2020) opinam que as análises estatísticas credenciam as dificuldades enfrentadas durante o ensino a distância pela falta de conectividade dos alunos em aulas síncronas *ao vivo*, por não terem aparelhos eletrônicos com portabilidade para conexões e acessos aos dados móveis. Para eles, dentro dessas realidades, surgem dois lados, com cenários distintos: (i) de um lado, estudantes que não usufruem de espaços adequados para os estudos e equipamentos tecnológicos, que tiveram prejuízos e *déficit* nas aprendizagens; (ii) do outro lado, estudantes com mais apoio e melhores condições financeiras, tanto que os estudos avançaram na linha da normalidade.

Em consonância com os dados supracitados, Senhoras (2020, p. 134) refere-se,

> [..] famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdos de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estruturalmente ou individualmente limitadas ao acesso EAD, e, portanto, comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo).

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ATORES PRINCIPAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Em análise ao processo educativo na configuração remota emergencial, por certo, que oportunizou aos principais atores envolvidos do campo educacional o enfretamento de uma série de desafios. Dentre estes, os docentes, discentes e inúmeras famílias, com efeito, tiveram que reinventar seus cotidianos domésticos, buscando alternativas com adaptações rápidas, alterações nas maneiras de educar e inseridas nas agendas como novas rotinas.

Nesse (des)compasso, destacou-se que as gestões educacionais procuraram atuar com mais autonomia para oferecer infraestruturas tecnológicas e físicas adequadas às escolas, promover a qualidade e formação continuada e profissional dos docentes, sobretudo, para aqueles que atuam na responsabilidade pelo futuro da educação básica, a cargo dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Essa construção tem forte abrangência junto aos professores, que enfrentaram muitos impasses e desafios num momento crítico, os quais, mesmo não se sentindo preparados, se posicionaram como autodidatas, procurando ler e aprender tutoriais, para usarem

recursos gerados pelas novas tecnologias educacionais, buscando entender como se aplicam, na prática, as metodologias ativas no ensino-aprendizagem, discutir estratégias de avaliação, promover um ensino remoto de boa qualidade aos seus alunos e minimizar os prejuízos pela falta do contato presencial.

Perante as demandas crescentes, a maioria dos professores regentes tiveram um aumento de trabalho e se mostraram criativos nas elaborações de atividades nas versões remotas, dedicaram-se a aprender novas metodologias mediadas pelas tecnologias digitais e, assim, selecionar os melhores conteúdos a serem repassados vitualmente e distribuídos nas escolas de origem aos alunos sem acesso à internet.

Com essas posturas diferenciadas, outra parte dos professores nas salas virtuais teve que aprender a lidar com estudantes desmotivados, enquanto ministrava suas aulas *on-line*. Em comum, esses profissionais declaram que manter a concentração de seus interlocutores foi um dos fatores mais difíceis e situaram comportamentos e alguns dos problemas por motivos particulares, captados dos(as) alunos(as) em acompanhar as aulas, como sendo: (i) nas classes "A e B"- 43% por não gostarem de estudar a distância, 38% por terem que ficar se dividindo em cuidar da casa, dos irmãos, filho e 35% por pura falta de motivação e pela falta de liberdade; (ii) nas classes "D e E" - 63% urgência em buscar um emprego, 58% por cuidarem da casa, dos irmãos, filhos ou outros parentes e 48%por falta de equipamentos e recursos tecnológicos para terem acessos às aulas (UNICEF, 2020).

Com outra ótica, ao longo do processo de atuação na nova modalidade de ensino desenhada na pandemia, as coordenações pedagógicas das unidades de ensino foram protagonistas em dialogar junto às comunidades escolares e, em comum acordo, repensar novos instrumentos para avaliar os estudantes, com observações ao modelo tradicional de aplicações de provas, que se tornou obsoleto

e incompleto. Neste contexto, os critérios avaliativos passaram a ser formalizados mediante as dificuldades apresentadas, como, por exemplo, o contato remoto com os estudantes, foco na memorização e repetição, fragilidades nos acessos ilimitados às inúmeras fontes de pesquisa que se dispõem. Em geral, esses novos instrumentos propuseram oportunizar aos educandos uma formação crítica e globalizada, motivar a realização de pesquisas investigativas, estimular as ligações entre diferentes objetos e fenômenos, construir os elos da autonomia e estimular os interesses, em seus processos individuais, por novos conhecimentos e aprendizagens (MARQUES, 2020).

Justapõem-se nesse cenário, em constante mutação, experiências cotidianas, o que implicou posturas inovadoras aos estudantes em assumir a responsabilidade no seu processo de aprendizagem, com autonomia para vencer o desafio de estudar com disciplina e rotinas. Nessa linha de ação, Castaman e Rodrigues (2020) chamam atenção para retomada da responsabilização do ensino-aprendizagem de modo mais abrangente, gradativo, com autonomia, empoderamento e autodeterminação dos seus interlocutores, visando à produção do conhecimento e levando o estudante a ser mais bem compreendido e estimulado, tornando-se o maior responsável pela sua formação intelectual.

As competências do ensino doméstico, atribuídas às famílias no isolamento social, somadas às atividades profissionais em *home office,* multiplicaram-se, de forma que o núcleo familiar se viu obrigado a prestar assistência aos filhos em suas atividades escolares remotas e obrigatórias. Para muitos pais e/ou responsáveis dos estudantes, essas conjunções se transformaram em estresse, condicionado às altas demandas de atividades diárias. Na opinião de Monteiro (2020), a pandemia suscitou muitas reflexões sobre a valorização dos profissionais da educação em sala de aula, projetou diálogos sobre a formação dos filhos com discussões acerca do quão

complexo é educar, trouxe o reconhecimento da importância do espaço-tempo escolar e potencializou a cultura de compartilhamentos do trabalho educativo entre escola e as famílias, amenizando, assim, as relações estressantes com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao exposto, retoma-se a questão fundamental dos efeitos da pandemia da COVID-19 retratados na educação. Seguramente, a área educacional foi uma das mais atingidas pelas fragilidades e falhas que emergem nas aplicações das políticas públicas equitativas, inclusivas e multidimensionais. De tal modo, isso se justifica nas dificuldades encontradas pelos gestores educacionais em disponibilizar melhores condições de acessos tecnológicos a todos os estudantes, planejar junto aos docentes, um ensino pós-pandemia com vista a contribuir com os setores produtivos e fomentar os avanços na cidadania e na democracia.

Isso reafirma situações vivenciadas historicamente na educação brasileira ao se revisitar os elos que permitiam somente aos filhos das elites terem acesso às escolas, o que demostra que o ensino não era para todos. Em que se pesem as implicações dessa herança, ao longo dos anos, os *déficits* foram se acumulando e continuam, temporalmente, a terem aumentos expressivos pelas interferências no desenvolvimento social, econômico e cultural. Em adição a essa causa, Barreto e Rocha (2020) sugerem, na implementação de políticas públicas educacionais brasileiras, que se potencializem a igualdade, com metas e ações incidentes na preservação da dignidade, da identidade cultural, do respeito à diferença, e a inclusão dos estudantes, como se lê nos direitos garantidos e assegurados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Na mesma linha, Arruda (2020) opina que, num contexto emergencial, se torna oportuno fomentar as políticas públicas de universalização, facilitar acessos tecnológicos fora do institucional para o individual, que visem diminuir as desigualdades existentes entre os educandos das redes públicas e privadas de ensino. Evidentemente, o pensamento desse autor tem proximidade aos dezessete objetivos indicados na agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2020), objetivando assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

Em contrapartida, a creditação dos retratos da quarentena na educação, incorporados ao processo de "novo normal", impõe desafios diversos aos governantes em ultrapassar obstáculos em um momento de poucos recursos, remediar as falhas na condução das novas formas de ensinar dos professores e suprir lacunas nas aprendizagens dos estudantes em todas as modalidades da educação.

A legitimação desse discurso perpassa por urgências em se identificar os expressivos 4,12 milhões de estudantes que ficaram desconectados da escola durante a pandemia e, consequentemente, não receberam nenhuma atividade escolar, além de ter o compromisso de engajar 5,5 milhões de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos negados, ampliando, assim, a exclusão escolar (UNICEF, 2020).

A isso, agrega-se a realidade drástica do fracasso escolar, que aumenta impulsionado pelas desigualdades sociais existentes e com agravamentos pela crise do novo coronavírus, em que se verifica que, entre os 3,9 mil estudantes das redes municipais de ensino, confirmou-se que apenas 7,1% conseguiram acesso às atividades educacionais não presenciais (UNDIME, 2020).

Com base na consolidação desses dados, credencia-se Marques (2020) ao colocar que estudantes em processo de formação

necessitam de acompanhamentos para adquirirem o conhecimento científico com qualidade, de forma organizada e sistemática, avaliando sempre a sanidade mental, de forma a dar-lhes segurança para lidar com muitas informações que surgem das tecnologias utilizadas como ferramentas emergentes nas sociedades atuais.

De tudo isso, podem ser inseridas algumas questões da educação brasileira relacionada à pandemia e pós-pandemia que necessitam ser revitalizadas em diálogos tangenciais ao cumprimento das 20 metas de grande alcance definidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sancionado pela Lei n° 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b). De tal modo, questiona-se: com uma crise política e econômica instalada, seria possível atingir o objetivo de investir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação?

Algumas respostas emergiram considerando a inviabilização de recursos financeiros, como ocorreu na vigência do primeiro Plano Nacional de Educação PNE (2001-2010), sancionado pela Lei no 10.172, de 09 de Janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). No entanto, teve veto presidencial, que incidiu numa das metas mais importantes desse documento, de elevar os investimentos e gastos para 7% do Produto interno Bruto (PIB). Em consonância com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020c), tais investimentos sofreram uma queda de 4,1%, a maior dos últimos 30 anos, o que tirou o Brasil do grupo das 10 maiores economias do planeta.

Mesmo assim, outros olhares deverão se fixar nos recursos financeiros pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), sancionado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020c), lançado como fundo especial de natureza contábil e de âmbito estadual aprovado, que se configurou em uma política educacional positiva no país um dos grandes acertos desde

da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de Setembro 1996 (BRASIL, 1996a), regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b) e pelo Decreto n.º 2.264 de 27 de Junho de 1997 (BRASIL, 1997), implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o País.

Para além disso, o "novo Fundeb" (BRASIL, 2020) surge para as projeções de complementação de aproximadamente 3 bilhões, investimento financeiro visto pela maioria dos gestores dos estados e municipais como insuficientes e não animadoras pela crise econômica vigente, agravada pela pandemia da COVID-19. Dito isso, alguns cálculos estimativos situam perdas entre R$ 9 bilhões e R$ 28 bilhões nas redes estaduais de ensino, em conformidade com os estudos apresentados no relatório *COVID-19: Impacto Fiscal na Educação Básica - O cenário de receitas e despesas nas redes de educação em 2020* (INSTITUTO UNIBANCO, 2020).

Por esse enfoque, tem-se como urgência a implementação do novo Fundeb nas redes públicas de educação e no conjunto da rede estadual, para, consequentemente, salvar as dificuldades de recursos financeiros na ordem de R$ 30 bilhões (BRASIL, 2020). Em tempos de pandemia, melhorias poderão ser realizadas visando reduzir as desigualdades regionais em relação à qualidade do ensino oferecido, partir para diálogos abertos com instituições superiores, modernizar os estados brasileiros e gerar recursos humanos de alto nível para se projetar o crescimento e futuro do país pós-pandemia.

Em concordância com 2º Relatório Anual de Acompanhamento do *Educação Já*, que foi produzido pelo grupo *Todos Pela Educação,* em que se apresentam o balanço de 2020 dos avanços da implementação das políticas públicas educacionais, prognosticam:

> "[..] os principais desafios e prioridades para 2021 será a retomada das aulas e atividades presenciais de forma segura, com ações articuladas e estratégias de curto e médio prazos para recuperar os prejuízos à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e adolescentes gerados durante o fechamento das escolas em função da pandemia de Covid-19" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 60).

Da mesma forma, os interlocutores desse grupo em parceria com diversas organizações e especialistas, reiteram ser fundamental o Ministério da Educação cumprir seu papel assumindo a liderança da gestão, retomar a coordenação nacional dos gastos para melhorias planejadas na educação básica e que se encontravam em processo de implementação antes da pandemia, como o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizar adaptações de infraestruturas física e pedagógica, com mais investimentos que possibilitem o acesso à internet de milhares de estudantes que ficaram excluídos das escolas, dentro de um nova realidade imposta pela pandemia e, principalmente, reconhecer os avanços alcançados por meios de ações paralelas junto às entidades representativas de outros segmentos da educação, do Congresso Nacional, Estados e Municípios (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Cabe frisar que os problemas de ordem econômica se impõem na contramão dos pensamentos futurísticos e das esperanças aventadas pós -pandemia, dentre estas, vislumbrar novos horizontes na educação brasileira. Isso se constata no que foi divulgado no Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) [BRASIL, 2021] que trata da disponibilidade do orçamento em fomento aos programas e projetos implementados em diversas modalidades pelas secretarias do Ministério da Educação. Sendo assim, tem-se destinados R$ 11,6 bilhões para investimentos em gastos discricionários na pasta

educacional, ou seja, metade dos R$ 23,2 bilhões executados por este ministério em 2018. Deste montante, estratificam-se R$ 8,9 bilhões livres, R$ 2,7 bilhões bloqueados, R$ 1,2 bilhões vetados e mais R$ 775 milhões (ou 65%) a serem aplicados na educação básica.

Mediante ao mencionado, em suma, infere-se de tudo que ocorreu no processo educacional no transcorrer da pandemia da COVID-19 assolou o planeta, deixou parte dos países no mundo mais pobres, mudou independentemente de classe social o modo de viver das pessoas. Diante disso, se visiona que se estimulem os educadores a promoverem muitas discussões na comunidade escolar no retorno das aulas presenciais, dediquem em avaliar as inclusões no ensino e aprendizagens das experiências invocadoras e vivenciadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas remotas.

Como implicações futuras, se almeja aos docentes na fase pós-pandêmica que prossigam educando por meio de novos caminhos metodológicos, definam outros rumos pedagógicos diante dos contrastes e contraditórios das políticas públicas educacionais vigentes. Essencialmente, aos atores envolvidos na educação em geral, importa nortear suas certezas dentre tantas incertezas, como: *nas desigualdades sociais: educação se configura como vacina?*

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. “Educação remota emergencial**:** elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19”. **Revista de Educação a Distância**, vol. 1, n. 7, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. "Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades". **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, vol. 2, janeiro/dezembro, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.979, 6 de fevereiro de 2020**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 abril de 2020**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 03 fevereiro de 2020**. Disponível em: <www.in.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <www.in.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2.117, de 06 dezembro de 2019**. Disponível em: <www.in.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Resolução nº 14, de 11 novembro de 1994**. Disponível em: <www.in.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2019**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2020**. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. Ministério da Economia. **Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA)**. Brasília: Ministério da Economia, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/economia>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. "O que é Covid-19?" **Portal Eletrônico do Ministério da Saúde** [2020a]. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. "Painel coronavírus". **Portal Eletrônico do Ministério da Saúde** [2020b]. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

CAETANO, R. *et al.* "Desafios e oportunidades para teles saúde em tempos da pandemia pela Covid-19: uma reflexão sobre os espaços e iniciativas no contexto brasileiro". **Cadernos de Saúde Pública**, vol. 36, n. 5, 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. "Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência". **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 6, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. "Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar (PNAD)". **Portal Eletrônico do IBGE** [2020a]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. "Indicadores Sociais Mínimos (ISM)". **Portal Eletrônico do IBGE** [2020b]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. "Produto Interno Bruto (PIB)". **Portal Eletrônico do IBGE** [2020c]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12/08/2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório Covid-19 -** Impacto fiscal na educação básica: o cenário de receitas e despesas nas redes de educação. Disponível em: <www.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 12/08/2021.

MARQUES. R. A. "Ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA**), vol. 8, n. 3, 2020.

MONTEIRO, S. S. "(Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19". **Revista Augustus**, vol. 51, n. 25, 2020.

OLIVEIRA LIMA, C. M. A. "Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19)". **Radiologia Brasileira**, vol. 2, n. 53, 2020.

OMS - Organização Mundial da Saúde. “COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus): principais informações”. **Portal Eletrônico da Organização Pan-Americana de Saúde** [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/bra>. Acesso em: 12/08/2021.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. “Folha informativa COVID-19”. **Portal Eletrônico da OPAS** [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/bra>. Acesso em: 12/08/2021.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. “Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”. **Portal Eletrônico da PNUD** [2020]. Disponível em: <https://brasil.un.org>. Acesso em: 12/08/2021.

REZENDE, J. M. “Epidemia, endemia, pandemia, epidemiologia”. **Revista de Patologia Tropical**, vol. 27, n. 1, 1998.

SANTOS, E. T. *et al.* “Covid-19 e os impactos na educação: percepções sobre Brasil e Cuba”. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Edição Especial: Covid-19, junho, 2020.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Balanço 2020**: Impacto da pandemia na Educação vai além do fechamento de escolas. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 29/03/2021.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **“**Redes municipais de educação apontam internet e infraestrutura como maiores dificuldades enfrentadas em 2020, mostra pesquisa da

Undime". **Portal Eletrônico da UNDIME** [2020]. Disponível em: <www.undime.org.br>. Acesso em: 12/08/2021.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. "Educação: da Interrupção à recuperação". **Portal Eletrônico da UNESCO Brasil** [2020]. Disponível em: <https://pt.unesco.org>. Acesso em: 15/12/2020.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. "Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe". **Portal Eletrônico da UNICEF** [2020]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 12/08/2021.

CAPÍTULO 2

Educação Pós-Pandemia e Formação Docente

EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Giselda Mesch Ferreira da Silva

A fase pandêmica da Doença do Coronavírus 2019 – COVID-19, provocada pelo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave – SARS-CoV-2 (SENHORAS, 2021) que deixou a escola nos escuros perante o encontro primordial de educadores e estudantes no tão sagrado solo educacional, ligou alguns sinais de alerta na comunidade educativa. Um desses sinais diz respeito a formação dos profissionais da educação que, no primeiro momento viram-se perdidos ao terem que trabalhar de forma virtual, algo que até então, não era de domínio de todos que trabalham na área da educação.

Mesmo vivendo em uma era tecnológica, é notório que muitos de nós educadores têm dificuldade e, por que não dizer, relutância em trabalhar com as mídias digitais (JACQUINOT, 1998). Sendo assim, houve, nestes dois anos em que a escola se manteve nas casas dos educadores, muita vontade de aprender a ensinar de uma maneira diferente da até então realizada na escola. No entanto, de forma caseira, se aprendeu a dar aulas online, pois foi tudo tão inesperado que houve pouco tempo para qualificação profissional no tocante ao domínio dos instrumentos midiáticos.

Trazemos o exemplo citado acima, o não domínio das redes digitais ao exercer o trabalho pedagógico durante a pandemia, para evidenciar uma das sequelas na formação que o corpo docente apresenta. Evidente que este é meramente uma amostra, pois não é exatamente as mídias digitais nosso foco neste trabalho, e sim de "como manter as práticas pedagógicas atualizadas" (LEVY, 1999, p.

172) para que a escola, de forma efetiva, tenha em seu quadro, profissionais qualificados, ávidos de atualização e prontos para atuar em qualquer desafio que se apresente em sua prática cotidiana.

A formação continuada sempre ocupará lugar especial nas pautas de profissionais envolvidos com uma educação de qualidade. Estando esta diretamente "atrelada ao sentido de se atualizar ou de se manter em educação permanente" (DÁVILA, 2018, p. 39) precisa ser foco central das políticas públicas educacionais. Entre um médico residente, com somente graduação em medicina e outro com um currículo de ampla formação e especialização, qual você escolhe para consultar? Certamente buscamos sempre o profissional mais qualificado quando se trata de pensar em nossa saúde. Na esfera educacional não pode ser diferente. Tais "exigências acabam também recaindo no professor em serviço, que precisa estar sempre atualizado e informado, tanto sobre o cenário local, regional, nacional e global quanto dos conhecimentos curriculares pedagógicos e tendências educacionais (DÁVILA, 2018, p. 39).

Outro alerta disparado diz respeito a Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que institui diretrizes para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades escolares. Seguindo a normativa, após o período pandêmico, a escola precisa ajustar-se para executar o que o documento chama de "adoção de um continuum curricular". Para tanto, a retenção fica suspensa e os estudantes, neste período avançam de ano, independente do nível da aprendizagem em que se encontram, bastando para tanto, ter mantido algum vínculo com a escola. Não se trata aqui de defender a reprovação, mas questionar como ficam as turmas, as aprendizagens e o trabalho pedagógico dos educadores, visto terem ampliado a heterogeneidade das turmas com essa situação, pois assim como tem crianças com forte aparato familiar que conseguiram ter um ambiente, em casa, de aprendizagem, teve aquelas que, tiveram inúmeras dificuldades,

inclusive restrição alimentar, pois as condições socioeconômicas foram afetadas não conseguindo avançar em seus conhecimentos.

A questão que fica é quais estratégias a escola precisa adotar para que o seu fazer pedagógico seja eficaz e coerente dentro dos princípios educacionais que a escola aponta em seu Projeto Político Pedagógico e como fica a formação dos educadores para atender essa demanda.

Destarte, este trabalho visa focar na formação docente e as estratégias adotadas para desenvolver práticas formativas de compromisso com uma educação justa e de qualidade para todos, em especial nesta volta as aulas pós pandemia e dentro do que a legislação trata como currículo continuum. Como "prática social, de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais" (MARIN, 1995, p. 18) a formação profissional dos educadores urge espaço na escola e é papel primordial da coordenação pedagógica sua implementação.

PARA EDUCAR PRECISAMOS FORMAR O EDUCADOR

Parafraseando Mandela, o maior líder africano dos últimos tempos, a educação é a arma mais potente capaz de provocar mudanças sociais. Neste sentido valorizar a educação e seus agentes deveria estar a frente de todos os demais projetos estatais, se quisermos conquistar um futuro melhor. No entanto, todas as mudanças necessárias eficazes a uma educação de qualidade, não têm se concretizado na escola "dando lugar a um regular sentimento de frustração que atravessa os atores educativos." (ESTEVES, 2016, p. 36).

Outrossim apostar na formação continuada do grupo docente, em especial pós período pandêmico é uma forma de garantir "a

preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas" (NÓVOA, 1995, p. 27).

Há que se desmistificar a ideia de que o simples diploma de graduação e/ou pós graduação esgota a continuidade dos estudos. Como seres inconclusos, em permanente construção, sempre há o que ensinar, sempre há o que aprender (FREIRE, 1996). Sendo assim, "a formação continuada apresenta-se como um espaço de mobilização de saberes e de fazeres, objetivando intervir para reconfigurar a prática docente." (SILVA; RAMOS, 2016, p. 385).

Para Imbernón (2001, p. 48-49) o trabalho educativo de qualificação profissional, baseado na reflexão dos sujeitos é capaz de "permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.". O sentido de analisar a prática encontra em Freire (1996, p. 43-44) sororidade ao afirmar que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Os educadores, neste processo novo em que se encontram de currículo continuum não podem, de forma alguma, sentirem-se sozinhos. Precisam de apoio, seja este emocional, técnico, pedagógico ou profissional. Para a coordenadora técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Érica Maria Toledo Catalani a constituição de um currículo continuum "não significa retirada de direitos de aprendizagem.", no entanto, "se eu não tiver a equipe técnica e os professores como parceiros nesse processo, construindo juntos, essa priorização pode ser entendida como redução curricular". Sendo o currículo continuum pensado para garantir a inclusão e possibilitar

aprendizagens, sem um trabalho coeso de formação continuada e em serviço o prejuízo pode ser maior tanto para os estudantes como para os educadores, enfim para a educação de uma forma geral.

Sabemos que levaremos certo tempo para resgatar estes dois anos letivos perdidos devido a pandemia. Entretanto, se a escola construir, coletivamente, estratégias eficazes para garantir acesso, permanência e aprendizagem, o caminho será mais leve e curto.

Neste sentido subjaz muita "formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa" (TARDIF, 2002, p. 91). Apostamos na formação *in loco,* visto ser "impossível compreender a natureza do saber dos professores sem se colocar em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano" (TARDIF, 2002, p. 15).

Às mantenedoras cabem a responsabilidade de investir na formação docente, "pagando horas para que os professores estudem" (FREIRE, 2001, p. 19), pois sendo a educação "uma prioridade, então é preciso conseguir o dinheiro para que os professores, em sua casa ou na escola, tenham horas para estudar dentro da jornada de trabalho" (FREIRE, 2001, p. 20).

CONCEITUANDO FORMAÇÃO DOCENTE

Há várias nomenclaturas encontradas na vasta bibliografia acerca deste tema: formação continuada, formação em serviço; qualificação profissional, qualificação docente; capacitação profissional, enfim os sinônimos são muitos.

Autores como Santos e Marcondes (1999), Manfredi (1988), Neves e Leite (1998) abordam o conceito qualificação profissional afirmando ser esta a capacidade de treinos para execução de tarefas.

Trata-se de fixar exercícios que, após apreendidos, poderão ser colocados em prática pelo treinado. Para Bastos (2006, p. 30) "a qualificação é algo adquirido (conhecimentos, habilidades, destrezas) pelo indivíduo ao longo da sua trajetória escolar". Por ser necessária para o desempenho das funções, muitas frentes de trabalho investem na qualificação profissional para a realização de um trabalho eficiente. Não é diferente na educação, tendo as mantenedoras apostado na qualificação profissional para treinar os trabalhadores da educação visando um melhor desempenho na carreira. O que resta saber é se este treino oferecido é de fato o que a escola precisa, ou seja, os temas oferecidos em forma de qualificação profissional são os que a escola e os educadores necessitam? Quem decide e escolhe os temas de estudo? Os professores são consultados e ouvidos acerca das temáticas oferecidas pelas mantenedoras e coordenações pedagógicas? Elas dão conta do que de fato os professores precisam para executar seu papel?

A formação continuada recebe tratamento especial em obras de Freire (1996), Perrenoud (1993, 1999), Guimarães (2006), Imbernón (2001), Garcia (1999), Cristov (2003) que a veem indissociável à prática educativa. Os autores compreendem que o trabalho de formação continuada é imprescindível "pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente" (CRISTOV, 2003, p. 9) e, sendo assim, precisam ser revisitadas a todo instante para fazerem algum sentido no dia-a-dia da escola.

A própria legislação vigente, explícita na Resolução Nº 01 de 27 de outubro de 2020, traz diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. Nela é possível vislumbrar as competências esperadas para a atuação profissional docente, que são: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Neste aspecto a resolução

vem reafirmar as competências que os educadores devem desenvolver para realizar um trabalho competente.

No que se refere a política da formação continuada a referida resolução, Brasil (2020) dispõe:

> Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.
>
> Art. 5º As Políticas da Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, de competência dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC e pela BNC-Formação.

Na mesma resolução supracitada, Brasil (2020), encontramos a ideia da formação ao longo da vida que precisa estar alinhada com os contextos e a realidade em que os educadores estão inseridos.

> Art. 12. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.
>
> Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria),

> compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Para Libâneo (2004, p. 227), o conceito de formação continuada pressupõe o acompanhamento de um outro conceito que é o de formação inicial.

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Entretanto, a intensão é única: oportunizar condições para que o profissional, ao pensar a sua prática, reavaliá-la e fazer diferente, proponha uma nova forma de fazer, pois não se trata de acumulação de conceitos, mas uma quebra de paradigma ao entender que se trata de um "trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência." (NÓVOA, 1991, p. 23).

CURRÍCULO *CONTINUUM*

Pensando no prejuízo que a falta da escola presencial, aquela onde o educador está ao lado do estudante para dirimir todas as

dúvidas, trouxe aos estudantes o Conselho Nacional de Educação – MEC, resolve publicar, em agosto de 2021, imediatamente após a decisão da possibilidade de retorno à presencialidade diretrizes nacionais orientadoras. Em seu artigo 5º, decide que:

> Art. 5º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC, admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um *continuum curricular* de 2 (dois) anos/séries escolares, consideradas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (grifo próprio).

No entanto, o que é currículo *continuum*? Terá os docentes clareza da expressão e o que esta representará em sua prática, pelo menos, ao longo de dois anos, como a legislação se refere?

Segundo a resolução o currículo de 2020, 2021 e 2022 podem ser reorganizados, mesmo que para isso precise aumentar os dias e horas letivos, visando vencer "de modo contínuo e articulado, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior" (BRASIL, 2020). O mesmo fica previsto para os estudantes concluintes do ensino fundamental e médio (9º ano e 3º anos respectivamente) vislumbrando a garantia de conclusão de níveis ao mesmo tempo que afiança "a possibilidade de transferência de unidade escolar ou de acesso ao Ensino Médio, aos Cursos de Educação Profissional Técnica ou à Educação Superior, conforme o caso" (BRASIL, 2020), sem prejuízo ao estudante. A resolução sugere, ainda que a reestruturação curricular "deve minimizar os

impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais nos ambientes escolares" (BRASIL, 2020).

Por currículo entendemos tudo o que acontece na escola, explícita e implicitamente. Vai desde os conteúdos relacionados, regras, horários, tempos, ritmos até as relações travadas no cotidiano escolar. Muitas vezes são velados (currículo oculto) e acabam sendo tratados na superficialidade. O currículo oculto não está previsto na grade curricular da escola, mas "[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (SILVA, 2003, p. 78).

Sendo o currículo escolar "um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes" (SACRISTÁN, 2013, p. 18) a resolução Nº 2, já citada, pretende que este seja continuum, que em latim, língua românica ainda muito viva em nossa língua portuguesa, significa contínuo.

Desta forma o currículo continuum é aquele que deve acontecer sem intervalos, sequencial, sem interrupção. No caso escolar, sem reprovação, sem retenção em série, ano ou etapa escolar.

Evidentemente, a reprovação não garantiria a escola e aos educadores melhores dias. O que queremos frisar, neste artigo é que, em meio a pandemia, ao retorno à presencialidade e com determinação de um currículo continuum que tem a previsão de durar uns dois anos, aproximadamente, há que se ter muita formação docente que possa amparar e dar respaldo aos educadores frente a

problemática estabelecida de termos tanta heterogeneidade em um mesmo espaço educativo.

As escolas precisam administrar seus tempos e encontrar, no coletivo, soluções que apontem caminhos para trilhar este momento. Há que se ter sensibilidade e definir as urgências a serem trabalhadas, sempre pensando no melhor para o estudante que já está sofrendo tanto com esse processo. Imaginem só, a meninada despediu-se da escola no 5º ano, por exemplo, e retornou no 7º ano. Como está a cabecinha dessa juventude, alguém já se perguntou? Eles tiveram uma vida durante esse processo e evoluíram física e emocionalmente. No entanto, retornaram com lacunas e sérias defasagens, sem muitas vezes, entenderem ao certo o que se passou com eles. Estas precisam ser vencidas. A melhor saída é encontrar, no coletivo, uma forma de atender este desafio. E não há forma melhor para encontrar, senão na formação docente e em serviço.

Neste sentido, o currículo continuum só será enfrentado, com sabedoria, através de muita formação. Formação esta em serviço, na escola, onde cada comunidade olha pra dentro de si, dos seus problemas, com sua comunidade para poder dizer o que precisa fazer para avançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este artigo que teve a pretensão de discutir a formação docente, pós pandemia, em especial sob a égide da resolução do CNE que estabelece um prazo de dois anos para que as escolas não reprovem seus estudantes ao estipular um currículo sem interrupção não podemos deixar de pensar a quem interessa tal decisão.

Certamente não se trata de censurar a lógica da não retenção do estudante na série, ano ou etapa em que se encontra (currículo *continuum*), pois tenho convicção de que reprovar educandos não é

a melhor saída a ele ou a escola. Enfim, reprovar marca, rotula, exclui e afasta, em especial os filhos das classes menos favorecidas da escola, espaço que deve ser de acolhimento, crescimento e aprendizagens de todos, principalmente da classe trabalhadora.

Pretendo aqui questionar a quem interessa os dados de avanço nas séries, enfim, a aprovação em massa. O que dizer de um país/estado que reprovou um número X de estudantes em plena pandemia que afastou os estudantes da escola? Que escola é essa que reprova sem dar o mínimo possível de atendimento educativo de qualidade?

Muitas escolas sequer conseguiram manter o vínculo dos estudantes, quiçá atender com qualidade. Atendimento esse que, se parco, foi por falta de políticas públicas eficazes para atender estudantes das classes menos privilegiadas onde as famílias lutaram não somente contra a COVID-19, mas contra a fome, a insegurança alimentar que tem assolado nosso país nos últimos anos e vem numa crescente, iniciando mesmo antes do período pandêmico instalado no mundo todo.

Houve sim negligência com as famílias trabalhadoras que tiveram que escolher em comprar comida ou pagar internet para que os filhos acessassem as aulas que eram online. Quem paga essa conta? Mais fácil mandar passar todo mundo que assumir a responsabilidade de não ter oferecido assistência às famílias carentes. Sim, não foi aprovada a proposta de garantir internet às crianças das escolas públicas que não tinham como acessar as aulas. Nem ao menos tinham aparelho celular, computador, notebook ou impressora para acompanhar as aulas e estudar. O que o Brasil viu foi crescer a desigualdade social, diga-se de passagem.

Resta a escola, em especial as mantenedoras e a coordenação pedagógica organizarem um plano de formação continuada e em serviço que dê conta de atender as angústias dos educadores no

trabalho cotidiano com as crianças, jovens e adultos que ficaram desatendidos neste tempo todo.

Rumores apontam que educadores estão adoecendo devido a imensa carga de responsabilidade que paira em seus ombros: educar pra ontem, aquilo que podia ter sido feito no tempo presente, real.

A escola deve estabelecer o essencial, neste primeiro momento. O mote encontra-se nos objetivos previstos para o ensino fundamental e médio. Ou seja, trabalhar de forma a atender o que prevê os objetivos do ensino fundamental e médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Para o ensino fundamental o foco maior é desenvolver, no educando, o pleno domínio da leitura, escrita e raciocínio lógico. No ensino médio o objetivo maior é consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, ou seja, reforçar as aprendizagens de leitura, escrita e lógica matemática. Se consolidadas tais aprendizagens acredita-se que meio caminho será trilhado, pois com elas é possível galgar novos conhecimentos e saberes.

Reiteramos que, só na formação docente, vemos a possibilidade de atravessarmos essa fase e termos um futuro um pouco mais alvissareiro, na escola, pois estudar só não faz os que não desejam crescer, evoluir. É pensando a prática de hoje que aperfeiçoo a minha próxima ação (FREIRE, 1996) e, como educadores que somos não podemos nos omitir de progredir, avançar, crescer.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. V. B. “Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva”. *In*: BORGES-ANDRADE, J. E. *et al*. (orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 12/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 12/03/2022.

CATALANI, E. M. T. "Continuum curricular: possibilidades para a flexibilização". **Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária** [12/04/2021]. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br>. Acesso em: 13/03/2022.

CHRISTOV, L. H. S. **Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.

DÁVILA, E. S. **As plantas de importância médica na perspectiva dos 3 momentos pedagógicos**: desafios e potencialidades para o ensino de Ciências (Tese de Doutorado em Educação em Ciências). Santa Maria: UFSM, 2018.

ESTEVES, M. "Construção e desenvolvimento de competências profissionais dos professores em contexto de aprendizagem em rede". *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (orgs). **Desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Editora da UTFPR, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GUIMARÃES, W. S. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BUTANTAN. "Qual a diferença entre o SARS-CoV-2 e COVID-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?". **Instituto Butantan**. Disponível em: <www.butantan.gov.br>. Acesso em: 10/03/2022.

JACQUINOT, G. "Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? La place de la communication dans la formation des enseignants". **Science and Tecnology Magazine**, n. 2, May / August, 1998.

LEITE, M. P.; NEVES, M. A. "Qualificação e formação profissional: um novo desafio". *In*: LEITE, M. P.; NEVES, M. A. (orgs.). **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo: ALAST, 1998.

LÉVY, P. **O que é o virtual?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANFREDI, S. M. "Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 19, n. 64, 1998.

MARIN, A. "Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções". **Cadernos CEDES**, n. 36, 1995.

NÓVOA, A. “Formação de professores e profissão docente”. *In*: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. “Os professores - Quem são? Donde vêm? Para onde vão?”. *In*: STOER, S. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa**: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, 1991.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SACRISTÀN, J. G. “O que significa o currículo?”. *In*: SACRISTÀN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, N. J.; MARCONDES, R. C. “Requalificação, treinamento e obtenção de nova ocupação: um estudo sobre a mão-de-obra liberada pela indústria automobilística de São Paulo”. **Anais do Encontro Nacional da Associação de Pós-Graduação em Administração 2019**. Foz do Iguaçu: ENANPAD, 1999.

SENHORAS, E. M. “O campo de poder das vacinas na pandemia da Covid-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 18, 2021.

SILVA, E. P.; RAMOS, K. M. C. “Formação continuada na sua relação com experiências docentes consideradas bem-sucedidas”. *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (orgs). **Desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Editora da UTFPR, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, M. **Saberes**: docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 3

A Ressignificação do
Trabalho Docente Frente à Virtualização de
Emergência no Contexto de Pandemia Da COVID-19

A RESSIGNIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE FRENTE À VIRTUALIZAÇÃO DE EMERGÊNCIA NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Ronualdo Marques

O ano de 2020 iniciou-se como um grande marco histórico que será lembrado e estudado ao longo das próximas décadas, visto que a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecida como COVID-19 (SENHORAS, 2020a) trouxe um cenário de medo, insegurança e incerteza diante de uma vertiginosa proliferação de forma abrupta em um alto grau de contaminação e de mortes num problema epidemiológico a nível mundial, por outro lado, gerou um efeito cascata em uma série de atividades humanas frente às respostas de isolamento social, distanciamento social e *lockdown*, medidas que foram orientadas pela Organização Mundial da Saúde a fim de evitar ainda mais a contaminação do novo coronavirus "evadindo-se apenas em casos realmente necessários para evitar possíveis aglomerações e reduzira probabilidade de contágio" (MARQUES; FRAGUAS; CAMPOS, 2021, p. 779).

Ao nos direcionar para o campo da educação, na instauração de um cenário de vulnerabilidade resultante do risco que a pandemia poderia causar a toda comunidade escolar, houve o fechamento de mais 180.000 escolas brasileiras desde março de 2020. Em consequência, cerca 48 milhões de estudantes ficaram sem aulas presenciais devido a necessidade da população manter-se em isolamento social, fazendo-se imperativo, igualmente, a transferência do ensino presencial para um processo de virtualização de emergência, o ensino remoto, tendo em vista os desafios que o novo contexto lhes impõe. O processo de virtualização de

emergência teve como princípio viabilizar o desenvolvimento de atividades síncronas e assíncronas com o uso de ferramentas que se aproximassem as práticas do ensino presencial a uma nova realidade, mediada pelo uso de tecnologias.

Com o advento do trabalho remoto na Educação Básica, de forma evidente, houve mudanças no processo de ensino. Foi preciso adotar o uso de metodologias alternativas, até então, sequer cogitadas por muitos professores em suas estratégias para ensinar. Tais demandas desafiam os professores, estudantes e família, pois introduzem mudanças não somente em suas rotinas profissionais, mas também em seus cotidianos pessoais. Sobre isto, Ochôa (2020) afirma que "estamos todos vivendo uma situação inusitada no país e no mundo. É grave. Os/as professores/as também estão abalados e tendo que se adaptar à realidade, assim como os estudantes e suas famílias". Essa emergência fez urgir a necessidade de inovação perante o ato de lecionar, buscar alternativas inovadoras para a mediação do conhecimento com os estudantes.

Marques *et al.* (2021) afirmam que esse processo de virtualização de emergência exigiu o domínio de técnicas num conjunto de estratégias para acompanhar o trabalho remoto em soluções práticas e relevantes para virtualizar suas disciplinas e construir estratégias para a realização de sua proposta de ensino, incluindo o uso de ferramentas como o uso de "webinars" gravados, sessões ao vivo, oficinas virtuais e elaboração de recursos de consulta sobre questões tecno-pedagógicas necessárias para a realização das tarefas que desafiam os/as professores/as.

Entretanto, o fechamento temporário dos prédios escolares e a decisão repentina de interrupção das aulas presenciais neste cenário extraordinário, mais inevitável, impossibilitaram qualquer preparação, planejamento ou organização para que fossem oferecidas alternativas de extensão da rotina escolar no ambiente

doméstico. Dessa maneira, "o sistema educacional foi se movimentando efetivamente, entre a desordem da incerteza, do desconhecimento, da ausência de diretrizes em âmbito nacional" (SILVA, 2020, p. 128). Diante de todas as fragilidades que as escolas já enfrentam pelo sucateamento e falta de investimentos na educação, tivemos ainda, a ausência do estado, no que diz respeito "à instrumentalização e à formação docente para o uso de outras ferramentas ou, ainda, em relação ao oferecimento de suporte técnico, de equipamentos e de infraestrutura operacional aos/as alunos/as e aos seus familiares" (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 2).

Observando as mudanças operadas e impostas na prática pedagógica dos/as professores/as no contexto da pandemia, poderíamos dizer que, nesse contexto de emergência, eles estão vivendo um momento de precarização de seu trabalho que fica evidente o desmonte das condições de trabalho devido à falta de planejamento, diálogo e um projeto que considere as especificidades de cada professor/a que atua em realidades muito diversificadas.

Silva e Rosso (2008) chamam a atenção para as questões que envolvem as condições de trabalho destes profissionais. Segundo eles, essas condições, quando desfavoráveis, podem trazer "como consequências o estresse do docente, a queda da qualidade da sua aula, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica" (SILVA; ROSSO, 2008, p. 496).

Podemos inferir que os/as professores/as se tornaram cumpridores de tarefas, sem a possibilidade de refletirem sobre a sua *práxis*, ou seja, a categoria *práxis* revela o ser humano como ser criativo, auto produtivo, reflexivo e que busque a partir do seu trabalho caminhos para a humanização e transformação social. Ao considerar a práxis, temos que nesse paradigma "o ser humano é produto e criação de sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.

Se as condições de trabalho são precárias, o ser humano que se produz nessas condições é um ser humano empobrecido enquanto ser portador de capacidades humanas" (SOUZA, 2017, p. 177).

Dessa forma, Souza (2017) nos leva a compreender é que pressionados pelo tempo e emergência, os professores assumem uma rotinização no seu fazer profissional, deixam de problematizar as circunstâncias em que desenvolvem as suas atividades e não conseguem fazer uma reflexão sobre o sentido e o significado do seu trabalho. Para ratificar nossa compreensão nos ancoramos em Contreras (2002, p. 37) que assim alude, "ao aumentar os controles e a burocratização, ao não ser um trabalho autogovernado, mas planejado externamente, o ensino resulta ser cada vez mais um trabalho completamente regulamentado e cheio de tarefas".

Isto provoca diversos efeitos nos professores. De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento e ausência na troca e decisões entre os professores que são privados de tempo para encontros em que se discuti mudanças nas estratégias e metodologias sobre o modo de ensino, fomentando-se dessa forma o individualismo. A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar que são submetidos a agir conforme decisões externas.

Em um contexto de pandemia, ocasionado pela COVID-19, fica ainda mais evidente a superexploração no papel do professor. Esteve (1999) versa que o quantitativo de responsabilidades imposta ao professor imputa-o a figura de polivalente, desempenhando múltiplas funções que requerem a aquisição de novas habilidades e o desenvolvimento de novas competências, afastando-se de sua função primeira. E em contexto de pandemia, tendo que adaptar suas

atividades de ensino a rotina diária das atividades familiares e domésticas, intensifica-se ainda mais a figura de um professor polivalente, atribuindo a ele um sobrecarga de trabalho que pode resultar em precarização, para Souza (2017, p. 182), "a precarização do trabalho constitui uma estratégia tanto econômica quanto política do capital".

Logo, a intensificação e sobrecarga de trabalho que conduz a precarização acabam por gerar um sentimento contraditório sobre o trabalho, como por exemplo, angústias e dúvidas decorrentes do movimento de inovações sociais que vão repercutir no seu fazer pedagógico. Afinal, não se pode esquecer, que o professor como agente mediador do conhecimento sistematizado possibilita o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, contribuindo para o processo de humanização dos sujeitos (SOUZA, 2017). Como então, poderá contribuir com esse processo de humanização, se diante de suas condições de trabalho, que sobrecarregam sua função precípua de ensinar, torna-o suscetível ao desconforto, denominada por Esteve (1999) de "mal-estar docente".

Sob esta lógica e avançando para os dias atuais, nos deparamos com um cenário de intensas instabilidades e rupturas para a educação. A pandemia causada pela COVID-19 escancara essa nova conjuntura, em que trouxe consigo, além de vários outros elementos corrosivos, a custosa demanda da constante "reinvenção docente", transmudada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar, entretanto, as assimetrias, as lacunas das condições trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação (SENHORAS, 2020b).

É notável a sobrecarga de trabalho dos professores na qual estão sobre pressões e cobranças constantes, medo, falta de delimitação de tempo de trabalho, sentimento de não saber por onde começar, frustração, cansaço e gastos financeiros extras, isso denota

uma intensificação do trabalho dessas profissionais, isto nos permite recorrer ao pensamento de Esteve (1999, p. 97) quando este afirma que, "[...] os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino". Outro ponto que repercute no professor, refere-se à transferência de responsabilidades educativas relacionadas à valores básicos antes encarregadas pela família e que foram transferidas à escola.

Pontes e Rotas (2020) dialogam ainda que com a situação da COVID-19, que o professor, em exíguo prazo, teve que: a) instituir um espaço no ambiente residencial para o trabalho; b) munir-se de novos instrumentos para as aulas remotas; c) inteirar-se das ferramentas on-line; d) adaptar o conteúdo e a rotina de trabalho ao novo modelo de ensino; e) buscar novas metodologias que se adequem ao ensino remoto; f) organizar atividades síncronas e assíncronas; g) estar disponível em um contraturno para atendimento aos alunos via mensagens e às reuniões virtuais com a coordenação pedagógica; h) despertar o interesse dos alunos para essa nova forma de aprender; e i) mobilizar as famílias para que os alunos mantenham a rotina escolar.

Fica evidenciado, portanto, que com o aumento das responsabilidades dos professores, "o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas" (ESTEVE, 1999, p. 37). O que estamos ponderando é que existe um risco de precarização sobre o trabalho docente, caso não façamos as devidas críticas ao processo de sofrimento, pelos quais muitos e muitas de nós, profissionais do ensino, têm passado, durante a pandemia. A gravidade da "intensificação do trabalho" (DAL ROSSO, 2008).

Diante desta situação o autor acrescenta ainda, que há "repercussão do mal-estar docente na personalidade dos professores, além do cansaço físico e a sanidade mental resultando em "reações neuróticas, depressões e ansiedade se reportam claramente à saúde mental dos professores" (ESTEVE, 1999, p. 112). Esteve denota ainda para a questão de que o mal-estar docente pode ser considerado uma doença social que se manifesta pela ausência de apoio da sociedade aos professores, tanto no campo dos objetivos do ensino, como nas recompensas materiais e reconhecimento do seu status social.

A pandemia do COVID-19 nos remete à reflexão do quanto é importante a relação interpessoal principalmente na relação entre professores e alunos, pois a falta de contato físico, por muitos, pode ser considerada um impedimento para expressar sentimentos e uma comunicação assertiva. Haja vista, que a transmissão das aulas tanto pela Rádio quanto pela TV aberta torna o aluno um ser passivo, que não tem a possibilidade de interação com o professor ou de tirar dúvidas. Para Brolezzi (2014) o aluno tem necessidade de manifestar-se, comunicar-se socialmente, por meio da linguagem, a fim de que possa transcender seus conhecimentos e potenciais que não são estáticos.

Freire (2008, p. 86) ressalta que "o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve". Dessa forma, ensinar não é apenas uma mera transferência de conhecimentos de uma pessoa mais velha para uma mais nova, é muito mais (FREIRE, 2008). Os processos de ensinar e aprender não são tão simples de serem resolvidos apenas por recursos tecnológicos. Lidar com seres humanos é complexo, os ritmos, tempos e processos de aprendizagem são diferentes. Freire (2008, p. 23) nos deixa ainda claro que "não há docência sem

discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro".

A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte (ARRUDA, 2020, p. 266).

Portanto, é crucial propiciar uma formação continuada adequada sobre tecnologias educacionais aos professores, e mais do que isso, garantir recursos e a utilização das tecnologias no ambiente educacional para o ensino e aprendizagem. Como diz Sá (2019, p. 177) "a questão da formação continuada é uma das dimensões que podem contribuir para o êxito ou para o 'fracasso' do processo de uso, integração e apropriação das tecnologias digitais". Outro ponto, portanto, do "antes" da pandemia, pode-se considerar como a deficiência na formação inicial de professores em relação às temáticas relacionadas aos usos das novas tecnologias de comunicação e informação com finalidades pedagógicas (GOULART; COSTA; PEREIRA, 2018). No entanto, mesmos os que possuem formação e habilidades com a utilização de tecnologias, "necessitam ser capacitados para atuarem com as novas ferramentas utilizadas, a fim de não comprometer o nível de excelência no método de ensino/aprendizado" (MORAES, 2011, p. 20).

Maxwell (2016, p. 55) destaca "Capacitar é semelhante a treinar". Como na questão abordada a respeito da necessária habilidade dos professores com as novas ferramentas, concerne nesta pesquisa a ação de treinar e, por isso, buscou-se a visão de Chiavenato (1999, p. 55) ao destacar que: "Treinamento é o processo educacional de curto prazo aplicado de maneira sistemática e

organizada, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades em função de objetivos definidos".

As equipes pedagógicas, assim como os alunos, necessitaram de capacitações para o uso de plataformas digitais em substituição às aulas presenciais. Visto que Moraes (2011, p. 34) corrobora ao informar sobre treinar, "ser um recurso essencial para o desempenho profissional, pois permite aprendizado amplo, desenvolvimento de habilidades e promove exponencialmente a diminuição de erros, como também amplia a capacidade de realizar múltiplas tarefas".

Por outro lado, as normativas que orientam a realização de tais atividades à distância, de alguma forma, se efetuam na base do medo e coerção – o medo de sindicâncias e o de não receber o sustento representado pelo salário. Outro mecanismo de pressão está no fato dos professores utilizarem seus próprios recursos pessoais para oferecer e realizar educação à distância – o computar, o celular, a rede de internet, o plano de dados, a própria casa. Neste cenário, sem espaço para discussão e para compartilhar decisões, as propostas e ações se desenrolam no plano individual – tanto a elaboração quanto a responsabilização – o que resulta em efeitos e riscos ainda imprevistos (SANTANA FILHO, 2020, p. 6).

O momento pandêmico vivido eleva a condição da formação continuada de professores a um *status* ainda maior, fazendo-se extremamente necessária em face do ensino remoto. A troca entre os profissionais e o acesso aos conteúdos que os façam refletir sobre as práticas vividas no ambiente virtual qualifica e redireciona o trabalho a todo o momento, pois a condição de distanciamento coloca-nos em uma sensação de contínua instabilidade ao que é planejado e o que efetivamente acontece (CANAL; ROZEK, 2021, p. 2678). Rozek (2015, p. 215) corrobora, afirmando que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita de "um profundo estudo e reflexão sobre as bases que as justificam; necessita de eixos

que integrem os campos pedagógicos, filosóficos, antropológico e histórico".

É indispensável investir numa formação concreta nesse cenário extraordinário, agora viabilizada por tecnologias, que contribua de fato com a apropriação do conhecimento científico, reflexão e pesquisa, expondo novas alternativas metodológicas, tornando-as sustentáveis por meio de adaptações favoráveis ao ensino e aprendizagem (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012). Nesse âmbito, compreende-se que a formação continuada é uma necessidade persistente e ampliada para áreas que demarcam o campo da Educação, e torna-se ainda mais essencial para construções contínuas responsáveis em tempos escolares atípicos (CANAL; ROZEK, 2021, p. 2678).

Nesse contexto de pandemia percebe-se a potencialidade das fragilidades que já ocorrem no processo educativo, a qual Contreras (2002, p. 33) versa que "o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia". Ele também faz menção ao aumento da burocracia no fazer do professor, que ocorreu em torno de avaliações, preenchimento de formulários e diários, elaboração de planilhas, entre outros, norteado por instruções de como agir nas diferentes situações de ensino, de modo que essas atividades se destacaram em detrimento de uma prática criativa. Por essa vertente, Esteve (1999) compreende tais tarefas como fragmentação do trabalho do professor, que além das atividades de ensino, ele passa a desempenhar tarefas administrativas e de serviços de apoio operacional na escola.

Dessa forma, Contreras (2002) e Esteve (1999) identificam abordagens de um processo de desqualificação e desvalorização do professor, decorrente da submissão de deliberações superiores em detrimento de decisões de seu fazer pedagógico, levando ao

desprestígio da profissão e de seu trabalho seja ele em sala de aula ou no trabalho remoto frente ao processo de virtualização de emergência, imposto nesse cenário de pandemia pela COVID-19.

Por essa conjuntura, Sacristán (1998) chama atenção para o fazer do professor, expondo que este é condicionado pela situação em que está vivenciando. Nesse sentido, o professor desenvolve suas ações no âmbito de uma instituição que tem normas estabelecidas pela administração e pelas políticas públicas. Por essa linha de pensamento, Contreras (2002) e Pontes e Rotas (2020), complementam a ideia abordando que os professores estão submetidos a pressões e contradições que os levam a absorver novas atribuições evadindo ao domínio dos saberes da docência.

Dessa forma, os efeitos da pandemia da COVID-19, pôs em evidencia ainda mais as fragilidades que impactam os sistemas educacionais do Brasil, especialmente no que se refere a Educação Básica, que vem progressivamente sendo atacada com o sucateamento das escolas, legitimação de processos de iniquidades sociais advindos da ausência da representatividade do estado, além do convívio com interesses econômicos e ensejo das empresas no sistema capitalista para tornar e ofertar a Educação Básica de forma privada. "No campo da educação, a pandemia sobrepôs desafios a já frágil estrutura de educação escolar. Com isso, acabou por revelar fragilidades dos sistemas de ensino, em especial dos sistemas públicos e colocar em xeque o tradicional modelo escolar" (MARQUES; FRAGUAS; CAMPOS, 2021, p. 795).

Por outro lado, cabe destacar que a demanda de trabalho dos docentes no período de pandemia aumentou consideravelmente em relação ao trabalho presencial, para além do acompanhamento das aulas, surgem tantas outras convocações para reuniões, *lives*, informações via e-mail, WhatsApp etc. Para efeito de alerta, é preciso reconsiderar o tempo diante da demanda do trabalho remoto, pois além da importância de se manter a sanidade física e mental e a

motivação dos/as professores/as, é preciso criar condições de continuidade efetiva da formação integral dos estudantes.

Nesse epílogo, ressalta-se o papel e o valor do professor na mediação diante do processo de virtualização de emergência como agente transformador e humanizador para que a apropriação dos conhecimentos ocorra de forma equânime, igualitária e eficaz, visto que os desafios num momento de transição do ensino presencial para o virtual são ainda maiores. Com isso, é preciso ainda, desmitificar a falsa ideia que o professor em trabalho remoto está alheio ao processo, pelo contrário está em plena atividade no exercício de sua profissão, e isso requer uma nova postura de reconhecimento e valorização em relação a sociedade que busca constantemente desqualificar o seu trabalho que tem a premissa e fundamentação para a construção crítica, analítica e científica destes conhecimentos, socializando-os de maneira segura, verídica e autentica entre os sujeitos envolvidos no processo de aquisição e transmissão de informações.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. "Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19". **EmRede - Revista de Educação a Distância,** vol. 7, n.1, 2020.

BROLEZZI, A. C. "Empatia na relação aluno/professor/conhecimento". **Encontro: Revista de Psicologia**, vol. 17, n. 27, 2014.

CANAL, S., ROZEK, M. "Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades". **Brazilian Journal of Development**, vol. 7, n. 1, 2021.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

ESTEVE, J. M. "Mudanças sociais e formação docente". *In*: NÓVOA, A. *et al.* (orgs.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

FERREIRA, L. H; BARBOSA, A. "Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social". **Práxis Educativa**, vol. 15, e2015483, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GOULART, M. B.; COSTA, P. K. A.; PEREIRA, A. L. "A integração das TDIC na formação inicial de professores de matemática no Brasil: uma análise a partir dos projetos pedagógicos". **Olhar de Professor**, vol. 21, n. 2, 2018.

MARQUES, R.; FRAGUAS, T.; CAMPOS, M. A. T. "Os professores frente ao trabalho remoto: a Covid-19 como determinante para uma ´virtualização de emergência´". **Debates em Educação**, vol. 13, n. 31, 2021.

MORAES, M. V. G. **Treinamento e desenvolvimento**: educação corporativa: para as áreas de saúde, segurança do trabalho e recursos humanos. São Paulo: Érica, 2011.

PONTES, F. R.; ROTAS, M. H. S. G. "Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo". **Revista Thema**, vol. 18, Edição Especial COVID-19, 2020.

ROZEK, M. "Subjetividade, formação e educação especial: configurações nas políticas de inclusão escolar". *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015.

SÁ, R. A. "Escola, Cultura, Tecnologias Digitais na Escola Contemporânea: apontamentos das pesquisas na linha de Cultura, Escola e Ensino (2010-2015)". *In*: HAGEMEYER, R.C. C.; SÁ, R. A; GABARDO, C. V (orgs.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, 2019.

SACRISTÁN, J. G. "Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as". *In*: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. J. A. I. (orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTANA FILHO, M. M. "Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19". **Revista Tamoios**, ano 16, n. 1, Especial COVID-19, 2020.

SENHORAS, E. M. "COVID-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020a.

SENHORAS, E. M. "Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020b.

SILVA, G. L. F.; ROSSO, A. J. "As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa, PR". **Anais do 8º Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Educere, 2008.

SILVA, J. R. "Desafios de estudantes e professores de Bayeux– PB, durante a pandemia". REDE – **Revista Diálogos em Educação**, vol. 1, n. 1, 2020.

SOUZA, T. M. S. "Efeitos da precarização do trabalho na vida dos/as professores/as: Assédio Moral e adoecimento". *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S.M. (orgs.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUPFI, 2017.

CAPÍTULO 4

Formação Continuada: Contributos para Prática Pedagógica de Professores Alfabetizadores em Tempo De Pandemia Da COVID-19 em Altos-PI

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUTOS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM TEMPO DE PANDEMIA DA COVID-19 EM ALTOS-PI

Marli de Lourdes Sousa Silva

Josania Lima Portela Carvalhêdo

O contexto educacional em todo o mundo se transformou de forma brusca, em razão da crise sanitária ocasionada pela pandemia da COVID- 19, iniciada no mês de março do ano de dois mil e vinte. Esta realidade afetou de forma severa a educação do município de Altos-PI, compreendendo que estes desafios se estenderam aos demais municípios que compõem a federação brasileira. É nesse contexto de crise generalizada, que objetivamos investigar quais os contributos da formação continuada para a prática pedagógica de professores alfabetizadores em situação de ensino remoto, em tempo de pandemia da COVID-19, no município de Altos-PI. Partimos do questionamento: como a formação continuada tem contribuído com a prática pedagógica dos professores alfabetizadores em tempo de pandemia? O mesmo nos causou grande inquietação diante do trabalho enquanto supervisora, no acompanhamento dos professores na cidade de Altos-PI.

Ainda nos dias atuais, ao acionar a memória, percebemos os desafios experenciados por todos os professores que, no cenário brasileiro, foram acrescidos aos dilemas vivenciados no cotidiano da escola pública, principalmente dos que atuam em turmas do ciclo de alfabetização. Logo após declaração da Organização Mundial de Saúde (OMS) que, em razão da Pandemia pela COVID-19, considerada como uma emergência de saúde pública em grandes

proporções do planeta, recomendou aos governantes, em suas respectivas esferas administrativas, a adoção de medidas de segurança sanitária. Alinhado às recomendações da OMS, o Ministério da Saúde, publica a portaria de nº 188/2020, de 03/02/2020 (BRASIL, 2020a), na qual declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Neste contexto, tiveram indicativos para o isolamento social através da quarentena, situação que deixou todo o sistema educacional paralisado por alguns meses.

Toda essa situação levou à suspensão do ensino presencial do ano letivo de 2020 de forma abrupta. Com base no parecer nº 5/2020, de 28/04/2020 (BRASIL, 2020b), o Ministério da Educação (MEC) recomenda a "Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19". Em decorrência do isolamento social e consequente suspensão das aulas presencias na cidade de Altos-PI, houve o empenho para a proposição de ações efetivas como forma da garantia de continuidade do ensino, mesmo com adaptações pedagógicas possíveis a alcançar os alunos das escolas públicas municipais.

Todo esse movimento para adequação às condições impostas pelo novo fenômeno em nível mundial, esse, que provocou uma forte crise, se instalando de forma generalizada nos mais diversos setores sociais, trazendo imensos desafios. Como bem salientou Santos (2020), a crise instalada no mundo pelo coronavírus trouxe consequências drásticas para a sociedade, principalmente para a população menos favorecida, devido a vulnerabilidade em que já se encontravam, acrescida pela situação de isolamento social.

Percebemos que toda essa situação ocasionou perdas irreparáveis, sejam de vidas, rendas, trabalho, entre outras. Essa situação de precariedade foi evidenciada na realidade em que

estamos inseridos profissionalmente, pois notamos o quanto os alunos da rede municipal, principalmente aqueles em fase da alfabetização na cidade de Altos-PI, foram prejudicados pela falta de condições, seja ela financeira ou até mesmo estrutural, tornando-se vulneráveis, uma realidade que acreditamos não ser diferente das demais cidades dos estados brasileiros.

Esse contexto em que estamos inseridos, seja como profissional ou quanto acadêmica da pós-graduação *stricto sensu* em educação, trouxe grandes desafios e inúmeras inquietações na atuação como supervisora, no acompanhamento dos professores do ciclo de alfabetização e como acadêmica, a suspensão das aulas, ainda na primeira semana de aula da pós graduação (Curso de Mestrado em Educação), precisamente, após o Seminário Introdutório e algumas das aulas das disciplinas obrigatórias. Com isso, evidenciando um cenário, no qual percebemos a emergências das narrativas individuais, como via de escape em meio aos dilemas vividos pelo sentimento de impotência, diante de uma guerra invisível que desvelava seus inúmeros desafios para a própria sobrevivência humana.

Em meio às incertezas e ao medo, surgiram nas mídias digitais um grande movimento através de eventos virtuais envolvendo pesquisadores, grupos de pesquisas vinculados às instituições de ensino superior, além de várias associações, compreendido como uma rede de apoio para as reinvenções. Ou seja, um rizoma de reflexões ricas que aos poucos nos proporcionaram encorajamento, diante da necessidade de reação em meio a um quadro tão obscuro ocasionado pela pandemia.

Foi a partir deste contexto, que a proposta deste artigo ganhou materialidade, pois o Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPERFORDEPE), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí - UFPI, em

colaboração com outros professores do ensino superior de instituições do Brasil, Portugal e México, fomentou um curso de extensão para alunos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), visando possibilitar a experiência com a produção e publicação de artigos científicos, principalmente voltados para o objeto de estudo contemplado nas pesquisa em desenvolvimento. A organização do curso de extensão se deu por meio de web conferências, nas plataformas da Rede Nacional de Pesquisa - RNP e do *Google Meet*, com exposições de temas relevantes para a pesquisa cientifica, contemplando atividades individuais e/ou coletivas ao longo do curso, concluindo com a proposição da escritura de um artigo científico.

No que concerne à escolha da temática abordada no presente texto, ainda relativamente recente, porém com um importante volume de publicações em revistas e periódicos que nos ajudam a dialogar com o fenômeno, se justifica pela necessidade de produção e divulgação do conhecimento produzido, a partir das vivências dos professores alfabetizadores que experienciaram em suas práticas a alfabetização de crianças de forma remota, em Altos-PI. A produção do conhecimento se deu em razão da necessidade de reinventar a ação pedagógica diante de uma pandemia sem precedentes, causando-lhes inicialmente um sentimento de impotência, por não saber como alfabetizar uma criança com o uso de tecnologias no ensino remoto.

Como sistematização do conhecimento produzido, trazemos ao conhecimento da comunidade acadêmica o presente texto, com a seguinte estrutura: na introdução, contextualizamos a problemática e elencamos a questão-problema e o objetivo do estudo, além de informar aspectos da organização da escrita.

Na segunda seção, delineamos a metodologia da investigação, caracterizando-a como pesquisa narrativa (auto)biográfica, no contexto da abordagem qualitativa, e propomos

contribuir para os avanços teóricos sobre a temática formação continuada de três professoras que atuam no processo de desenvolvimento da criança no ciclo de alfabetização, tendo como dispositivo de produção da narrativa, o Memorial de Formação. Os dados produzidos foram analisados com base na técnica de análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014).

Dando sequência, na terceira seção do texto, apresentamos a base teórica que fundamenta o estudo, apoiando-nos em Morin (2020), para compreender o momento de crise que vive a sociedade com o advento do Coronavírus e as possibilidades de fluição da imaginação e da criatividade, na busca por soluções para os problemas da realidade; nos estudos de Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021), quanto a reflexão crítica sobre a prática pedagógica enquanto geradora de possibilidades de mudanças na educação escolar; e, com base em Franco (2012), a compreensão das práticas pedagógicas, como práticas sociais exercidas para a concretização dos processos pedagógicos, entre outros teóricos.

Na quarta seção, os dados empíricos são analisados e discutidos, organizados em três eixos, a saber: Eixo 1 - Inserção na profissão como professora alfabetizadora, Eixo 2 - Desafios da prática alfabetizadora na pandemia e Eixo 3 - Práticas inventivas desenvolvidas em período do ensino remoto no ciclo de alfabetização, sempre apoiando-nos em teóricos que fundamentaram o estudo.

Por último, na quinta seção, apresentamos as conclusões da investigação proposta com base nas narrativas das professoras, entendendo que a formação continuada trouxe contribuições significativas para as práticas das professoras alfabetizadoras, de forma que, a partir da compreensão do contexto em que estavam inseridas, realizaram o atendimento às crianças de diversas formas, com o apoio dos pais e/ou responsáveis.

METODOLOGIA: DELINEANDO A INVESTIGAÇÃO

A abordagem qualitativa condicionou o processo de investigação, no âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica. Segundo Bogdan e Kiklen (1994, p. 49), a pesquisa qualitativa, "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo".

Adotamos o método (auto)biográfico com o uso do memorial de formação como dispositivo de produção de narrativas, utilizado com as professoras alfabetizadoras lotadas em turmas do 2º ano do ensino fundamental, na cidade de Altos-PI. O que para Severino (2007, p. 245), o memorial é reconhecido como "[...] uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. [...] que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram sua trajetória acadêmico-profissional de seu autor." Podemos dessa forma, compreender a partir da contribuição do autor sobre o memorial, sua importância para materialização das experiências pessoais e profissionais, vivenciadas pelos sujeitos.

A produção das narrativas foi viabilizada a partir da interação em ambiente virtual, justificado pelo fato de que as formações acontecerem seguindo o formato remoto, devido as recomendações de isolamento social provocadas pela pandemia da COVID-19. As professoras participantes do estudo são vinculadas ao ciclo de alfabetização e, no período da pandemia, vivenciaram mudanças significativas na sua prática pedagógica alfabetizadora.

As formações continuadas, no período de ensino remoto na cidade de Altos-PI, foram proporcionadas pela equipe de formadoras do Ciclo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, que deram continuidade aos processos formativos mesmo

com o término do programa nacional de formação continuada - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para que não houvesse rupturas na sistemática de formação de professores no município, adotando um formato aproximado ao do PNAIC. Mesmo sendo um desafio diante das novas condições objetivas e subjetivas ocasionadas pelo coronavírus, houve investimentos em formação por meio de minicurso, palestras, *lives* entre outras modalidades, conforme a demanda, potencializando o trabalho da coordenação pedagógica da SEMED, que buscou ressignificar os processos formativos, em conjunto com os professores.

Para Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021, p. 189), o contexto vivenciado nos levaram há mudanças significativas para o fazer docente, produzindo "[...] novas experiências pedagógicas que podem ser traduzidas como um processo de formação continuada". Corrobora com essa ideia, a realidade em que estamos imersos, que continua exigindo muitas formações como prerrogativa para a manutenção das atividades educacionais no município nesse contexto pandêmico, principalmente com o público da educação básica no processo de alfabetização, ou seja, crianças de seis a oito ano no ciclo de alfabetização.

Estudos como os de Passeggi, Nascimento e Roberta (2016, p. 114), pontuam que "o uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade [...] enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela". As autoras nos levam à compreensão de que, essa nova realidade enfrentada pelo campo educacional abre possibilidades para que a subjetividade dos participantes seja aflorada, sendo explicitada por meio das narrativas das experiências vivenciadas como resposta aos entraves à prática alfabetizadora e às necessidades do fazer docente.

Revela, portanto, acerca dos contributos das formações para a prática pedagógica, por meio da materialização e da sistematização dos conhecimentos experienciais produzidos, proporcionando aos pesquisadores e aos que tiverem acesso às narrativas, subsídios que potencializem ações futuras no campo da alfabetização em situação de ensino remoto.

A investigação abrangeu a formação continuada de professores alfabetizadores no município de Altos-PI, entre os meses de setembro a dezembro de dois mil e vinte, com a produção de narrativas autobiográficas, possibilitando aos profissionais envolvidos a rememoração dos acontecimentos que contribuíram para o enfrentamento das condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora no período de pandemia. Apresentamos aos vinte e dois professores a proposta narrativa do memorial de formação, oportunizando a narrativa processos marcantes de sua vida, além de descrever as contribuições da formação continuada vivenciada na pandemia para sua prática pedagógica alfabetizadora no contexto do ensino remoto, realidade de toda educação na atualidade.

Selecionamos para o presente estudo, o memorial de formação produzido por três professoras, de acordo com o seguinte critério: contemplar a temática aproximando-se do objeto de estudo da investigação proposta, pois, embora tenha sido solicitado narrar acerca da temática, nem todos contemplaram esses aspectos nas suas narrativas. Após a seleção dos memoriais de formação, os dados foram analisados com base na técnica de análise compreensiva-interpretativa, a partir dos estudos de Souza (2014) que organiza em três tempos, classificando-as em: pré-análise, momento realizado por meio da leitura cruzada; a leitura temática, em que se estabelece as unidades de análises descritivas, e, por fim, a leitura interpretativa compreensiva do corpus. Para preservação da identidade das participantes, foram identificadas como MFA1, MFA2 e MFA3,

reconhecido como Memorial de Formação Alfabetizadora (MFA), em seguida, identificado pela ordem de recebimento do dispositivo no e-mail disponibilizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19, EM ALTOS-PI

No campo da educação na cidade de Altos-Piauí, especificamente a respeito do desenvolvimento e acompanhamento de atividades remotas com os alunos da rede, além de realização da formação continuada com os professores alfabetizadores, se configurou, por alguns meses, entraves diversos para as ações educativas desenvolvidas no período pandêmico. Nos primeiros meses da pandemia, sentimos falta de um plano estratégico que desse conta de responder assertivamente as novas demandas em virtude da suspensão abrupta das aulas presenciais. Mesmo após o ajuste no calendário letivo, com antecipação de férias coletivas e outros feriados, não se vislumbrava estratégias que pudesse responder as demandas gerava pela crise, situação que impactou o processo de formação continuada, na medida que a modalidade remota era a única opção viável para o momento. Neste contexto, outro entrave era o sentimento da equipe pedagógica de ausência de condições técnicas para o uso das tecnologias na formação online, pois os conhecimentos nessa área eram considerados precários.

No contexto local, várias normativas internas da Secretaria Municipal de Educação - SEMED foram produzidas e repassadas para as escolas, com base na legislação em âmbito nacional e estadual, como a de nº 001/2020 (SEMED, 2020a), estabelecendo o calendário escolar durante o período de aulas remotas, considerando

o que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30.01.2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) constitui Emergência de Saúde Pública de importância Internacional (ESPIN). Posteriormente, foi produzida a normativa de nº 002/2020 (SEMED, 2020b), trazendo orientações para o uso do recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, durante o período de suspensão das aulas presenciais, autorizando as escolas a comprarem materiais diversos para suprir as necessidades pedagógicas e/ou estruturais da instituição. Dando sequência, a normativa de nº 003/2020 (SEMED, 2020c), estabelece orientações sobre o calendário escolar durante o período de aulas remotas. Dessa forma, as normativas eram sistematizadas, à medida que a situação se mostrava fora de controle quanto ao avanço dos casos de infecção pelo vírus, prolongando-se por mais tempo do que o esperado, articulando meios para a continuidade da oferta do ensino dentro das condições possíveis.

Com a normativa 004/2020 (SEMED, 2020d), o município sinaliza a necessidade de monitoramento, com isso, se estabelece preenchimento do instrumental e sistematização do plano de Ação Pedagógica do Regime Especial de Aulas Remotas. A partir dessa normativa, percebemos enquanto formadora/supervisora a necessidade de iniciarmos com um novo formato online de formação continuada, haja vista o município ter implementado uma política de formação continuada permanente, a partir da finalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2017/2018, o que levou a adotarmos esta sistemática de trabalho e acompanhamento.

É pertinente evidenciar entre outras normativas, aquelas que regulavam a organização, entrega e acompanhamento dos ciclos de atividades, bem como a que estabelecia os períodos de estudos orientados pelo roteiro mensal e/ou quinzenal, identificadas como a de nº 006/2020 (SEMED, 2020e), 007/2020 (SEMED, 2020f),008/2020 (SEMED, 2020g) para orientação dos ciclos de

atividades de aulas remotas no período de agosto a dezembro do ano em curso. Assim, o ensino no ano letivo de 2020 ofertado por meio das aulas remotas, respaldados por estas normativas internas gerida pela própria Secretaria de Educação e o Parecer 003/2020 (CME, 2020) do Conselho Municipal de Educação - CME, "[...] para implementação e regulamentação de mecanismos hábeis para viabilizar Educação em rede colaborativa Escola e Família caminhando juntas, tendo em vista a pandemia de coronavírus".

O retorno ao trabalho passou a acontecer por meio das plataformas online, sendo incorporada uma nova estrutura para a realização das formações e acompanhamento dos professores alfabetizadores. Assim, em grupos de *WhatsApp*, estabeleceu-se um vínculo, tornando-se uma ferramenta de interação para auxílio aos professores, visto a situação exigia monitoramento a distância das atividades propostas aos estudantes em fase de alfabetização, como forma de minimizar os prejuízos causados, pois os profissionais estavam apreensivos e em busca de estratégias para a continuidade do processo de alfabetização na modalidade remota. Diante da circunstância excepcional, enquanto formadora/supervisora articulamos atividades para o atendimento socioemocional dos profissionais, promovendo momento de escuta ativa junto aos professores, realizando rodas de conversas por meio do *Google Meet*, a fim de que pudéssemos nos fortalecer em meio ao estranhamento do novo causado pela pandemia.

Assim, o sistema municipal de ensino, abrangendo a equipe pedagógica e os professores alfabetizadores, em conjunto com a gestão escolar, articulados com as famílias (pais e/ou responsáveis) por grupos de *WhatsApp* de cada turma, mesmo diante de todos os entraves, buscaram estratégias para a continuidade da missão de oportunizar a todas as crianças o direito de aprender no processo de escolarização. Essa atitude de busca de estratégias para a superação dos entreves, encontra respaldo na afirmativa de Morin (2020, p. 32),

de que "a crise numa sociedade[...] estimula a imaginação e a criatividade na busca de soluções novas".

Concatenados com essa ideia, em meio a travessia tão turbulenta, sem ter clareza do que conseguiríamos empreender, buscamos articular pequenas ideias, a fim de materializarmos possibilidades de trabalho. Nesse contexto, realizamos a primeira formação continuada pelo *Google Meet* com os professores alfabetizadores. Na oportunidade, utilizamos textos motivacionais, músicas, indicação de leituras, entre outras atividades, como forma de fortalecimento emocional individual e coletivo, a fim de que pudessem permanecer fortes para resistir aos entraves que se apresentavam, além de encaminharmos os textos em PDF para estudo, a sistematização dos planejamentos em *Power Point* da formação, materiais de apoio, entre outros, para que os professores mesmos distantes, pudessem se sentir acolhidos e mais confiantes para superação dos entraves. Percebemos que todas essas iniciativas foram consideradas valiosas, pois procurava motivar os profissionais a continuarem a caminhada com criatividade, na busca de soluções que pudesse contribuir com a garantia do direito de aprender.

Consideramos importante destacar o que explicita Morin (2020, p. 26) em sua recente publicação, pois é hora de mudarmos de via. No seu texto que trata sobre as lições do coronavírus, especificamente no tópico que trata acerca da lição sobre as incertezas da vida, enfatiza que esse movimento "nos incita a reconhecer que [...] a incerteza acompanha a grande aventura da humanidade [...]". Acrescenta que "[...] toda vida é uma aventura incerta." Assim amplia essas incertezas para várias dimensões da vida humana, como a vida pessoal e profissional entre tantas outras áreas da vida social.

As reflexões apresentadas pelo teórico emitem uma alerta, exigindo de todos nós, enquanto humanidade, uma nova mentalidade quanto a própria natureza. Ainda com respeito a temática,

contundentemente, Morin (2020) afirma que a condição humana nos sentencia a refletirmos sobre o caminho que escolhemos trilhar, bem como a relação com/sobre o próprio mundo. Assim, nos oferece a possibilidade de refletirmos sobre a responsabilidade individual e coletiva diante dessa desestrutura instalada em grande amplitude na natureza, que afeta toda a população nas suas mais diferentes dimensões, exigindo de todos que possamos perceber as lições que essa situação ocasionada pela pandemia está a nos ensinar em um pequeno espaço de tempo.

Em virtude da forte desigualdade social, fortemente escancarada pela pandemia, o ensino remoto foi utilizado como alternativa para se manter o vínculo entre alunos e professores nas escolas municipais. A mediação pedagógica passou a acontecer de forma remota, com os alunos recebendo um roteiro programático, contendo a indicação das páginas do livro didático para estudo diário, além das atividades avaliativas a serem respondidas no final do ciclo e devolvida na escola, conforme cronograma enviado aos pais e/ou responsáveis. Essa sistemática de trabalho deixava a sensação que as ações não estavam acontecendo, pois apenas entregavam e recebiam novos roteiros e atividades avaliativa.

Nesse contexto, estabelecemos comunicação entre professores e gestores por meio de informativos e comunicados contendo recomendações as mais simples e compreensivas possível para que se fosse repassada às famílias. Nesse movimento crítico em busca da superação dos entraves, de forma criativa, a escola em parceria com a supervisão, passaram a organizar os ciclos temáticos na escola para entrega das atividades que, a princípio priorizavam as datas comemorativas e depois foram desenvolvendo temas, conforme o mês de referência, produzindo desde a decoração na escola para receber a família e alguns alunos que não deixavam de comparecer na entrega das atividades. Com esse movimento, vários registros foram socializados nas redes sociais, se estabelecendo uma

rede de forma gradativa envolvendo todas as escolas municipais que passaram a adotar a sistemática, além dos professores sempre pensarem um mimo para seus alunos, adotando-os conforme data, tema ou mesmo com base no conteúdo desenvolvidos naquele ciclo.

A formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do trabalho pedagógico remoto, vivenciado pela suspensão do ensino presencial em razão da pandemia do COVID-19 em Altos-PI, representou um enorme desafio ao tempo em que contribuiu para a manutenção da garantia do direito de aprender, subsidiando as ações pedagógicas para a promoção da aprendizagem efetiva dos alunos, haja vista que se fez necessário a mobilização de saberes para articulação de uma prática pedagógica intencional, principalmente quando se reporta a situação espacial. Um dos entraves era o fato de que as crianças estavam sendo privadas da mediação pedagógica presencial, e passaram a vivenciar esses momentos de aprendizagens orientadas por seus familiares que possuem fortes limitações de saberes pedagógicos.

Estudos de Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021, p. 188) afirmam que o "professor que exercita uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica gera possibilidades de mudanças na educação escolar a partir das condições de ensino disponibilizadas para a promoção da aprendizagem". Porém, no contexto provocado pelo período pandêmico as condições disponíveis eram restritas, consequentemente, foram severamente comprometidas as aprendizagens no ensino remoto domiciliar, uma vez que essa circunstância impedia a mediação pedagógica direta pelo professor, pois o ensino, salvo exceções, era mediado pela família, que em sua grande maioria, não possuíam o conhecimento adequado para articular situações de aprendizagens. Compreendemos que esse fato ocorria independentemente da situação socioeconômica da família, com maior ênfase nas vulneráveis socialmente, abrangendo famílias

dos alunos da escola pública, principalmente aqueles que estavam em processo de alfabetização.

Quando nos aproximamos da compreensão de que, nas condições objetivas/subjetivas vivenciadas, em que professores enfrentaram e ainda enfrentam vários entraves para o ensino remoto, com um grande quantitativo de estudantes com baixa participação e reduzida devolutiva efetiva das atividades propostas, se estabelece um sentimento de que, por mais que haja empenho dos profissionais, não se consegue avançar como esperado. Os muitos entraves que provocam fortes limitações, impedindo que aprendizagens sejam consolidadas, haja vista as condições objetivas no ensino remoto não garantir equidade nas condições de acesso a todos os envolvidos.

Neste sentido buscamos reforçar a compreensão, com base em Franco (2012, p. 152), de que as práticas pedagógicas, referem-se "a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos", considerados fundamentais para que haja articulação entre a educação e o sentido que ela traz para vida das pessoas por meio do seu processo de escolarização. No entanto, existe um distanciamento entre o ensino mediado através de processos pedagógicos assertivos, o que nos leva a percebermos a dimensão do entrave ocasionado pela pandemia, entre a maneira como os professores articulavam suas práticas pedagógicas de forma intencional e a condição como estas aconteceram no contexto domiciliar, longe do espaço escolar, sem a regulação exercida pelos profissionais.

Neste contexto pandêmico, a continuidade do exercício da profissão docente, exigiu dos professores a apropriação e a mobilização de saberes que permitiram reinventar suas práticas, com bastante criatividade, pois essa situação ainda não havia sido experienciada pelos profissionais, em razão da ausência de situações pandêmicas na geração contemporânea, embora tenham ocorrido pandemias em outros momentos históricos, havia uma outra base

tecnológica disponível no contexto social, além de uma outra configuração da educação formal. Diante do novo incerto e diverso, os profissionais precisaram aprender outros modos de ser e estar na profissão docente, sendo a produção do conhecimento essencial para subsidiar as novas gerações, caso volte acontecer outros eventos pandêmicos que alcance estas proporções ou outras situações adversas.

Para Tardif (2002), os professores incorporam, mobilizam e produzem saberes que são plurais, temporais e heterogêneos, os quais podem ser vivenciados em contextos diferentes. Entendemos que tais saberes plurais potencializam a prática pedagógica e, principalmente, em se tratando de professores alfabetizadores com necessidade de desenvolver e articular novas práticas que alcance as crianças no ensino remoto. Quando nos reportamos ao processo de alfabetização nesse período de ensino remoto, embora conscientes de que muitas crianças podem estar com a aprendizagens estagnadas devido à falta de orientação de profissionais especializados, o que dificulta ou impede o seu desenvolvimento. Percebemos, entretanto, o quanto os professores têm elaborado práticas interessantes e significativas para seus alunos, dentro das suas condições objetivas/subjetivas para alcançarem das crianças que vivenciam esta experiência.

Para Micotto e Capicotto (2020, p. 390), os "saberes são provenientes de diferentes fontes, que saem de uma condição de exterioridade e vão se constituindo em saberes experienciais do professor", ou seja, vão sendo produzidos e incorporadas às suas práticas. Acreditamos que, mesmo após o retorno das aulas presenciais, muitas práticas/produções criativas serão incorporadas pelos profissionais no seu fazer cotidiano no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As narrativas analisadas são resultantes de cruzamento de leituras dos memoriais de formação, para as quais convidamos teóricos para dialogar conosco, bem como outros diálogos realizados nas formações online neste período pandêmico, proporcionaram momentos reflexivos e ricos com troca de experiências e de saberes, que nos oportunizaram reconhecermos percalços, trajetória, descobertas, alicerces e aprendizados.

As impressões registradas pela leitura dos memorias nos afetaram, pois, de certa forma, nos avaliaram enquanto formadora, ao tempo que nos permitiram a visualização de pontos em que precisávamos avançar, principalmente no que diz respeito as sugestões de atividades apresentadas durante as formações *online*, haja vista, o momento ser desafiador para alfabetizar remotamente. Assim, assegurar a aprendizagem necessária aos estudantes diante de tantas desigualdades, como de acesso à internet, além do fato do contato com a escola ser temporalmente em espaços distante de um ciclo para outro.

Encontramos nos memoriais uma narrativa livre, que expressam o pensamento das professoras que iniciam descrevendo a sua inserção na profissão de professora, contemplando o primeiro eixo de análise.

Eixo 1 - Inserção na profissão como professora alfabetizadora

As professoras alfabetizadoras apresentam narrativas sobre a sua inserção na profissão, em um tempo recente na cidade de Altos-PI, vejamos.

> Escolhi ser professora porque acredito que a educação transforma o cidadão, busca vários conhecimentos para a vida do ser humano. Também gosto muito de crianças, pois tudo que eles fazem me surpreende etc (MFA1).
>
> No campo profissional, recentemente, fui literalmente agraciada e fascinada por uma inesperada convocação de aprovação em um concurso público, na cidade de Altos. Assumi o cargo de professora com muita honra e zelo. Devido a conjuntura mundial, ainda não tive o prazer de estar em uma sala de aula, apenas o grande desafio de usufruir ao meu favor as ferramentas e dispositivos móveis e tecnológicos para efetivação e a interação com os discentes, proporcionando uma gama de conteúdos e atividades, a fim de oferecer-lhes habilidades e conhecimentos pedagógicos e diretivos (MFA2).
>
> Na metade da graduação inicie minha especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior, na FAEME, e comecei a me preparar para concursos públicos. Alcancei a aprovação em alguns durante a graduação e o que teve minha total atenção foi o concurso de Altos-PI, o qual sigo efetiva até o presente momento. Ser professora é ter o privilégio de ter uma experiência única todos os dias. O ambiente em que as aulas acontecem são os mesmos durante o ano, os personagens inseridos na sala de aula são os mesmos durante o ano, mas, todos os dias, os sentimentos vividos, as reações alcançadas, os desafios superados são únicos (MFA3).

É possível percebermos que, além do pouco tempo de inserção na profissão, nas escritas dos memoriais, as professoras MFA2 e MFA3 nos revelam que ainda não adentraram o espaço físico da sala de aula. De acordo com a narrativa da professora

MFA2, que ainda não vivenciou o chão da escola, apenas no espaço virtual foi possível criar um vínculo escolar com seus alunos, pois assumiu o cargo por aprovação de concurso recentemente, mobilizando saberes para alcançar as crianças por meio de recursos tecnológicos. Enquanto professora MFA3, na sua narrativa, também de ingresso recente na rede de ensino municipal de Altos-Pi, evidência uma maior experiência com o espaço escolar, pois já havia alcançado aprovação em outros processos seletivos ainda na graduação, possibilitando, o espaço da sala de aula a vivência de desafios e também a sua superação. Por sua vez, a professora MFA1 narra sobre a escolha da profissão, deixando claro que gosta do que faz, tanto pela possibilidade de transformação das realidades como pelo gosto em estar com as crianças.

Quanto a inserção na profissão, recorremos a Nóvoa (2017) para pontuar que até o professor firmar sua posição docente e afirmar esta profissão, algumas disposições lhes são necessárias. O teórico apresenta cinco no geral, mas elencaremos a princípio apenas, a disposição pessoal, a interposição profissional e a composição pedagógica, entre elas. Destacamos que todas as narrativas evidenciam motivações pessoais para a profissão, com investimentos.

Destacamos ainda que, especialmente para MFA2, o contato com a profissão ocorreu em um contexto diferenciado, com desafios enormes acrescidos, além dos inerentes ao processo de alfabetização de crianças. Até para os mais experientes, o contexto é novo, imaginem para os professores iniciantes o desafio de alfabetizar de forma remota. Além do contato com a profissão, o acesso ao conhecimento nos processos de formação continuada e a socialização com os seus pares, passou a ser realizado em formações online. Assim, neste contexto, a composição pedagógica, no tratamento dos conhecimentos necessários para a alfabetização de crianças, passa, necessariamente, pelo domínio do uso das

tecnologias digitais e na capacidade de mobilizar os saberes para resolver os problemas que se apresentam, de maneira criativa, colaborativa e sustentável.

A mediação do conhecimento de forma remota, a fim de torná-los acessíveis aos alunos para que eles aprendam de forma problematizadora e não reprodutora, é um desafio. Conseguimos perceber tais disposições ora apresentada pelo autor, de forma imbricada na narrativa das três professoras alfabetizadoras, ambas com suas singularidades evidenciadas pelas escritas. Aos cruzarmos as narrativas, ficou evidenciado que o processo de alfabetização nesse período de pandemia, foi permeado de dificuldades com o ensino remoto, mesmo hoje, com a superação de alguns entraves, outros se apresentam como grandes desafios, que discutiremos na sequência.

Eixo 2 - Desafios da prática alfabetizadora na pandemia

Percebemos por meio das narrativas das professoras, o quanto os desafios apresentados lhes trouxeram apreensão, fazendo com que se sentissem limitadas na sua prática alfabetizadora, conforme observamos a seguir.

> Foram as dificuldades de acesso à internet, pois a maioria dos pais não tinham, assim também como eu não tinha em casa, apenas usava os dados móveis, e por conta desse problema dificultou o trabalho na hora de explicar os assuntos por meio de pequenos vídeos, com isso nos limitarmos aos roteiros de estudos entregue na escola, e ainda pelos pais que alegavam não saber ler para a ajudar o filho a responder as atividades impressas e as atividades do livro didático do aluno (MFA1).

> Se fazer presente na vida dos educandos sem estar presente (MFA2).
>
> A de sempre deixar meu alunado estimulado e motivado, aumentar as técnicas e metodologias de acolhimento, interação e integração (MFA3).

São inúmeros entraves que impediam de proporcionar as condições de acompanhamento da aprendizagem dos seus alunos e, assim, o processo de alfabetização que requer uma mediação intensa por parte dos professores foi prejudicado pelo contexto da Pandemia pelo COVID-19, pois, apenas iniciaram o ensino fundamental de forma presencial, dando prosseguimento ao ciclo de alfabetização de forma remota.

Por meio das escritas, ficou claro que a falta de garantia do acesso à internet, tanto para os professoras como para as crianças, trouxe grandes prejuízos para o momento, visto ser considerada a alternativa mais viável para a continuidade da mediação pedagógica, compreendendo os momentos de interações entre o professor e a criança, pois o desenvolvimento das aulas remotas era o que garantia aos alunos o fortalecimento das bases para a construção do seu conhecimento, comprometendo todo esse processo lúdico e afetuoso.

A este propósito, Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021) analisam que no contexto do ensino remoto, na perspectiva docente, com a brusca ruptura do ensino presencial ocorrida em razão da pandemia no início do ano letivo, período em que as turmas ainda se encontravam em processo de adaptação pedagógica, trouxe grandes desafios às condições de aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização. Vislumbramos desta forma, todas as implicações trazidas ao processo de alfabetização gerenciado nesse período da pandemia com o ensino remoto para se fazer presente na vida das

crianças sem estar presente, principalmente os prejuízos a serem deixados para os anos posteriores.

Durante todo o contexto de ensino remoto com ou sem grande representatividade, mas tem sido a família, uma grande parceira da escola, fazendo a mediação entre os professores e as crianças, visto que nas entregas de materiais do ciclo de alfabetização a serem desenvolvidos pelas crianças em casa, estes são entregues em dia roteirizado às famílias pela escola, de forma sistematizada, disponibilizada conforme calendário escolar. A tessitura apresentada pelas professoras nos memoriais, trazem o registro de inventividades, pois a equipe escolar necessitava se organizar pra chamar atenção dos pais e/ou responsáveis, trazendo-os até a escola com mais frequência, a fim de receber os materiais dos alunos e também como forma de aumentar a devolutiva dos materiais respondidos pelas crianças em casa. Estes registros deviam ser postados nas redes sociais, possibilitando o acompanhamento das crianças e a socialização das propostas com que outras equipes escolares, que diante da iniciativa daquele coletivo, começarem a se mobilizar de acordo com as suas possibilidades, de forma a realizar uma nova forma de pactuação com a família, o que trataremos a seguir.

Eixo 3 - Práticas inventivas desenvolvidas em período do ensino remoto no ciclo de alfabetização

Vamos perceber nas narrativas das professoras que foram muitas práticas inovadoras propostas, como forma de alcançar as crianças e suas famílias, vejamos.

> A cada entrega de ciclo de atividades uma temática nova [...], desenvolvendo práticas para incentivar os pais a pegarem as atividades dos filhos, as vezes caracterizava com tema de histórias, como o sítio do pica-pau amarelo, de princesas, usava avental, temas de quadrilha, folclore e ainda outras temáticas, como o setembro Amarelo, além de proporcionar lanche individualizado e lembrancinhas (MFA1).
>
> O envio de lembrancinhas, certificados de reconhecimento pelo empenho que as crianças e seus familiares demonstraram. Enviar para os alunos uma lembrancinha no final de cada ciclo era como receber um abraço a partir dos seus sorrisos e agradecimentos por meio de seus recadinhos e cartas que recebi como gratidão pelo que lhe enviei (MFA2).
>
> Evoluir [...] profissionalmente e me reinventar em minha primeira experiência como professora, com novas formas de acolher e ensinar os alunos nos grupos de Whatzapp e nas entregas dos ciclos de atividades, incluindo sempre em meus conhecimentos a prática e a inserção do uso das diversas ferramentas e aplicativos que na medida do possível, tem contribuído para o processo de ensino aprendizagem no período de ensino remoto (MFA3).

É notório, a posição assumida entre as professoras alfabetizadoras de refletirem diante da realidade em que estão envolvidas. Houve a necessidade de se reinventarem nesse novo formato de mediação das aprendizagens no processo de alfabetização. A pandemia fez com que os profissionais percebessem como alternativa novas metodologias que aproximassem professores e crianças, com carinho, motivando-os por meio de mensagens ou até mesmo com as lembrancinhas. De certa forma, a presença da professora era simbolizada pelo mimo encaminhado às crianças, via pais e/ou responsáveis que acessam à escola para pegar as atividades

e levar para o seu filho/a em casa. Foi uma parceria extremamente importante e necessária para que essas inventividades fossem percebidas como positiva pelo retorno das crianças com recadinhos e cartas aos professores.

Gonçalves, Ferreira e Tenório (2021, p. 189), ponderam ser

> [...] fundamental que o trabalho pedagógico do professor desenvolvido em caráter emergencial, em função da pandemia, seja registrado e sistematicamente estudado afim de que as experiências sejam compartilhadas e, sobretudo, avaliadas sob uma perspectiva metodológica multi dimensional e crítica, em termos dos retrocessos e dos avanços possíveis na educação escolar num panorama de crise sanitária mundial.

Todo esse processo de cruzamento de narrativas, nos permitiram percebermos como essas práticas inventivas trouxeram sentido ao seu trabalho pedagógico, realizado nessa perspectiva de interagir com os pais e/ou responsáveis e as crianças, motivando-os a aprendizagem mediada por outras possibilidades. Concordamos com os autores, uma vez que a produção do conhecimento é realizada com objetivo de propiciar a sociedade aportes teóricos que ajudem aos profissionais compreenderem que, em meio aos entraves encontrados, há outras possibilidades ou novos caminhos para a mediação pedagógica nos processos de alfabetização. Neste sentido, essas inventividades abrem possibilidades de novos estudos. Nas narrativas, refletirmos sobre as contribuições dos processos formativos para esse momento com tantos entraves para a alfabetização das crianças.

Eixo 3 - Contributos da formação continuada na prática alfabetizadora em tempo de pandemia da COVID-19

Quanto a formação continuada, nas narrativas podemos verificar as contribuições para uma prática pedagógica alfabetizadora em formato remoto, vejamos.

> Entre tantas possibilidades que percebi, foram que com as formações online eu não tinha habilidade para acompanhar como eu queria a princípio por falta de ferramentas tecnológicas, o que me fez refletir da necessidade de novas aprendizagens como habilidade para participar das formações, socializar experiências, habilidade de digitação para organizar as atividades que agora todas seriam estruturas e enviadas aos alunos o que anteriormente priorizava as atividades no quadro e ou atividade prática na sala, formatação das atividades, copiar e colar imagem nas atividades em e outros conhecimento de fazer a organização de tarefas e roteiros a ser entregue aos pais (MFA 1).

> Uma formação em especial me afetou enquanto professora. Na fala apresentada pela coordenadora, me surgiu o interesse de ultrapassar as atividades do livro didático e as xerocadas que a princípio usávamos pois só depois começamos a trabalhar semanalmente com interações o que antes era apenas com recadinhos e não aulas mesmo sendo com tempo reduzido, uma vez que a proposta era ser marcante na trajetória escolar da criança. Após essa formação criei duas atividades práticas que, se fossem executadas da forma planejada, seria significativa para os alunos e para mim, enquanto professora alfabetizadora. A primeira foi uma breve reportagem sobre a história de Altos, que deveriam seguir as perguntas norteadoras; o aluno apresentaria suas impressões sobre o

> município, destacando pontos positivos e negativos visíveis nas suas vivências, esse trabalho contribuiria para o desenvolvimento da habilidade de observar o ambiente no qual ele está inserido associado a capacidade de questionar o que está diante dos seus olhos de forma crítica e responsável. Ansiosa pelo retorno dos alunos, recebi o primeiro vídeo e fiquei transbordando de orgulho pelo empenho e a qualidade do trabalho. Aguardei e mais duas alunas me enviaram o trabalho. Uma pequena parcela da turma realizou a atividade, mas o sentimento foi maravilhoso de ter despertado neles o desejo de realizar algo diferente, o que continuei realizando atividades assim, foi uma experiência muito positiva (MFA 2).
>
> Me afetou no sentido de me propiciar conhecimentos que me fizesse investir em outras leituras, visto está dando meus primeiros passos como professora, além de ter sido uma experiência maravilhosa, pois não me senti só nesse início tão difícil, recebi a maior força da formadora, as colegas professoras daquele grupo que trabalhava na mesma escola que eu, equipe que muito me ajudou pela experiência de muitos serem maiores que eu, juntos realizamos os planejamentos já que tinham outras turmas do ano em que eu trabalhava. A elaboração e finalização escrita deste memorial me deu a oportunidade única de crer e me afirmar no compromisso com meus primeiros e humildes passos de magistério, concluo que o melhor lugar para os professores construírem suas histórias é o próprio local de trabalho (MFA 3).

Percebemos que em todas narrativas, as professoras expressaram ter sido afetadas pelas formações continuadas proporcionadas ao longo do período pandêmico, seja como fio condutor para a busca de outros caminhos que pudesse lhe ajudar a melhorar seu trabalho pedagógico, ajudando-o a redimensionar suas

práticas alfabetizadoras no ensino remoto, em que na medida do possível pudessem alcançar seus alunos, mesmo reconhecendo que essas possibilidades não contemplaram todos, devido os vários obstáculos que o impediam de aprender.

As professoras demonstraram, que as experiências formativas lhes proporcionaram conhecimentos, os quais permitiram potencializar seu fazer docente, visualizando avanços significativos em sua nova forma de mediação das aprendizagens, com o desenvolvimento da leitura e as possibilidades de atividades práticas orientadas pelos pais e/ou responsáveis. Espinoza (2020) tece em seus estudos algumas proposições, entre uma delas pontuando que afeto como alegria potencializa o agir do corpo e da mente, fazendo com que a sua forma de pensar seja aumentada e estimulada. O que foi pontuado pelo autor, nos permite cruzar aos momentos formativos planejados para desenvolver juntamente com os professores alfabetizadores, levando o grupo a vivenciarem experiências que pudessem refletir em sua prática.

Quanto a formação continuada recorremos a Imbernón (2010), que aborda ser necessário que nos processos formativos haja disposição em se colaborarem nos diagnósticos em conjunto e que sejam espaços de reflexão, formação e inovação, tendo como objetivo ajudar os professores a aprenderem. Assim, compreendemos que as formações desenvolvidas ao longo do período da pandemia, foram adotadas essas configurações de reflexão e inovação, buscando sempre novas possibilidades de desenvolvermos práticas que ajudassem as crianças a continuarem aprendendo mesmo no ensino remoto. Além, da oportunidade de aprender pela experiência socializada nos encontros com os pares, envolto de um exercício coletivo de prática e reflexão acerca de como fomos afetadas e de como afetamos os outros nas formações continuadas.

Entendemos, que a experiência vivenciada pelas professoras alfabetizadoras nos processos formativos continuados oportunizou a reflexão sobre diferentes temáticas, que permitiram a ressignificação das suas próprias práticas, sempre em busca da superação dos entraves, visto que, durante todo o tempo, acertar e errar fez parte do processo, servindo os erros como motivação para a busca de outras possibilidades de futuras intervenções, diante de diferentes circunstâncias vivenciadas. A respeito das práticas pedagógicas, buscando dialogar com Franco (2012, p.170), compreendemos "[...] que o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em diálogo com o que faz, por que faz e como deve faz". Essa afirmativa nos direciona ao entendimento de que os processos formativos devem ser um movimento constante de busca de fundamentos para subsidiar a ação pedagógica intencional, não diferente neste contexto pandêmico em que estamos inseridos, pois somos convocados a fazer, avaliar e refazer, levando-nos a compreensão como um processo de reelaboração das práticas pedagógicas adotando um novo modo de fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos com base nas narrativas das professoras, que as condições em que as formações continuada foram ofertadas, mesmo com as dificuldades existentes, houve contribuição significativa para as práticas das professoras, afetando-as, pois a experiência vivenciada lhes permitiram a contextualização da realidade de sua turma e da sua escola, operacionalizando o atendimento às crianças de diversas formas, com o apoio dos pais e/ou responsáveis, que disponibilizavam seus contatos de *WhatsAp*p para a escola manter vinculo permanente.

É perceptível que o ensino remoto trouxe um desgaste diferenciado, pois, houve a necessidade dos professores juntamente com a gestão, realizarem a busca ativa, sistematizando por meio de fichas, para o acompanhamento regular das atividades com a entrega e a sua devolutiva. Muitos foram os entraves para o acompanhamento das crianças em processo de alfabetização, assim, entendemos que o novo fazer pedagógico emergiu forçado pelo advento da pandemia, diante da necessidade de propiciar situações de aprendizagem aos seus alunos. No entanto, se fazendo necessário a adoção de uma política de valorização profissional pela gestão pública, a fim de que os profissionais façam investimentos em sua profissionalização docente, visando potencializar-se frente a novas mudanças e desafios que surgirem na profissão.

Através desta pesquisa pretendemos futuramente aprofundar estudos quanto a formação de professores e sua prática pedagógica alfabetizadora no contexto local, visto a realidade de alfabetização no período ocasionado pela pandemia da COVID-19, ter suscitado outras necessidades formativas aos profissionais que atuam no ciclo de alfabetização, que após este período aflorou uma demanda de outros modos para o fazer docente. Franco (2012, p. 159) nos apresenta que "[...] A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolvem e com ela dialoga". Assim, fazendo-se necessário ampliar estudos que contribua para a mobilização de novos saberes e potencializem o fazer cotidiano dos professores alfabetizadores na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALTOS. SEMED - Secretaria Municipal de Educação. **Normativa de nº 003/2020**. Altos: SEMED, 2020c. Disponível em: <https://altos.pi.gov.br>. Acesso em: 10/01/2021.

ALTOS. SEMED - Secretaria Municipal de Educação. **Normativa nº 001/2020**. Altos: SEMED, 2020a. Disponível em: <https://altos.pi.gov.br>. Acesso em: 10/01/2021.

ALTOS. SEMED - Secretaria Municipal de Educação. **Normativa nº 002/2020**. Altos: SEMED, 2020b. Disponível em: <https://altos.pi.gov.br>. Acesso em: 10/01/2021.

ALTOS. SEMED - Secretaria Municipal de Educação. **Normativa nº 004/2020**. Altos: SEMED, 2020d. Disponível em: <https://altos.pi.gov.br>. Acesso em: 10/01/2021.

ALTOS. SEMED - Secretaria Municipal de Educação. **Normativa nº 006/2020**. Altos: SEMED, 2020e. Disponível em: <https://altos.pi.gov.br>. Acesso em: 10/01/2021.

ALTOS. SEMED - Secretaria Municipal de Educação. **Normativa nº 007/2020**. Altos: SEMED, 2020f. Disponível em: <https://altos.pi.gov.br>. Acesso em: 10/01/2021.

ALTOS. SEMED - Secretaria Municipal de Educação. **Normativa nº 008/2020**. Altos: SEMED, 2020g. Disponível em: <https://altos.pi.gov.br>. Acesso em: 10/01/2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. CNE- Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: CNE, 2020b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 20/01/2022.

BRASIL. MS – Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Brasília: MS, 2020a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20/01/2022.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, F. M. S. *et al*. "A prática pedagógica como espaço de formação continuada de professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto". **Humanidades e Inovação**, vol. 8, n.40, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MICOTTO, M. C. O.; CAPICOTTO, A. B. "O processo de alfabetização e a formação docente. **Estudos em Avaliação Educional**, vol. 31, n. 77, 2020.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NÓVOA, A. "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente". **Cadernos de pesquisa**, vol. 47, n. 166, 2017.

PASSEGGI, M. C. *et al*. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, vol. 33, n. 33, 2016.

RIO GRANDE. CME - Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 003/2020**. Rio Grande: CME, 2020. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br>. Acesso em: 01/01/2021.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, E. C “Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido”. **Educação**, vol. 39, n. 1, 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 5

Adesão dos Alunos nas Atividades Remotas e Presenciais na Disciplina de Educação Física no Período Pandêmico (2021)

ADESÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES REMOTAS E PRESENCIAIS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO PANDÊMICO (2021)

Francinaide Campos Verdolin

Francisleile Lima Nascimento

A pandemia do novo coronavírus, responsável pela doença da COVID-19, é oriunda um grupo de vírus, SARS-CoV-2 (MARANHÃO; SENHORAS, 2020), o qual faz o processo de incubação no corpo, se manifestando após quinze dias, quando apresenta os primeiros sintomas e sinais que podem ficar ativos no corpo do paciente mesmo após a morte, por um tempo indefinido segundo especialistas e infectologistas, sendo considerado um vírus com alto teor de contágio para os familiares e profissionais de saúde (SANTOS ROCHA; NASCIMENTO, 2021).

O período pandêmico mais intenso teve início em 2020, persistindo no decorrer de 2021, sendo a adoção do ensino remoto, a alternativa mais viável encontrada por todos os sistemas de ensino para que as aulas não fossem paralisadas por completo, onde a professora ministra suas aulas através do *WhatsApp.* Esse tipo de ensino trouxe uma série de desafios tanto para os professores quanto para os alunos (SANTOS ROCHA; NASCIMENTO, 2021).

Dessa forma, o cenário vivenciado foi de muito desafio, mas que já está sendo vencido, até porque as escolas já retornaram, em parte, com suas atividades presenciais, sendo que o modelo de ensino aplicado atualmente, no fechamento do ano letivo de 2021, foi o modelo de ensino híbrido e escalonado, no qual os alunos fazem parte de suas atividades na escola e a outra parte nas suas casas. Os alunos são divididos em grupos, por sala de aula, para poderem ir à

escola, sendo que a adoção de tal medida serve para fazer com que as aulas presenciais se iniciem de forma gradativa e paulatinamente.

Diante desse contexto, o presente relato tem como objetivo geral, verificar a participação e vivência dos alunos nas atividades escolares na disciplina de Educação Física, através do ensino remoto, visando mostrar quais benefícios os alunos podem tirar dessa modalidade de ensino em relação a aplicabilidade da disciplina de Educação Física.

Embora a questão do isolamento social esteja sendo diminuída de forma gradativa, ainda existem medidas tomadas pelas autoridades governamentais que procuram fazer cumprir o protocolo de segurança da Organização Mundial de Saúde (OMS). Entre tais medidas está o novo modelo de ministração das aulas, implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) e executado pelas unidades de ensino.

Nesse modelo, o retorno às aulas na modalidade presencial não está sendo feito de maneira integral, mas está sendo de forma escalonada, sendo que os alunos ficam apenas uma parte de sua carga horária na escola e na outra parte eles procuram responder suas atividades nas suas próprias casas. Esta foi a forma encontrada pelo poder público para fazer os alunos retornarem à escola de maneira gradativa, sendo que os critérios de subdivisão das séries são feitos pelas escolas, com a devida orientação do órgão responsável, nesse caso a SMEC.

Toda a primeira etapa do ensino que ocorreu nos primeiros bimestres de 2021 aconteceu ainda no modelo 100% digital, seguindo o Decreto nº 033/E de 16 de março de 2020, que "dispõe sobre a adoção, no âmbito da administração pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela COVID-19, bem como sobre recomendação", sendo que os alunos estudavam exclusivamente através do *WhatsApp* e enviavam

pelo mesmo aplicativo as atividades para a professora (BOA VISTA, 2020).

A exceção são os alunos que não dispõem de aparelhos de tecnologia nem de acesso à internet, sendo que estes estão assistidos pela instituição de ensino, que devem buscar as mesmas atividades, porém disponibilizadas de maneira impressa. Sendo assim, toda a clientela do corpo discente foi e ainda está sendo atendida integralmente nesse tempo de pandemia, pois as melhores e mais viáveis alternativas foram tomadas para que ninguém fosse prejudicado quanto a seus estudos.

Com relação ao ensino híbrido, se trata de uma forma de educação que consiste na mescla de ensino a distância e ensino presencial. A carga horária anual é dividida nas duas formas apresentadas (BACICH; ADOLFO NETO *et al.*, 2018). A professora estará trabalhando com seus alunos as principais questões da sua disciplina nos dias de aula presencial e na aula remota ela continuará repassando as informações mais relevantes para os alunos, assim como todas as orientações que forem pertinentes para que o processo ensino e aprendizagem aconteça de maneira plena.

Se tratando do modelo escalonado das aulas presenciais, o mais comum é que as séries de aula sejam divididas da seguinte forma: uma parte vai para a escola e a outra parte fica em casa, em dias da semana pré-estabelecidos pela equipe pedagógica. Essa estratégia foi adotada exatamente como medida para manter o afastamento social e para evitar a proliferação da COVID-19. Com isso, a professora repassa os conteúdos trabalhados nas aulas presenciais para os alunos que vão à escola, enquanto disponibiliza para o grupo que está em casa, as mesmas atividades através do *WhatsApp*.

O que ocorreu foi a junção dessas duas formas, o ensino híbrido e escalonado, com a alternância da ida dos alunos para as

aulas presenciais, sendo que tal estratégia já está servindo para que aos alunos voltem para as aulas presenciais, no modo convencional, de maneira gradativa, cumprindo todas as normas e protocolos de segurança.

Com relação ao relato de experiência, está voltado especificamente para os alunos das turmas de Educação Física do 2º ao 5º ano da Escola Municipal Francisco de Souza Bríglia, localizada em Boa Vista-RR e que têm como professora e mentora da presente experiência, a professora Francinaide Campos Verdolin. A professora tem acompanhado seus alunos durante todo esse período da pandemia, observando o comportamento dos mesmos quanto à execução das atividades propostas pela disciplina. Recentemente a professora iniciou sua participação no modelo de ensino chamado híbrido, no qual há uma mescla entre a educação presencial e a modalidade à distância.

O ensino híbrido foi adotado porque no ano de 2021 o mesmo cenário pandêmico prosseguiu e um novo ano letivo se iniciou, levando em conta que as aulas não poderiam parar. Com esse prolongamento da pandemia, a SMEC resolveu criar novas estratégias para a prática pedagógica. E a mais importante foi a de adotar o ensino híbrido, no qual o aluno precisa participar das duas formas de ministração das aulas, ou seja, em casa e dentro da sala de aula. É um modelo de ensino que ainda não tinha sido aplicado na Rede Municipal de Ensino, sendo implantado exclusivamente por causa do período da pandemia e pela necessidade de os alunos irem retornando às aulas presenciais aos poucos, para não correr o risco de surgir um novo surto da COVID-19 e para que os alunos se readaptassem ao ensino presencial (CHAVES, 2021).

Dessa forma, o relato de experiência mostrará como está sendo a participação dos alunos das referidas turmas na realização das atividades ofertadas pela professora de Educação Física, Francinaide Campos Verdolin, e como está sendo a postura dos

alunos ao resolverem as atividades, levando em consideração que o ambiente de aprendizagem no qual o aluno está interagindo é diferente do corriqueiro. Por isso, cada atividade é elaborada de forma diferenciada, procurando se adaptar a essa nova realidade e possibilitando ao aluno que desenvolva o interesse por ela, mesmo não tendo em todos os momentos a figura da professora para ajudá-lo e direcioná-lo em todas as tarefas, em tempo real.

METODOLOGIA

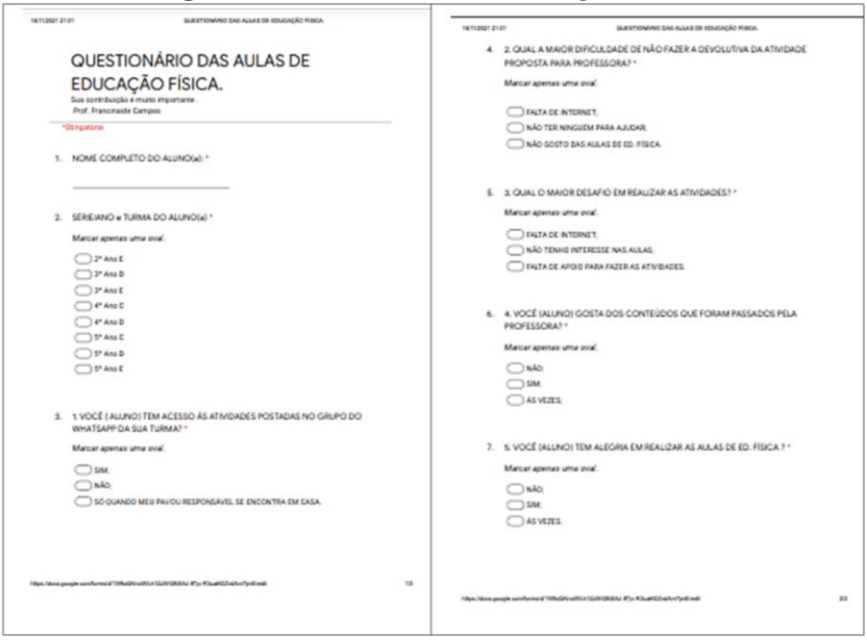
A metodologia parte da pesquisa qualitativa e quantitativa através da pesquisa de campo, que resultou em um relato de experiência, no qual os procedimentos metodológicos denotam sobre como a professora irá desenvolver sua prática de forma sistematizada, obedecendo a uma linha de planejamento antes estabelecida e colocada em prática na execução das aulas junto aos alunos. É o método empregado para que as crianças aprendam, de fato, sobre todos os conceitos trabalhados, aqui em especial, na disciplina de Educação Física com a professora Francinaide.

Dessa forma, se trata de uma pesquisa de cunho quantitativo, posto que traz gráficos com percentuais, mostrando os resultados obtidos através de um questionário do *Google Forms*, conforme Figura 1.

Mas também é de cunho qualitativo, porque procura evidenciar a importância da participação e adesão dos alunos nas aulas de Educação Física, com ênfase na aprendizagem dos conteúdos. Lakatos e Marconi (2008) fala sobre os métodos qualitativo e quantitativo no processo de pesquisa:

> A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. No método quantitativo, os pesquisadores valem-se de amostras amplas de informações numéricas (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 269).

Figura 1 - Questionário do *Google Forms*



QUESTIONÁRIO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Sua contribuição é muito importante.
Prof. Francinaide Campos

*Obrigatório

1. NOME COMPLETO DO ALUNO(a): *

2. SERIE/ANO e TURMA DO ALUNO(a) *
Marcar apenas uma oval.
- 2º Ano E
- 3º Ano D
- 3º Ano E
- 4º Ano C
- 4º Ano D
- 5º Ano C
- 5º Ano D
- 5º Ano E

3. 1. VOCÊ (ALUNO) TEM ACESSO ÀS ATIVIDADES POSTADAS NO GRUPO DO WHATSAPP DA SUA TURMA? *
Marcar apenas uma oval.
- SIM.
- NÃO.
- SÓ QUANDO MEU PAI/OU RESPONSÁVEL SE ENCONTRA EM CASA.

4. 2. QUAL A MAIOR DIFICULDADE DE NÃO FAZER A DEVOLUTIVA DA ATIVIDADE PROPOSTA PARA PROFESSORA? *
Marcar apenas uma oval.
- FALTA DE INTERNET.
- NÃO TER NINGUÉM PARA AJUDAR.
- NÃO GOSTO DAS AULAS DE ED. FÍSICA.

5. 3. QUAL O MAIOR DESAFIO EM REALIZAR AS ATIVIDADES? *
Marcar apenas uma oval.
- FALTA DE INTERNET.
- NÃO TENHO INTERESSE NAS AULAS.
- FALTA DE APOIO PARA FAZER AS ATIVIDADES.

6. 4. VOCÊ (ALUNO) GOSTA DOS CONTEÚDOS QUE FORAM PASSADOS PELA PROFESSORA? *
Marcar apenas uma oval.
- NÃO.
- SIM.
- ÀS VEZES.

7. 5. VOCÊ (ALUNO) TEM ALEGRIA EM REALIZAR AS AULAS DE ED. FÍSICA ? *
Marcar apenas uma oval.
- NÃO.
- SIM.
- ÀS VEZES.

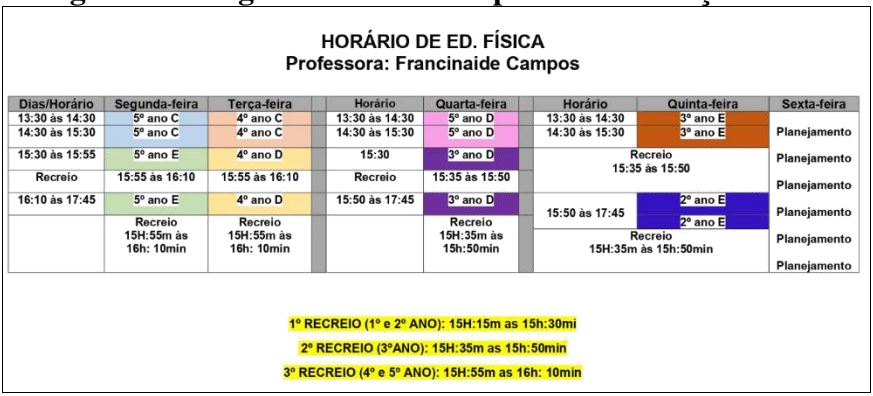
Fonte: Elaboração própria (2021).

Como já mencionado, o método que prima pela observação dos percentuais numéricos da pesquisa é o quantitativo, enquanto o qualitativo está mais voltado para o processo em si e para os

resultados de aprendizagem em educação física que são conseguidos através desse processo.

Nas turmas que participam do relato, as aulas correspondem a 1ª etapa do ensino fundamental, totalizando 08 turmas, tendo em média de 20 a 25 alunos, sendo uma turma do 2º ano, duas turmas do 3º e do 4º ano, finalizando com três turmas do 5º ano. As aulas das referidas turmas têm duas horas, como carga horária diária, sendo que cada turma com dia da semana específico, como consta na Figura 2.

Figura 2 - Carga horária da disciplina de Educação Física



HORÁRIO DE ED. FÍSICA
Professora: Francinaide Campos

Dias/Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Horário	Quarta-feira	Horário	Quinta-feira	Sexta-feira
13:30 às 14:30	5º ano C	4º ano C	13:30 às 14:30	5º ano D	13:30 às 14:30	3º ano E	
14:30 às 15:30	5º ano C	4º ano C	14:30 às 15:30	5º ano D	14:30 às 15:30	3º ano E	Planejamento
15:30 às 15:55	5º ano E	4º ano D	15:30	3º ano D	Recreio 15:35 às 15:50		Planejamento
Recreio	15:55 às 16:10	15:55 às 16:10	Recreio	15:35 às 15:50			Planejamento
16:10 às 17:45	5º ano E	4º ano D	15:50 às 17:45	3º ano D	15:50 às 17:45	2º ano E	Planejamento
	Recreio 15H:55m às 16h: 10min	Recreio 15H:55m às 16h: 10min		Recreio 15H:35m às 15h:50min		2º ano E	Planejamento
					Recreio 15H:35m às 15h:50min		Planejamento

1º RECREIO (1º e 2º ANO): 15H:15m as 15h:30mi
2º RECREIO (3ºANO): 15H:35m as 15h:50min
3º RECREIO (4º e 5º ANO): 15H:55m as 16h: 10min

Fonte: Elaboração própria (2021).

As aulas ministradas seguem a Sugestão de Temática/Conteúdos de Educação Física implementada pela SMEC, a partir da Gerência de Planejamento Educacional (GPE), com base na BNCC, como se pode observar na Figura 3, a partir de uma pesquisa elaborada pela Gerência de Educação Física, com os professores de Educação Física da Rede Municipal, com o intuito de escolher os conteúdos mais acessíveis para o período que estamos vivendo.

Figura 3 - Sugestão de Temática/Conteúdos de Educação Física/Gerência de Planejamento Educacional (GPE), com base na BNCC



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DA SECRETÁRIA ADJUNTA
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
GPE – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SMEC

TEMÁTICAS/CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINO FUNDAMENTAL- 1º E 2º ANO

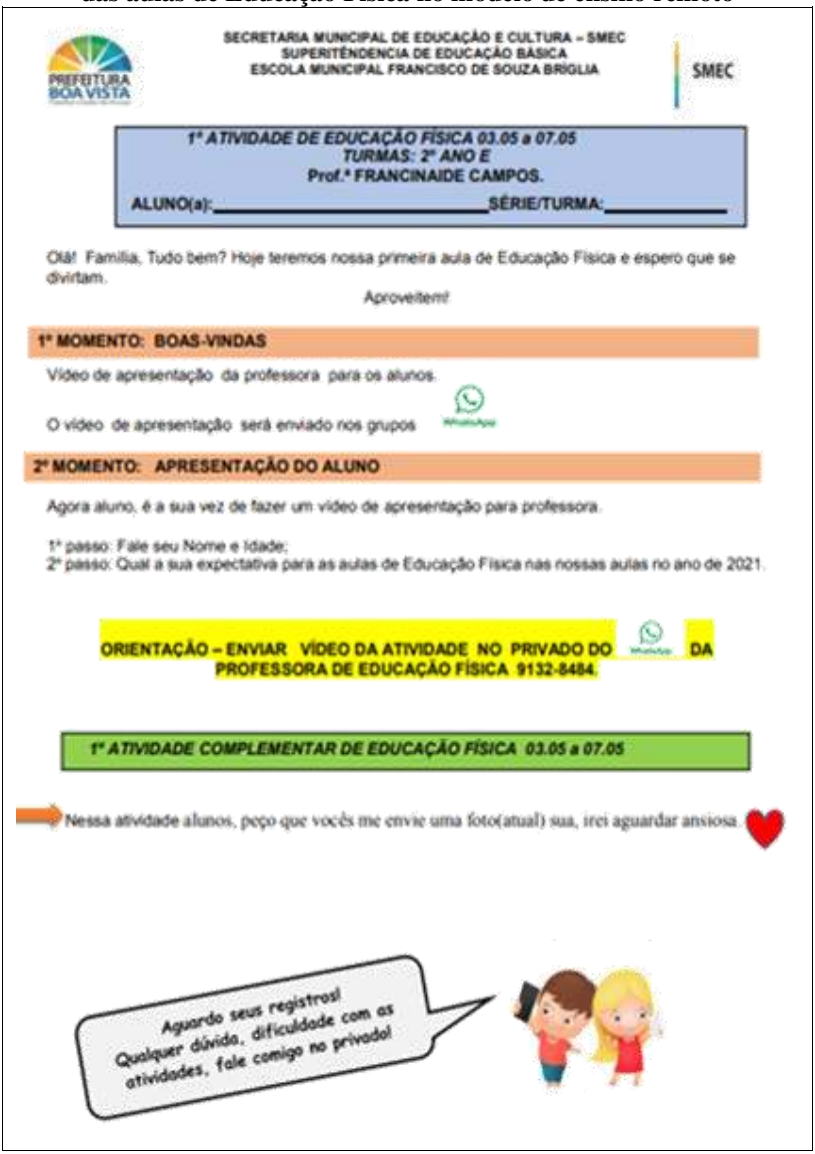
1º BIMESTRE			
09 SEMANAS	PERÍODO	CONTEÚDOS	DETALHAMENTO SOBRE O QUE SE ESPERA
1º Sem	De 03 a 07 de Maio	Acolhida	Acolher as crianças para o ano letivo 2021.
2º Sem	De 10 a 14 de Maio	Interação e socialização	Conhecer a turma e os alunos se conhecerem, bem como, estabelecer regras para a boa convivência e dinâmica da aula.
3º Sem	De 17 a 21 de Maio	Estrutura corporal	Localizar, conhecer e nomear as partes do corpo.
4º Sem	De 24 a 28de Maio	Higiene corporal	Vivenciar e compreender a importância da higiene no cotidiano, bem como, após a realização de atividade física.
5º Sem	De 31.05 a 04 de Junho	Ginástica	Experimentar elementos básicos da ginástica: equilíbrio, saltos e giros. Experimentar elementos básicos de rotação e rolamentos laterais, bem como confecção de materiais.
6º Sem	De 07 a 11 de Junho	Ginástica	Vivenciar por meio das múltiplaslinguagens as características dos movimentos básicos da ginástica. Identificar a presença desses elementos em distintas práticas corporais do cotidiano, bem como trabalhar as capacidades físicas.
7º Sem	De 14 a 18 de Junho	Jogos motores finos	Propor atividades que estimulam o domínio das mãos e pés: receber, passar, arremessar, lançar, destreza do uso das mãos com o resto do corpo e desenvolver seu trabalho óculo-manual e óculo-pedal.
8º Sem	De 21 a 25 de Junho	Jogos motores amplos	Desenvolver diferentes jogos e brincadeiras que trabalhem os grandes grupos musculares (amplo), bem como as habilidades básicas de locomoção, manipulação e estabilização.
9º Sem	De 28.06 a 02 de Julho	Jogos motores amplos e finos	Propor atividades que trabalhem ambas as habilidades motoras, as quais foram supracitadas.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A partir desses conteúdos, são elaborados os planos de aula por etapa de ensino. Vale ressaltar que os conteúdos do 2º ano são distintos dos conteúdos do 3º ao 5º ano, como apresenta a Figura 4.

A disciplina de Educação Física está inserida na área de Linguagens, pois as práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento se apresentam como culturais, onde permite a produção, reprodução, leitura e interpretação.

Figura 4 - Planos de aulas sugeridos para aplicabilidade das aulas de Educação Física no modelo de ensino remoto



Fonte: Elaboração própria (2021).

Segundo Darido *et al.* (2017, p. 13), "os gestos constituem a linguagem corporal que possuímos e transformamos nos seios culturais, eles são responsáveis por expressar desejos, emoções, sentimentos e pela emissão e tradução de mensagens diversas".

Nesse intuito, as aulas partem de uma perspectiva de que os movimentos humanos não são abordados de forma isolada, mais sim com base nas contextualizações ligadas às questões que perpetuam no dia a dia do alunado. Portanto, é uma área que além de ser explorada em outros espaços, como academias, por exemplo, é fundamental nos espaços escolares, junto aos alunos, acompanhando seu crescimento físico/motor e social.

Assim, Finck (2011) diz que:

> A educação Física escolar deve ser considerada uma disciplina curricular cuja meta é a disseminação do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente sobre o fenômeno movimento humano. É necessário que os conhecimentos tematizados nas aulas sejam contextualizados e abordados de forma mais atrativa e próxima das atividades físicas e esportivas que os alunos apreciam e praticam em outros espaços (FINCK, 2011, p. 30).

Com isso, é fundamental que a prática pedagógica das aulas de Educação Física seja apresentada nesse momento como o desenvolvimento da noção da cultura corporal, para o alunado do 2º ao 5º ano, considerando que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, jogando etc. Sendo assim, todas essas atividades corporais foram como respostas determinadas a partir de estímulos, desafios ou até mesmo das necessidades humanas.

Para Castellani *et al.* (2009, p. 37), "a Educação Física tem o objetivo de desenvolver a aptidão física, sendo que o conhecimento

que se pretende que o aluno aprenda é o exercício de atividades corporais que lhes permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física". Por isso, uma das propostas de atividades físicas lançadas pela professora, foi a realização de atividade devidamente direcionada e a produção de pequenos vídeos e envio de fotos, para que fosse avaliada a compreensão dos conteúdos propostos das referidas atividades, como consta na Figura 5.

Figura 5 - Pequenos vídeos utilizados para aplicabilidade das aulas de Educação Física no modelo de ensino remoto



Fonte: Elaboração própria (2021).

As aulas propostas nesse período pandêmico de 2021 iniciaram no mês de maio e foram até o dia 10 de setembro de forma totalmente remota, utilizado a ferramenta tecnológica *WhatsApp.*

Assim tornou-se necessário uma readaptação na dinâmica das aulas, inevitavelmente havendo uma readaptação no modo de

trabalhar os conteúdos. Aulas não presenciais exigem uma dinâmica diferente do habitual, tendo em vista a presença apenas virtual do professor e a necessidade do aluno e da família se tornarem mais dinâmicos e criativos nas devolutivas das atividades.

Nesse contexto, a escola continua cumprindo seu papel não apenas de transmitir conhecimento, mas como uma instituição social, agora com novos moldes, se valendo do que a tecnologia oferece para que seu trabalho não pare, mas que busque novos e modernos métodos de ensino, como diz Feldman (2009):

> O ensino e os saberes estão presentes na escola; entretanto, a aprendizagem pode ser considerada a apropriação do ensino que se processa de maneira diferenciada entre os sujeitos. Sendo assim, a escola representa para cada pessoa uma unidade ímpar, singular, dotada de toda uma peculiaridade. A diversidade está presente e pode ser vislumbrada por meio de posturas e ações dos sujeitos na instituição social (FELDMAN, 2009, p. 195).

Como se pode observar, essa apropriação dos saberes transmitidos através do ensino, se processa de maneira individualizada, haja vista cada aluno possuir suas próprias peculiaridades. Junto a isso, se dá o fato de que todo o País está passando por um momento atípico e que requer esforço de todas as partes da sociedade para superar essa fase pandêmica.

Mesmo não sendo obrigatória a realização das atividades, mas compreendendo sua importância na aula de Educação Física, foi colocado à disposição do alunado e da família, uma rede de apoio para realização das atividades propostas, tais como: atividades impressas, que os mesmos pudessem buscar na escola e até mesmo um diálogo de incentivo para realizar as atividades da disciplina,

com envio de fotos ou vídeos das execuções e produções das mesmas.

Além das atividades mencionadas, foram lançados jogos on-line aos alunos, que eram disponibilizados através de links. Eles entram nos links e participam dos jogos, sendo sempre de cunho educativo e servindo como um incentivo para a própria prática de atividades diversas e interativas.

Diante da melhoria na questão da pandemia e da necessidade do distanciamento social, no mês de setembro, foi anunciado por Chaves (2021), setor de Comunicação de Imprensa da Prefeitura de Boa Vista, o retorno das aulas presenciais, de forma híbrida e escalonada, iniciado no dia 13 de setembro de 2021.

A partir da referida data, todos os alunos da rede municipal matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, começaram a retornar à sala de aula. Foi adotado o modelo de ensino escalonado, onde semanalmente 50% da turma vai estudar de forma presencial, enquanto a outra de forma remota, intercalando-se no decorrer do ano letivo.

De acordo com Bacich *et al.* (2018), o ensino híbrido pode se estabelecer na seguinte estrutura:

> O ensino híbrido pode ser estruturado via atividades síncronas, nas quais o professor e os estudantes trabalham juntos em um horário predefinido de maneira on-line ou presencial, ou assíncronas, quando o aluno pode estudar em seu próprio tempo e velocidade, sem necessidade de estar com a turma ou o educador. O ensino híbrido busca unir os aspectos positivos das duas metodologias, a fim de oferecer melhores condições de aprendizagem para os alunos (BACICH *et al*., 2018, p. 68).

Dessa forma, as aulas da disciplina de Educação Física também passaram a ser ministradas de forma híbrida, quando começou a acontecer a mescla no processo de ensino, ora ocorrendo presencialmente, ora através do aplicativo *WhatsApp*. Com a participação direta dos alunos nas aulas presenciais, mesmo que de forma intercalada, o que deu para perceber foi um aumento do interesse dos mesmos pelas aulas e uma adesão maior na realização das tarefas, pois o fato da professora passar a estar presencialmente com os alunos, despertou neles um interesse maior em realizar as tarefas.

Para enriquecer o presente relato, foi realizada uma pesquisa prática com os alunos, com abrangência de um total de 72 (setenta e dois) alunos, os quais responderam a um questionário elaborado pela professora, no qual indaga a respeito de questões diversas que se referem principalmente à adesão dos alunos na participação das atividades em Educação Física, assim como os prós e os contras encontrados por eles na realização de seus estudos nesse período de pandemia. É importante frisar que as perguntas lançadas são questões simples, de fácil compreensão, pois se trata de alunos que estão no início do ensino fundamental.

O questionário para os alunos é composto de 06 (seis) perguntas objetivas, que tratam exclusivamente sobre o atual cenário e a participação e aceitação nas aulas de Educação Física. As perguntas lançadas foram as seguintes:

1) Qual sua série/ano e turma?

2) Você (aluno) tem acesso às atividades de Educação Física postadas no grupo de WhatsApp da sua turma?

3) Qual a maior dificuldade de não fazer a devolutiva da atividade proposta para professora?

4) Qual o maior desafio em realizar as atividades?

5) Você (aluno) gosta dos conteúdos que foram passados pela professora?

6) Você (aluno) tem alegria em realizar as aulas de Educação Física?

As respostas, assim como seus percentuais foram organizados em forma de gráfico modelo pizza e estão apresentados na sequência, nos resultados da pesquisa. Os percentuais a serem mostrados, como já foi mencionado, atendem a um público alvo representado por 72 (setenta e dois) alunos, distribuídos pelas oito turmas na qual a professora ministra aula.

O método avaliativo implementado segue os critérios estabelecidos pela legislação vigente que trata da educação, a saber a LDB, que preconiza que o processo avaliativo deve ocorrer de forma contínua e cumulativa, sempre levando em conta tudo que foi realizado pelo aluno durante o processo (BRASIL, 1996). Embora a Educação Física não seja uma disciplina que trabalha com a atribuição de notas, existem conceitos que são elencados e observados pela professora quanto à adesão e aproveitamento dos alunos. Esses conceitos avaliam toda a participação dos alunos em todas as atividades, inclusive de maneira individualizada, com a atenção nos critérios que tratam da realização das atividades e do rendimento em cada atividade proposta.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A disciplina de Educação Física compõe uma importante área do currículo escolar, estando presente em todas as etapas e modalidade de ensino da Educação Básica no Brasil. A Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com a Lei

das Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), dá especial atenção a essa área do conhecimento, considerando que esses documentos oficiais entendem a Educação Física como um campo de estudos que é de fundamental importância para o desenvolvimento integral de todos os alunos, quanto aos aspectos físico, mental e social. Sendo assim, é disciplina de cunho obrigatório em todas as etapas de estudo, sendo inclusive, ministrada através do ensino remoto neste período da pandemia de coronavírus, nas séries do 2º ao 5º ano, nas quais o relato está sendo feito (BRASIL, 2017).

Os resultados apresentados ganham destaque maior para a verificar, como foi e como está sendo a experiência dos alunos em participar das atividades escolares, através do ensino remoto na referida disciplina no ano letivo de 2021, sendo que as atividades pedagógicas voltadas para o trabalho de sala de aula e contato da professora com os alunos, se encerraram no dia 17 de dezembro. Dessa forma, se observa que a participação dos alunos nas atividades propostas para a disciplina, traz o êxito nos estudos, refletindo principalmente na aprendizagem.

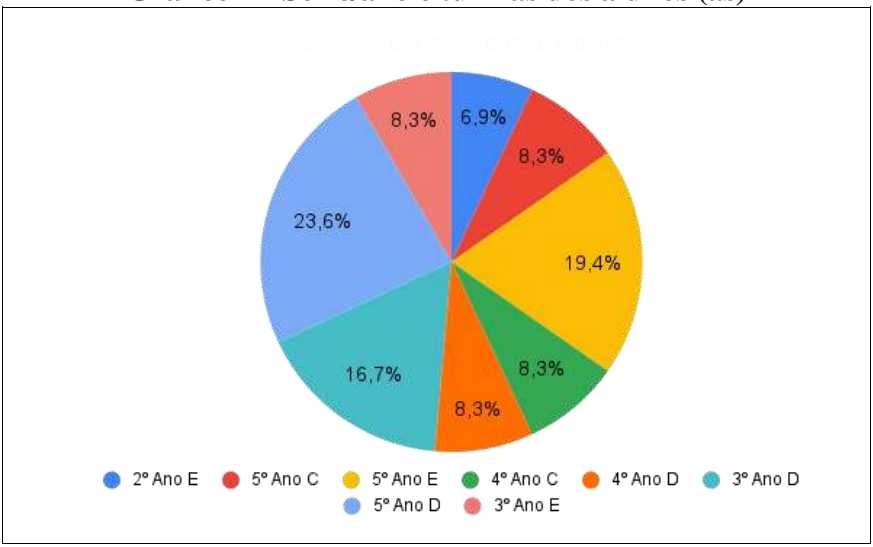
A adesão dos alunos na participação das atividades de Educação Física da professora Francinaide foi muito proveitosa, a considerar que grande parte participou da pesquisa que foi realizada e que está sendo especificada na sequência. Esses alunos foram que mais se interessaram em realizar todas as tarefas e dar um *feedback* para a professora.

O relato foi embasado em uma pesquisa prática realizada nas turmas de Educação Física da professora em questão, turmas que já foram identificadas anteriormente. A pesquisa consiste na aplicação de um questionário, no qual foi lançado um total de 06 (seis) perguntas, todas relacionadas à disciplina e ao modelo de educação remota e híbrida adotado no ano de 2021.

A identificação da quantidade de alunos por séries e turmas, traz em percentual as respostas, voltadas para as alternativas lançadas em cada questão, apresentadas através de gráficos de pizza, sendo que os números de respostas foram calculados e se apresentam em forma de porcentagem.

No total 72 (setenta e dois) alunos responderam às perguntas lançadas, sendo que se apresentam 06 (seis) gráficos, considerando que o primeiro gráfico traz o percentual dos alunos de cada turma que participou, considerando o número total já apresentado.

Gráfico 1 - Série/ano e turmas dos alunos (as)



Fonte: Elaboração própria (2021).

Como mencionado, o primeiro gráfico não trata de uma questão respondida pelos alunos participantes, mas do percentual de alunos, por turma. O Gráfico 1 aponta que a série que apresentou um

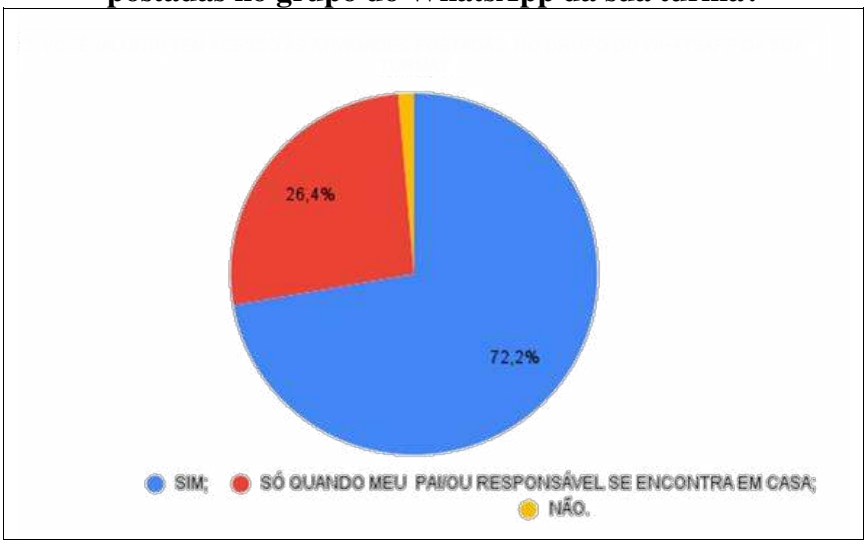
número maior de alunos, por turma, que responderam ao questionário foram os 5º anos, enquanto que o 2º ano foi o que apresentou um número menor de participantes. Isso pode se dar pelo fato de que os alunos do 5º ano já têm um nível de conhecimento mais elevado e que não careceram, necessariamente, da ajuda dos pais ou responsáveis para responder as questões propostas, ou seja, são alunos que já possuem uma certa autonomia ao realizar os desafios lançados pela professora. Mesmo assim, todas as séries participaram, o que se fez importante, porque servirá como norte para o crescimento e a melhoria do trabalho da própria professora (Gráfico 1).

A primeira pergunta do questionário tratou a respeito do acesso aos trabalhos postados pela professora no grupo da sala de aula, através do *WhatsApp*. Essa questão é importante porque existe uma disparidade social entre os alunos, sendo que dentre as famílias de muitos alunos, nem mesmo os pais possuem equipamento de tecnologia que possibilite o acesso aos trabalhos postados pela professora, como aparelhos de celular mais modernos e também acesso à internet. Portanto, assim se deram as respostas dos alunos.

Conforme Macedo (2021), as disparidades existentes entre os alunos dizem respeito as diferenciações educacionais e desigualdades sociais e digitais presente em todo Brasil, entre escolas públicas e privadas, que configuram um distanciamento educacional quanto ao acesso das ferramentas e aparelhos tecnológicos.

O Gráfico 2 mostra que fica clara a dependência dos alunos com relação aos pais ou responsáveis quanto ao acesso às atividades. A grande maioria depende deles para buscar as tarefas e respondê-las. Há também um pequeno número que não possui computador/tablet ou mesmo aparelho celular, não cabendo outra alternativa, a não ser buscar as atividades na própria escola (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Você (aluno) tem acesso às atividades postadas no grupo do WhatsApp da sua turma?



Fonte: Elaboração própria (2021).

Segundo Carvalho *et al.* (2020), apontam que os pais tem papel fundamental nesse novo processo de ensino, pois na maioria das vezes os alunos nessa faixa etária não possuem os aparelhos e são os pais que facilitam esse acesso e auxiliam os filhos nas atividades.

No Gráfico 3, trata sobre as devolutivas, depois de o aluno realizar as atividades. Embora muitos façam as atividades dentro do prazo, existem os que não se preocupam quanto à devolutiva ou sentem alguma dificuldade em fazer isso (Gráfico 3).

O principal problema é a falta de internet. Além disso, há que se considerar que os alunos ainda são crianças e que precisam do apoio direto dos pais ou responsáveis para auxiliá-los nas atividades da disciplina referida. Nessa perspectiva, Carvalho *et al.* (2020)

menciona novamente que os alunos nessa idade costumam ser dependentes de ajuda de alguém responsável, e que o aspecto socioeconômico reflete diretamente na devolutiva das atividades em função do acesso dos aparelhos e a internet.

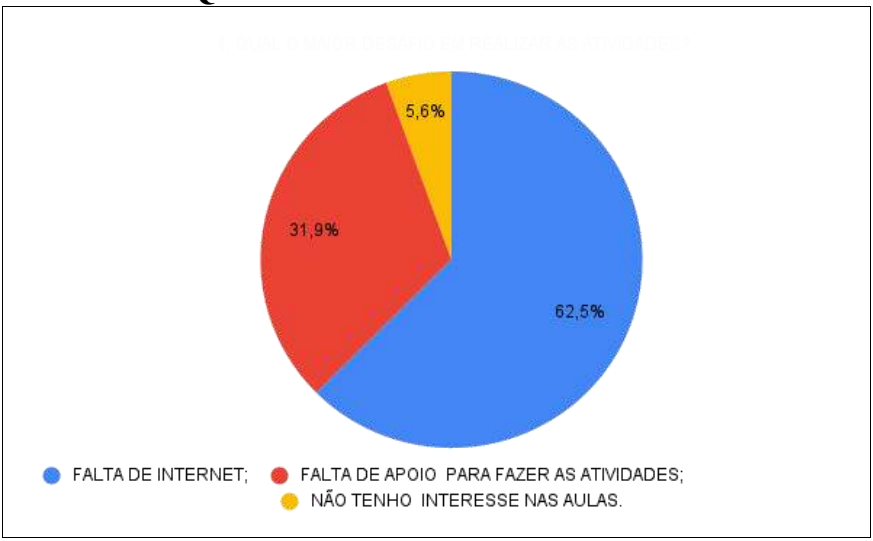
Gráfico 3 - Qual a maior dificuldade de não fazer a devolutiva da atividade proposta para professora?



Fonte: Elaboração própria (2021).

Já no Gráfico 4, se refere ao maior desafio dos alunos ao realizar as atividades de Educação física, considerando a realidade vigente. Mais uma vez, a falta de internet entra como o principal percalço para os alunos, no que tange a realizarem as tarefas escolares. A ausência de internet ou mesmo sua oscilação, é um problema comum no nosso Estado (Gráfico 4):

Gráfico 4 - Qual o maior desafio em realizar as atividades?

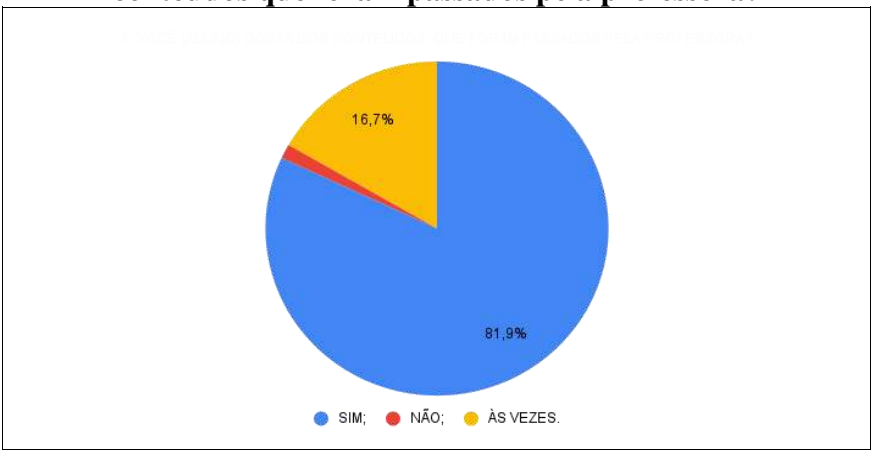


Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com Santos e Zaboroski (2020), cerca de 42% das casas brasileiras possuem ao menos um computador, e 85% dos usuários de internet fazem acesso exclusivamente pelo celular, entretanto, nem todos os alunos têm igual acesso à internet e a recursos digitais, refletindo na ausência dos alunos nas tarefas por falta de *internet*.

O Gráfico 5, disposto na página seguinte, trata a respeito do apreço dos alunos com relação aos conteúdos passados pela professora. A resposta positiva dos alunos gabarita a professora a continuar desenvolvendo o trabalho de forma dinâmica e prazerosa, como vem fazendo.

Gráfico 5 - Você (aluno) gosta dos conteúdos que foram passados pela professora?



Fonte: Elaboração própria (2021).

Conforme Machado *et al.* (2021), mostram que apesar das dificuldades enfrentadas pelos docentes, os alunos gostam dos conteúdos repassados, pois os professores de Educação Física tiveram que adaptar seus conteúdos teóricos a alguma atividade prática que o aluno possa realizar no âmbito de sua residência (Figura 6).

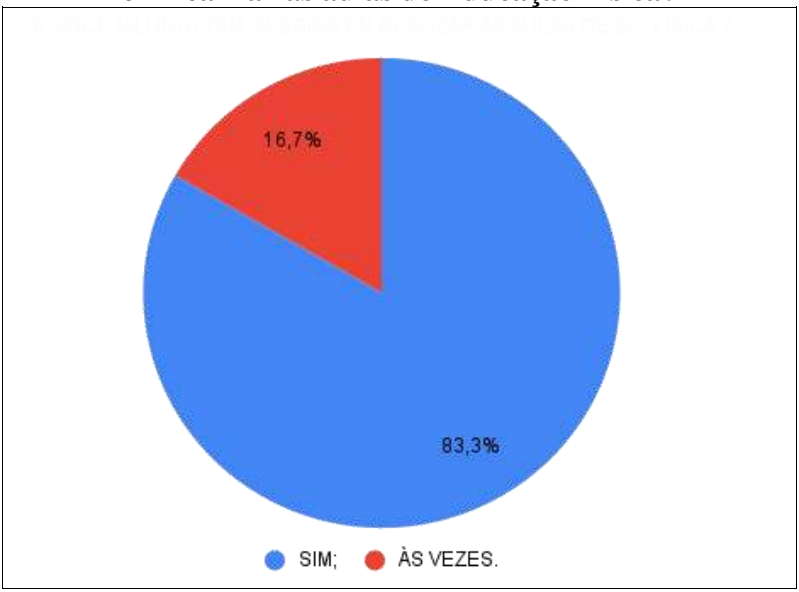
Figura 6 - Atividade prática para aplicabilidade das aulas de Educação Física no modelo de ensino remoto



Fonte: Elaboração própria (2021).

O que se elenca no Gráfico 6 é a satisfação dos alunos em realizar as tarefas da disciplina. Sendo a Educação Física uma disciplina muito agradável e de boa aceitação pelos alunos, a dinâmica que se estabelece para a preparação de uma boa aula, favorece ainda mais a participação dos alunos em todas as atividades propostas pela professora (Gráfico 6):

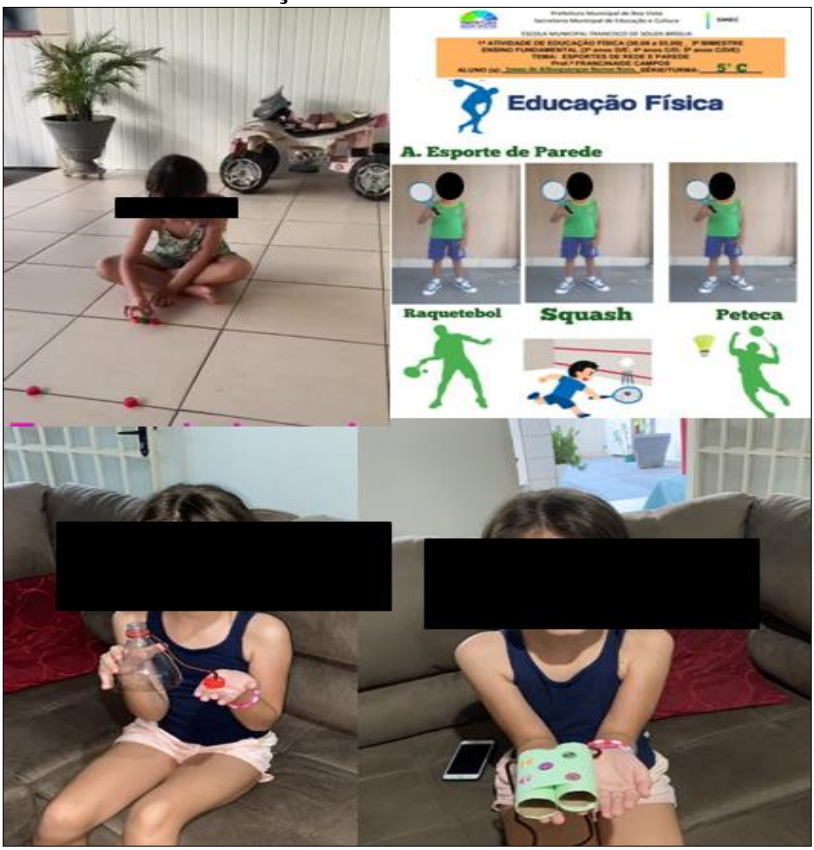
Gráfico 6 - Você (aluno) tem alegria em realizar as aulas de Educação Física?



Fonte: Elaboração própria (2021).

Dessa forma, por meio desse relato, comprova-se através da Figura 7, com vídeos e fotos, das participações dos alunos nas atividades da disciplina de Educação Física.

Figura 7 - Atividade prática para aplicabilidade das aulas de Educação Física no modelo de ensino remoto



Fonte: Elaboração própria (2021).

A associação do ensino teórico com a ação prática promove um ensino mais atrativo e dinâmico, sendo possível promover um ensino lúdico e construtivo. Logo, o professor necessita ofertar atividades que possam ser possível a mediação à distância, de forma que o aluno se sinta atraído em realizar, todavia, a participação e ajuda dos pais é de fundamental importância (ARAÚJO, 2020).

CONCLUSÃO

Como não houve possibilidade de retorno das aulas presenciais de forma integral no ano de 2021, ainda devido a questão da COVID-19 e da necessidade de se manter os protocolos de segurança, orientados pelos órgãos competentes, novas estratégias tiveram que ser lançadas para dinamizar o processo educacional. Desde setembro foi lançado o modelo híbrido de ensino, trazendo um novo desafio para professores e alunos, assim como para todas as equipes pedagógicas das escolas. Aos poucos todos foram se adaptando e o processo não parou. Esse modelo favoreceu o trabalho, porque aproximou os professores dos alunos. Em Educação Física, possibilitou uma melhor orientação aos alunos sobre as atividades da disciplina, que envolve teoria e prática.

A implantação do modelo híbrido de ensino representou um avanço no processo educativo no último ano, o que denota que aos poucos está passando a fase mais difícil da crise sanitária, pela qual todos tiveram que vivenciar. Além disso, a reaproximação de professores e alunos não só possibilitou o aumento do interesse por parte dos alunos quanto aos estudos, mas está promovendo a socialização, o rompimento com o isolamento social e a volta ao convívio natural e mais próximo com as outras pessoas. Tal fator está fazendo com que a autoestima dos alunos melhore, o que reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o que fica de lição para todos os envolvidos no processo é o aprendizado sobre saúde, sobre a hombridade e, sobretudo, pelo amor à vida, não somente a sua, como também a do próximo. O retorno, ainda que escalonado e gradativo, trouxe uma adesão maior dos alunos quanto a fazer as atividades pedidas pela professora de Educação Física. Isso é um fato muito positivo no que

tange ao trabalho de fazer com que todas as coisas voltem ao normal, inclusive a rotina das escolas.

Assim, com a implantação do ensino híbrido, mesmo com as turmas intercalando a participação dos alunos nas aulas presenciais, os resultados alcançados têm sido bem mais satisfatórios do que quando os alunos realizavam suas atividades de Educação Física exclusivamente pelo aplicativo *WhatsApp*. Isso demonstra um avanço na dinâmica da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. S. "A importância da ludicidade durante a pandemia da COVID-19 como instrumento metodológico na educação infantil para o desenvolvimento integral do educando. Conedu, 16, 17 e 18 de outubro". **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. S. L.: Conedu, 2020.

BACICH, L.; ADOLFO NETO, T. *et al.* (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

BOA VISTA. Prefeitura Municipal de Boa Vista. **Decreto nº 033/E, de 16 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.boavista.rr.gov.br/diario-oficial>. Acesso em: 17/11/2020.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/02/2022.

CARVALHO, C. B. *et al.* "Ensino Remoto e Necessidades Específicas: o papel da escola e das famílias". **Brazilian Journal of Development**, vol. 6, n. 10, 2020.

CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O; BRACHT, V. (orgs.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CHAVES, C. "Aulas retornam presencialmente nesta segunda-feira, 13, em Boa Vista". **Portal Eletrônico da Prefeitura Municipal de Boa Vista** [10/09/2021]. Disponível em: <https://boavista.rr.gov.br>. Acesso em: 12/11/2021.

DARIDO, S. C. *et al.* (orgs.). **Práticas Corporais**: educação física - 1º e 2º anos - manual do professor. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

FELDMAN, M. G. F. (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

FINCK, S. C. **A Educação Física e o esporte na escola**: cotidiano, saberes e formação. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MACEDO, R. M. "Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública". **Estudos Históricos**, vol. 34, 2021.

MACHADO, R. B. *et al*. "Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares". **Movimento**, vol. 26, 2021.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. "Orçamento de Guerra no enfrentamento à COVID-19: entre manobras parlamentares e batalhas políticas". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

OMS - Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde**. Genebra: OMS, 2002.

SANTOS ROCHA, A. J.; NASCIMENTO, F. L. "Psicologia: análise bibliográfica da síndrome de Burnout no contexto da pandemia da COVID-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 7, n. 21, 2021.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. "Ensino Remoto e Pandemia de Covid-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores". **Interacções**, vol. 16, n. 55, 2020.

CAPÍTULO 6

Educação Física Escolar e Ensino Remoto: A Participação dos Alunos do Ensino Médio na Pandemia

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ENSINO REMOTO: A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA

Carolina Goulart Coelho

Fátima Vieira da Fonseca Xavier

Adriane Cristina Guimarães Marques

Em dezembro de 2019, foi descoberto um novo vírus denominado SARS-CoV-2, que causa a doença, denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), COVID-19. Esse vírus surgiu inicialmente na China, se espalhou rapidamente por todo o mundo e em janeiro de 2020, a OMS reconheceu o surto dessa nova doença como uma emergência de saúde pública de importância internacional, que é considerado o maior nível de alerta. No dia 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia (CASTRILLÓN; MONTOYA, 2020).

O ano de 2020 foi, então, marcado pela pandemia da COVID-19, essa nova doença que assolou o mundo ceifando milhões de vidas e no Brasil não foi diferente. Dentre as medidas de combate ao avanço da doença está incluído o isolamento social, medida esta que impactou na suspensão das aulas desde o dia 16 de março no estado do Rio de Janeiro e vem transformando de forma nunca vista os processos educacionais.

O isolamento social enquanto medida sanitária implementada em todo o Brasil fez com que as unidades de ensino público e privado da educação básica ao ensino superior adotassem o modo de ensino remoto e para tal, foi necessária e compulsória a utilização de tecnologias digitais na rotina escolar. Embora tenham

grande capacidade de adaptação a novas situações, adolescentes e jovens podem não apresentar habilidades suficientes e necessárias para enfrentar a situação de confinamento nessa fase de desenvolvimento humano. Com a adoção desta medida mais efetiva contra a doença, houve a necessidade de reinvenção do processo de ensino-aprendizagem, visto que o distanciamento social obrigou estudantes do mundo inteiro a adotar tecnologias da informação e comunicação (TIC) para continuar com a rotina de estudos.

Entretanto, apesar de vivermos um momento de avanço tecnológico, a acessibilidade a estes recursos não se dá de forma igualitária em nossa sociedade. Em pesquisa sobre o tema, o IBGE (2018), registrou que a internet está presente em 67% dos domicílios brasileiros, 56% dos usuários de internet utilizam smartphones para acessar a rede. Estes dados nos dão uma ideia de como as desigualdades sociais marcantes na sociedade brasileira também se refletem numa desigualdade tecnológica que de acordo com Santos (2005), é fruto das mesmas causas das desigualdades sociais, dentre elas, a concentração de renda.

Diante deste cenário de pandemia que vivemos, o ensino remoto impactou significativamente o trabalho dos professores, especificamente aqui, abordamos o trabalho dos de educação física e a forma de participação dos alunos, que se apresenta como o problema da pesquisa: como está a adesão e participação e dos alunos nas aulas remotas de educação física?

A educação física escolar se caracteriza por aulas compostas de atividades que envolvem práticas e vivências corporais diversas. O lugar das práticas corporais no processo educativo é de suma importância, pois estas se apresentam como mais uma possiblidade de leitura do mundo. Através das práticas corporais, os jovens podem retratar o mundo em que vivem, produzir e reproduzir seus valores, crenças, sentimentos, conceitos e preconceitos. Através das práticas

corporais, os jovens e adolescentes podem construir seu lugar de fala na dinâmica cultural e social.

Para Murad (2009), as práticas da educação física têm a ver com o corpo e suas formas de institucionalização, produções culturais, simbólicas e seus contextos históricos, ou seja, suas práticas corporais, lúdicas e esportivas encontram-se inseridas num determinado contexto social e fazem parte de uma cultura.

Neste contexto, o presente estudo apresenta sua relevância ao refletir sobre as diferenças e desigualdades de acesso a tecnologias do nosso país, ainda mais explicitados pelo cenário pandêmico com a implantação do ensino remoto obrigatório. Um tema urgente em qualquer sociedade de matriz democrática que entende a educação como um direito de todos.

Este trabalho tem como objetivo analisar a participação dos alunos nas aulas remotas de educação física a partir do acesso e realização das atividades propostas nas aulas. Para tal, o estudo irá analisar a participação dos alunos nas aulas de educação física, a partir da entrega de atividades propostas pela professora durante um período de quatro meses de ensino remoto, utilizando os dados gerados pela própria plataforma Google Sala de Aula em seis turmas de ensino médio de uma escola estadual, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro.

A metodologia utilizada apresenta características de um estudo misto**,** uma vez que faz uso de componentes quantitativos e qualitativos para discutir e refletir sobre os resultados encontrados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de método misto. Esse método se dá quando os componentes quantitativos e

qualitativos ocorrem ao mesmo tempo ou são independentes, e esse delineamento costuma ser chamado de método misto de pesquisa paralelo ou concorrente. Os métodos mistos de pesquisa são um recurso pragmático de explorar questões que podem ser mais bem respondidas pela combinação das abordagens quantitativa e qualitativa em suas análises e reflexões (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2016).

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro.

A amostra foi composta por seis turmas de ensino médio, duas turmas de segundo ano e quatro turmas de terceiro ano, compondo um total de 199 alunos. Utilizamos como critérios de inclusão o aluno estar devidamente matriculado na rede, enturmado e ativo na plataforma Google Sala de Aula por esta ser a ferramenta tecnológica oficial da rede, ou seja, todos que lá estão, possuem conta e acesso à plataforma. Foram analisadas apenas as atividades propostas pela professora de educação física das referidas turmas.

As turmas foram identificadas numericamente de acordo com a série, consequentemente, temos 2001 e 2002, para as turmas de segundo anos e 3001, 3002, 3003 e 3004, para as turmas do terceiro ano.

A plataforma Google Sala de Aula fornece informações quantitativas sobre a atribuição de tarefas pelo professor e sobre a entrega de atividades pelos alunos. A partir destes dados fizemos um levantamento das atividades propostas pela professora de educação física e dentre estas, as que foram realizadas e devolvidas pelos alunos para correção nos meses de abril e agosto.

Para a análise quantitativa dos dados foram utilizadas técnicas de estatística simples a partir das informações fornecidas pela própria plataforma. Para a análise, reflexão e discussão de tais

resultados, utilizou-se a interpretação subjetiva dos dados (MINAYO, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o intuito de verificar a participação dos alunos nas aulas remotas de educação física na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, especificamente na região metropolitana do estado, após a suspensão das aulas presenciais e da implementação do regime especial de ensino por conta da pandemia da COVID-19, foi feito um levantamento através dos dados fornecidos pela plataforma oficial de trabalho da rede.

No estado do Rio de Janeiro, o primeiro decreto assinado pelo governador suspendendo as atividades escolares data de 13/03/2020. O decreto de número 46.969 suspendeu as aulas de instituições de ensino públicas e privadas por 15 dias, a princípio, e ao fazer avaliações semanais sobre a situação da COVID-19 no estado, esta suspensão tornou-se por tempo indeterminado e desencadeou a adoção do ensino remoto diante da situação de estado de calamidade pública instalada.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, adotou a plataforma Google Sala de Aula para as atividades a serem desenvolvidas em modo remoto durante o período de isolamento social. A partir de 27/03/2020 foi liberado o acesso a gestores e professores na plataforma de ensino. Um período de ambientação e oferta de capacitação para os professores foi realizado através de tutoriais na própria plataforma e em 06/04/2020 iniciou-se a utilização da plataforma oficialmente.

O Google Sala de Aula é um ambiente virtual, onde o professor insere material e propostas de trabalho em suas turmas. A

Secretara de Estado de Educação publicou a Resolução de número 5843 em 11/05/2020, que resolveu:

> Art. 1° - Estabelecer regime especial de atividades escolares não presenciais para as unidades de ensino da rede SEEDUC, em todas as etapas e nas modalidades ofertadas, durante o período em que vigorar a suspensão das aulas presenciais e as medidas de isolamento social, decorrentes da excepcionalidade em função da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19).
>
> Art. 2° - Durante a vigência das medidas de exceção estabelecidas para enfrentamento e prevenção ao contágio do coronavírus, as atividades pedagógicas serão realizadas, prioritariamente, através da mediação tecnológica ou a partir da utilização de meios complementares a fim de garantir a manutenção do processo ensino-aprendizagem e o estabelecimento de nova rotina de estudos. (RIO DE JANEIRO, 2020).

Este mesmo documento regulamentou a forma de trabalho dos professores e nele foi definido que os docentes deveriam elaborar e disponibilizar atividades semanalmente na plataforma, preferencialmente em seus dias e horários de trabalho com as turmas. A cada nova atividade inserida o aluno é comunicado via e-mail e a ele é permitido acessar o material e as atividades em qualquer horário, conforme a sua disponibilidade. Aos professores foi garantida a autonomia e a liberdade para escolher o material utilizado, adaptar os conteúdos a esta nova realidade desde que estes estejam em consonância com as orientações do Currículo Mínimo do Estado e da Base Nacional Curricular Comum. O professor pôde, através da plataforma, acompanhar os alunos e o desenvolvimento

das atividades, podendo interagir com os alunos na própria plataforma, além do contato via e-mail.

O ensino remoto até pode ser encarado como uma alternativa para manter o vínculo, estimular o desenvolvimento cognitivo, promover debates e reflexões que podem ir além do conteúdo programático, mas que não pode caracterizar um ano letivo como se em condições normais. É neste cenário pandêmico e de isolamento social compulsório que o ensino remoto se concretiza nos diferentes níveis de ensino e principalmente, em diferentes realidades.

Ao analisarmos os dados, como constam no Quadro 1, observamos uma adesão progressiva dos alunos às atividades remotas no mês de abril em todas as turmas. O que pode ser compreendido pelo fato de ser o marco inicial do processo de ensino remoto, onde os alunos receberam as primeiras orientações sobre acesso e utilização da plataforma. É um período identificado como o momento de ambientação ao novo modelo de ensino-aprendizagem,

Quadro 1 - Percentual de participação dos alunos nos meses de abril e agosto

Turma	06/04 a 15/04	16/04 a 30/04	01/08 a 15/08	16/08 a 31/08
2001	25% - 50%	50% - 75%	50% a 75%	50% a 75%
2002	25% - 50%	75% - 100%	25% a 50%	25% a 50%
3001	25% - 50%	75% - 100%	75% - 100%	25% a 50%
3002	25% - 50%	75% - 100%	25% a 50%	25% a 50%
3003	25% - 50%	75% - 100%	25% - 50%	25% a 50%
3004	25% - 50%	75% - 100%	25% - 50%	25% a 50%

Fonte: Elaboração própria.

Já no mês de agosto, identificamos uma queda significativa na participação dos alunos em todas as turmas, exceto na turma 2001, que manteve os seus índices de participação estável. Esta redução

nos índices de participação dos alunos pode indicar que após quatro meses de atividades em ensino remoto os alunos se encontram em um momento de desmotivação e desânimo quanto às atividades e, possivelmente, também quanto ao ano letivo de 2020.

As dúvidas e incertezas quanto ao retorno das aulas presenciais, quanto à conclusão dos estudos para os alunos do terceiro ano, as dificuldades de acesso, desgaste físico e emocional e outros fatores como problemas de saúde advindos da COVID-19, dificuldades financeiras familiar e tantos outros motivos possíveis podem ser considerados diante do cenário pandêmico que estamos vivendo.

A orientação principal dos órgãos sanitários no auge da Pandemia era, "Fique em Casa". Nada muito simples e de considerável resistência para os adultos, mais difícil ainda para as crianças e adolescentes. Considerando que, nessa fase da vida as relações sociais são muito fortes, intensas e imprescindíveis para o desenvolvimento emocional que direciona as nossas vidas podendo interferir nos rumos que tomaremos e as escolhas que faremos.

Infelizmente não será possível anular os efeitos do impacto da COVID-19 na vida e na saúde mental de crianças, adolescentes e toda a família, principalmente, com problemas de saúde mental pré-existentes. A perda da rotina e o fechamento das escolas são alguns dos fatores que poderão levar ao desenvolvimento de problemas de caráter emocional e comportamental como angústia, compulsão alimentar, ansiedade, irritabilidade, medo, solidão, agitação, forte oscilações de humor, estresse e depressão, os quais merecem total atenção da família e educadores.

Cortella (2020) afirma que uma das preocupações das escolas não vai ser sobre a temática escolar, e sim, sobre como os alunos chegarão com seus lutos e várias formas de perda. Segundo ele, os professores terão muitas preocupações além do aprendizado.

É importante não minimizar os impactos negativos das referidas mudanças de rotina, principalmente no que se refere às adequações do ambiente com aulas presenciais para o sistema remoto. Tais mudanças ocorreram de forma abrupta e nem todos os estudantes conseguiram se adaptar na mesma velocidade e de forma satisfatória.

Ao analisarmos especificamente as aulas de educação física, pode haver um fator a mais nesta possível desmotivação por parte dos alunos. Por se tratar de uma disciplina que necessita de um espaço específico para que suas atividades ocorram, parece que, dentre as disciplinas curriculares, a educação física é a que mais sofre com o as aulas remotas. Uma vez que grande parte dos conteúdos da educação física envolve práticas corporais.

A educação física no contexto escolar apresenta-se como um componente curricular que possui uma particularidade em relação às demais disciplinas que compõem o currículo do ensino médio, pois contribui para a formação dos jovens enquanto cidadãos através de instrumentos e saberes diferentes dos chamados "tradicionais". Os saberes e conteúdos da educação física são um conjunto de práticas corporais produzidas historicamente pela humanidade em suas relações sociais.

Portanto, a educação física escolar é uma área do conhecimento que necessita de espaços e tempos diferenciados dos tradicionalmente encontrados na escola. É um componente curricular que demanda um ambiente físico amplo, arejado, materiais apropriados e que diante do cenário atual de isolamento social e das realidades socioeconômicas dos alunos da escola pesquisada não podemos, enquanto professores em atividades remotas, garantir que os alunos disponham deste espaço adequado às práticas corporais propostas. Entendemos que sem esse cenário lúdico e de troca de relações que a aula de educação física proporciona, é comum encontrarmos alunos desmotivados, sem

vontade pessoal de participar das aulas. A desmotivação pode ser entendida como um dos fatores que provocam a evasão das aulas remotas de educação física.

Segundo Avelar (2015), a palavra motivação remete ao sentido de motivo e são os motivos que preservam uma pessoa ativa até o momento que alcança sua satisfação pessoal. Nesse sentido, entendemos que sem motivação os alunos não conseguem desempenhar suas atividades cotidianas, como estudar e fazer atividades físicas.

Rodrigues (1991) diz que a motivação é um dos principais fatores que determinam o comportamento de uma pessoa podendo impactar em um maior envolvimento ou na simples participação em atividades que se relacionem com aprendizagem, desempenho e atenção. A motivação pode ser entendida como o processo que pode desencadear um comportamento, mantê-lo ou o modificá-lo. Machado (1995) enumera dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é caracterizada por algo que o aluno faz pelo seu interesse e prazer de realizar algo, é dirigida pelo íntimo e é inerente ao objeto da aprendizagem, não depende de elementos externos. Já a motivação extrínseca é caracterizada como uma consequência do resultado do empenho, é relativa à aprendizagem e influenciada por fatores externos.

Os fatores motivadores e desmotivadores estão relacionados entre si e as interações com as outras pessoas, o ambiente em que se vive e a personalidade dos alunos têm influência direta em seu estado pessoal e motivacional (CARVALHO, 2015). As aulas de educação física acontecem e são realizadas por sujeitos reais, possuidores de história de vida e de um corpo carregado de marcas que constituem suas identidades pessoal e coletivas. A educação na atualidade, mesmo em modo remoto deve ser pautada nos objetivos fundamentais da educação, nas questões da vida cotidiana, do trabalho e da sociedade sob a perspectiva crítica e que possa ser um

instrumento de poder e liberdade. As aulas agora ocorrem via tela de computador, tablets ou smartphones, com o professor on-line para tirar dúvidas e passar o conteúdo ou através de vídeos, aulas gravadas sem a tão importante interação professor-aluno, aluno-aluno.

A educação em nossa sociedade além de ser um direito garantido pela Constituição Federal, tem um papel fundamental na formação do cidadão e na constituição da sociedade. Durkheim (1978) afirma que a educação:

> Consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer que existem dois seres. Um constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprime em nós não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças ou práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação. (DURKHEIM, 1978, p. 41-42).

A educação é um processo complexo que envolve a transmissão de conhecimentos, valores experiências e sobretudo de interação social. Para Souza (2010):

> Propiciando-lhe meios e instrumentos para que possam manter, aprimorar e, posteriormente, retransmitir a seus sucessores o arcabouço cultural, os

> valores e os comportamentos adequados à vida em sociedade e indispensáveis para o processo de evolução social rumo a um efetivo Estado Democrático de Direito, que deve ter por premissa a consagração da dignidade da pessoa humana (SOUZA, 2010, p. 9).

Portanto, dentre os papéis da escola está o de desenvolver a sociabilidade e a inteligência emocional, ou seja, saberes que vão além das diversas áreas do conhecimento e para tal o ambiente escolar é riquíssimo e faz muita falta neste momento. A importância da educação física no contexto escolar deve-se ao fato de a escola ser a maior agência educativa, depois da família, com capacidade para influenciar os alunos na aquisição de hábitos e atitudes que contribuem para um harmonioso desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, está comprometida com a solidariedade, a cooperação, a tolerância, a inclusão e o respeito pelo outro. De acordo com Vago e Linhales (2004), esporte e escola são instituições sociais distintas, que possuem lugar de centralidade no modo de organização da sociedade moderna, permeando a infância e juventude das pessoas. Para Altmann e Martins (2007), elas são socialmente valorizadas como parte do processo civilizador. Estes aspectos são essenciais à formação dos alunos e devem ser repassados por meio de uma educação física bem orientada, fundamentada no conhecimento científico, na ética e no compromisso social dos docentes.

Os saberes da educação física permitem aos jovens e adolescentes uma reflexão a partir das práticas corporais sobre a diversidade de formas de aprender e intervir na realidade social que deve ser compreendida numa perspectiva mais ampla de formação do cidadão. Tal conscientização faz com que as aulas de educação física se tornem um espaço para levar os alunos a conhecer, experimentar e apreciar diferentes práticas corporais, refletir e

identificar estas práticas como produções culturais diversificadas, dinâmicas sociais e contraditórias.

Através das aulas de educação física, é possível vivenciar situações que problematizem as questões sociais sobre o corpo, o que permite aos alunos, refletir sobre os processos históricos que determinam as formas de perceber o mundo, possibilitando a participação dos alunos que sofrem com as desigualdades construídas e inseridas na escola. A compreensão dos limites e possibilidades de seus corpos e dos corpos dos outros, de seus valores, sentidos, conceitos éticos e estéticos, de seus projetos de vida e do papel da escola nesses projetos constituem o lugar que a educação física pode ocupar na escola e na vida dos alunos. O lugar das práticas corporais no processo educativo dos jovens apresenta-se como mais uma forma linguagem, de leitura, inserção, construção e mudança da realidade em que se vive.

Nesse contexto, é importante reafirmar o caráter formativo da educação física, assegurando as condições objetivas para o acesso a este campo do saber aos alunos atendidos na educação básica, independente de condições físicas, gênero e condição social. Desse modo, a educação física se apresenta como um componente curricular singular, sendo a única que promove diretamente as várias linguagens do movimento humano e promove a saúde por meio do ensino de estilo de vida ativo e saudável, além de desenvolver os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é o documento oficial mais recente e é o que serve de orientação para as instituições de ensino desenvolverem seus currículos, conteúdos e projetos de trabalho. Este documento apresenta como habilidades e competências específicas da educação física para o ensino médio que:

> O jovem deverá presentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas. Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas corporais como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos (BRASIL, 2017, p. 491).

O documento acima citado indica que a educação física deve proporcionar aos jovens alunos do ensino médio o desenvolvimento da capacidade de reflexão, leitura e produção de cultura corporal a partir das práticas corporais vivenciadas nas aulas como jogos, brincadeiras, esportes e atividades corporais. A educação física propõe, assim, uma perspectiva de que todo conhecimento é fruto da práxis humana e esta se desenvolve em meio às dinâmicas sociais sendo expressa em atividades de produção material e imaterial.

A obra do Coletivo de Autores (1992), faz uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, sendo exteriorizadas pela expressão corporal nas atividades esportivas, rítmicas expressivas, nos jogos e brincadeiras, danças, lutas e que é o resultado de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que precisam ser ressignificados e transmitidos.

Para Berbart (2018), a prática de atividades físicas contribui para o desenvolvimento físico e de competências socioemocionais como responsabilidade, cooperação, autocontrole diante das situações, disciplina e concentração.

Diante do exposto até aqui, pode-se concluir que as aulas de educação física em modo remoto limitaram ou até mesmo excluíram o trabalho corporal devido a falta de espaço e material adequados, a

falta de contato presencial do professor com os alunos, imprescindível para ensinar, corrigir, encorajar e motivar a realização de movimentos, a falta de interação e socialização entre os próprios alunos característica marcante das aulas práticas de educação física realizadas na quadra da escola. Isto pode ter impactado na participação, interesse e motivação dos alunos para realizar as atividades propostas nas aulas de educação física durante o período de atividades remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra analisada é pequena em relação ao total de alunos da rede estadual de ensino do estado Rio de Janeiro e as características de cada região também podem impactar no índice de adesão e participação dos alunos no ensino remoto. A escola em que foi realizada a pesquisa é uma escola localizada num centro urbano e com características próprias quanto aos alunos que a frequentam. Portanto, novos estudos acerca do tema e que contemplem as particularidades de cada região do estado devem ser desenvolvidos para melhor compreendermos a relação existente entre alunos, o acesso e participação nas aulas através da utilização de tecnologias educacionais.

No ensino remoto as aulas de educação física que antes aconteciam na quadra, promovendo a socialização, a integração, o compartilhamento de experiências juntamente com as atividades corporais, rítmicas e esportivas foram significativamente impactadas. No atual momento, a troca é via tela de computador, tablet ou smartphone, em atividades que antes eram coletivas e na quadra, agora, são individuas e dentro de casa, quando há espaço para tal.

A partir dos dados encontrados, parece-nos pertinente refletir sobre o quanto a relação interpessoal é importante nas relações humanas, pois a falta de contato físico pode ser considerada por muitos um impedimento para expressar sentimentos e para uma comunicação mais assertiva, principalmente quando falamos em educação física, onde a ação de ensinar contempla uma compreensão que vai além do espaço físico e das atividades realizadas pelos alunos. Logo, todos os envolvidos nesse processo: docentes, discentes, e as instituições de ensino, encontram-se em contextos mais amplos que interferem nas relações e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem.

O cenário pandêmico que vivemos em 2020 gerou mudanças na forma de pensar e fazer a educação. Mudanças estas que vão desencadear impactos na educação daqui para frente, onde o uso das tecnologias parece ter conquistado um espaço definitivo no âmbito educacional. Surge para nós educadores um novo desafio, o de pensar nos próximos passos da educação, na incorporação das tecnologias ao nosso cotidiano escolar e no nosso fazer pedagógico e, principalmente, numa forma de incluir, atender e motivar os estudantes diante desta situação completamente inédita na história e em realidades tão distintas como as que encontramos na população brasileira.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H; MARTINS, C. J. “Características do esporte moderno Segundo Elias e Dunning”. **Anais do Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Campinas: UFGD, 2007.

AVELAR, A. C. "A motivação do aluno no contexto escolar". **Anuário de Produções Acadêmico-científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia**, vol. 3, 2015.

BERBART, V. "Diversificar para incluir". **Portal Eletrônico Instituto Unibanco** [2018]. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 21/09/2020

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Rio de Janeiro: Câmara, 1961. Disponível em: <http://www.2.camara.leg.br>. Acesso em: 07/08/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretarias Estaduais de Saúde. **Portal Coronavírus**. Brasília: MS, 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 16/09/2020.

CARVALHO, M. F. N. *et al*. "A (des)motivação da aprendizagem de alunos de escola pública de ensino fundamental I: quais os fatores envolvidos". **Periódico da UFPE**, vol. 5, 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

CORTELLA, M. S. "Acúmulo de responsabilidades: é possível ser feliz durante a pandemia? Notícias". **Portal Eletrônico do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público de São Paulo** [2020]. Disponível em: < https://www.sinesp.org.br>. Acesso em: 23/09/2020.

DÍAZ-CASTRILLÓN, F. J.; TORO-MONTOYA, A. I. "SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia". **Medicina y Laboratorio**, vol. 24, n. 3, 2020.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1978.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 16/09/2020.

MACHADO, A. **A Importância da motivação para o movimento humano**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Desportos e Educação Física, 1995.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 2013.

MURAD, M. **Sociologia e educação física**: diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução de n. 5843, de 12 de maio de 2020**. Rio de Janeiro:

Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, parte I, Poder Executivo, ano XLVI, 2020.

RODRIGUES, O. R; GOMEZ, S. N. R. "A pandemia da covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica". **Revista Brasileira de Educação Médica**, s.d, 2020.

RODRIGUES, P. A. **Motivação e performance**. Rio Claro: UNESP, 1991.

SANTOS, S. E. **Desigualdade social e inclusão digital no Brasil** (Tese de Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Rio de. Janeiro: UFRJ, 2006

SOUZA, M. C. "Direito da Educação". *In:* NUNES JUNIOR, V. S. (Org.). **Manual de Direitos Difusos**. São Paulo: Editora Verbatim, 2012.

VAGO, T. M.; LINHALES, M. A. "Esporte escolar: o direito como fundamento de políticas públicas". **Boletim Brasileiro de Esporte Escolar**, s.d., 2005.

CAPÍTULO 7

O Ensino Colaborativo de Surdos no Maranhão: A Prática Colaborativa entre Professor Regente e o Intérprete Educacional no Período Pandêmico

O ENSINO COLABORATIVO DE SURDOS NO MARANHÃO: A PRÁTICA COLABORATIVA ENTRE PROFESSOR REGENTE E O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO PERÍODO PANDÊMICO

Andréa Pestana Pinheiro

Lílian de Sousa Sena

Cícera Aparecida Lima Malheiro

Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra

A Educação de surdos perpassa por uma constante mudança metodológica para que seja real a inclusão em salas de aulas regulares. Os surdos, para conquistar o direito de aprender, já passaram por várias fases educacionais, desde a proibição do uso da Língua de Sinais, gerando negação da sua identidade e cultura viso espacial, com o método Oralista.

O desafio de uma educação inclusiva de qualidade é uma realidade em todo país, e vem se intensificando pela consciência política da comunidade surda na busca de diretos garantidos frente a sociedade. A escola, como um lugar de ensino democrático, de desenvolvimento da inclusão social, pode gerar possibilidades de grande aprendizagem. Para que isso aconteça, as práticas pedagógicas devem sempre estar em constante processo de busca e evolução de estratégias para melhor atendimento dos alunos com deficiência.

Dessa forma, podemos destacar que as tecnologias digitais e colaborativas, quando utilizadas com a intencionalidade pedagógica, constituem-se como recursos didáticos facilitadores de

aprendizagens qualificadas, além de um importante instrumento diferenciado de avaliação, que considere as especificidades dos alunos surdos, atuando como um instrumento de novas possibilidades educativas.

O objetivo deste escrito é discutir as estratégias inclusivas adotadas por professores de alunos surdos, em trabalho colaborativo com intérpretes de Língua de Sinais, no contexto do ensino remoto emergencial, de modo a impulsionar práticas e pesquisas associativas entre os profissionais em ambientes digitais de aprendizagem, numa perspectiva inclusiva.

Esta pesquisa justifica-se por analisar o trabalho colaborativo entre profissionais que atuam com estudantes surdos e as tecnologias digitais em um contexto que marcou o período pandêmico, com as aulas mediadas pelas tecnologias. Esta prática pedagógica não se restringe ao período mencionado, as aulas mediadas pelo digital ainda acontecem e acontecerão, pois, as tecnologias são uma realidade e somam com o desenvolvimento e aprendizagem.

Com uma abordagem qualitativa, este estudo foi desenvolvido a partir de análise bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com dois intérpretes de Língua de Sinais Brasileira, na cidade de São Luís, capital do estado do maranhão.

Este artigo está estruturado em seis seções e tem como objetivo descrever como as práticas do ensino colaborativo podem contribuir para a educação de Surdos, tornando o processo de aprendizagem eficiente.

A primeira seção é introdutória, em que se apresenta a justificativa, a temática e objetivo da pesquisa.

A segunda seção apresenta o percurso metodológico, além da caracterização do contexto e sujeitos participantes. Por se tratar de

uma pesquisa de abordagem qualitativa, é importante compreender como se deu a coleta e análise de dados.

Na terceira seção foi analisado o processo de aprendizagem do surdo, identificando as dificuldades e refletindo as características linguísticas, comunicativas do aluno surdo e valorizando suas potencialidades visuais para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

Na quarta seção, pretendeu-se entender a função do professor intérprete de Libras e seu papel colaborativo na educação inclusiva dos surdos.

Na quinta seção são abordadas as práticas colaborativas que podem ser adotadas para o desenvolvimento e inclusão do aluno surdo, não como uma solução de problemas, mas como norteadora de possíveis estratégias.

A sexta seção apresenta as considerações finais do estudo. Considerações estas que não são findadas, pois espera-se que esta temática seja ainda mais debatida e publicizada entre os pesquisadores e profissionais da educação que atuam com estudantes surdos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo, com abordagem qualitativa, foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e entrevistas com questionários semiestruturada com dois intérpretes de LSB, na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão. De acordo com Gil (2002, p. 45), a pesquisa bibliográfica permite "[...] um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na

melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto".

Nesse contexto, foi realizado levantamento bibliográfico de artigos, compreendido entre os anos de 2002 e 2020, sobre a aprendizagem de surdos; a atuação do intérprete de Libras; e como seu papel pode ser colaborativo na educação inclusiva. O recorte temporal dos textos foi definido a partir da análise do volume de publicações com esta temática e da proximidade com o enfoque pretendido no estudo.

As entrevistas aconteceram de forma virtual, utilizando a plataforma *Google Meet*. Os participantes voluntários, aqui identificados com as letras A e B, discorreram sobre suas percepções acerca do trabalho colaborativo e das dificuldades de efetivação do mesmo nas escolas municipais da cidade em que atuam profissionalmente, São Luís, no Maranhão.

As entrevistas feitas com o auxílio de plataforma digital, corrobora com o entendimento de que é possível a interação e a troca de saberes em ambientes colaborativos, sejam elas virtuais ou não. E, nessa troca, o entrevistado é o protagonista da realidade a ser pesquisada e dela resultam inúmeras aprendizagens.

PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO

Em 1857 tendo sua primeira escola de surdos fundada pelo Imperador D. Pedro II, influenciada pelo método francês de ensino o inicialmente chamado Instituto Imperial Educação de Surdos-Mudos - INES. Assim, a partir dos ensinamentos da língua de sinais francesa, esta mesclou-se à língua de sinais já utilizada pelos surdos brasileiros. Segundo Pereira *et al.* (2011), o INES, após a saída dos

professores franceses do Brasil, teve como método o oralismo e depois a Comunicação Total.

O oralismo foi uma metodologia utilizada para que os surdos pudessem se comunicar através da fala, já que a surdez era tratada como uma doença, em uma visão clínica patológica. Assim, por meio de técnicas e gestos médicos ou religiosos eram responsáveis pela educação de crianças surdas de famílias abastardas (PEREIRA *et al.* 2011). Entende-se Comunicação Total como conceituado por Pereira *et al.* (2011, p. 11), "defende que os surdos tenham acesso a linguagem oral por meio da leitura orofacial, da amplificação e do alfabeto manual, e que se expressem por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual".

A livre comunicação por meio da língua de sinais, ainda que mesclada a outra modalidade linguística, foi positiva para que estudos sobre a Língua de Sinais no Brasil fossem iniciados, baseados em estudo internacionais como o de Stokoe, levando assim a um movimento de reconhecimento legal dessa Língua antes apenas vista como uma simples linguagem com as mãos. A educação escolarizada de Surdos passa pelas classes especiais que foram revolucionárias, e levaram a educação especial às escolas regulares, por meio da promulgação de várias Leis após a Constituição de 1988, que dá força e visibilidade a grupos minoritários excluídos socialmente, entre eles as pessoas com deficiência.

Importantes conquistas legais contribuíram historicamente para a inclusão escolar de pessoas surdas. É válido mencionar a Lei de integração nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), que considera crime por qualquer motivo a não efetuação da matrícula do aluno com deficiência; a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente pela Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), que assegura à criança e ao adolescente com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado na escola regular, e, de modo mais específico, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº9.394/96 (BRASIL, 1996), que dispõe

sobre a Educação Especial "devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 1996).

A oficialização da Língua de Sinais ocorre em 24 de abril de 2002 por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e regulamentada por meio do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Até chegar à atual configuração das escolas inclusivas, que apesar dos documentos legais, o sistema escolar brasileiro ainda encontra dificuldades para ofertar uma educação com qualidade às pessoas com deficiência. (QUIXABA, 2016). Assim, os surdos migraram das salas especiais do ensino fundamental menor para o ensino fundamental maior, onde estariam diretamente conectados a outros estudantes que não eram surdos.

Em sala de aula regular, na configuração inclusiva, o estudante surdo ganha novos professores, um para cada disciplina, professores que não tem uma formação adequada para receber um aluno surdo e não sabe se comunicação com seu aluno, assim levando a necessidade de um novo profissional em sala de aula, o intérprete de LSB, que será o mediador na comunicação professor-aluno.

A chegada de um aluno surdo em uma escola regular, em muitos casos, torna-se um grande desafio, tendo em vista que para muitos profissionais ainda se trata de um universo novo. Isso acontece devido a carência formação na área, comprometendo o desempenho tanto do profissional quanto do aluno.

A inclusão de um aluno surdo, ou de qualquer aluno Público do Atendimento Educacional Especializado – PAEE, em uma escola regular é uma conquista e reconhecimento da diversidade social, por outro lado, a grande maioria das escolas que recebem um aluno surdo, não estão preparadas para tal, gestores e docentes muitas

vezes não fazem ideia de como fazer a inclusão de um aluno surdo de fato acontecer.

Quando um aluno surdo é matriculado, o serviço pensado de imediato para aquele aluno, principalmente pelas exigências legais como o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), é um novo profissional para a escola, o Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - TILS. O grande problema é a comunidade escolar achar que a garantia desse TILS sana todas as necessidades de aprendizagem e inclusão do aluno. A verdade é que o intérprete não é o único e exclusivo para uma efetiva inclusão e nem a chave mestra para que o ensino e a aprendizagem do aluno surdo aconteçam, e sim parte desse processo.

A inclusão de alunos com surdez, de acordo com Deus (2013, p. 2), "procura responder as necessidades de aprendizagem desses educandos, melhorar a qualidade do ensino, atuando como impulsionadora das mudanças nas práticas educacionais nas escolas, desafiando os professores a desenvolverem novas metodologias". Para isso as práticas educacionais devem aprimoradas para ofertar uma educação com qualidade. Assim, a chegada de um aluno surdo implica em uma mudança de paradigma na escola, não se tratando de uma adaptação do aluno a escola, mas o inverso, a escola entendendo e se adaptando para entender a diversidade o estudante surdo.

Para tanto, é necessário a escola compreender como se dá o processo de aprendizagem do surdo. Assim, faz-se indispensável o entendimento do conceito clínico da Surdez como Deficiência Auditiva - DA, sendo conceituada pelo Decreto N° 5.626 (BRASIL, 2005) em seu parágrafo único, como "a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz". A Deficiência Auditiva pode ser dividida em duas categorias: congênita e adquirida. A congênita pode acontecer por meio de:

> Hereditariedade, viroses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose), ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez. É adquirida, quando existe uma predisposição genética (otosclerose), quando ocorre meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes (explosão) e viroses, por exemplo (RINALDI, 1997 *apud* DEUS, 2013, p. 4).

Já a surdez adquirida se dá pela perda da audição devido a inúmeros fatores após o nascimento, como lesões e doenças que afetam o ouvido interno. Sendo que esse tipo de deficiência auditiva pode ser pré-lingual, quando o indivíduo perde a audição antes de adquirir a fala, e pós-lingual, quando adquiri uma língua e só depois perde a audição.

É fundamental que, além desse conceito clínico, a comunidade escolar também conheça o conceito socioantropológico da Surdez, na qual, conforme Abreu (2020, p. 715), "os surdos constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vivências pelo fato de serem seres visuais; a língua de sinais permite a comunicação e a interpretação de suas histórias e culturas". Nessa abordagem a surdez é entendida apenas como uma diferença cultural com base na língua utilizada em sua modalidade de uso viso-motora.

Assim um dos meios de comunicação das comunidades surdas é a Língua de Sinais, que no Brasil é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, oficializada pela Lei 10. 436 de 24 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), sendo uma língua diferente da língua portuguesa que tem modalidade oral-auditiva. Segundo Colacique e Amaral, há três aspectos que baseiam o modo visual de vida dos sujeitos surdos:

> a compensação visual decorrente da falta sensorial da audição; a utilização da língua de sinais, que dada a sua natureza visual-espacial desencadeia esquemas de pensamento visual, bem como fortalece a identidade e cultura surdas, essencialmente visuais; e atrelado ao ponto anterior, os esquemas de pensamento visual, base não só das subjetividades, mas principalmente do processamento cognitivo, a inteligência visual (COLACIQUE; AMARAL, 2020, p. 26).

É por meio da Língua de Sinais que o sujeito surdo pode suprir seu déficit comunicacional, desenvolver-se cognitiva e socialmente, segundo a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017, p. 70)[1] as Leis tornam "possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares". É por meio da Língua de Sinais e suas características visuais, que o surdo encontra no seu processo de escolarização refúgio para o aprendizado das outras ciências e desenvolvimento social, sendo "o desconhecimento da Libras pela comunidade escolar, como os colegas ouvintes, equipe pedagógica e principalmente os professores, o que dificulta o processo de inclusão do surdo no grupo escolar" (MENEZES; KLIMSA, 2014, p. 8).

É por meio da interação e comunicação através da Língua de Sinais, que os alunos surdos podem se sentir pertencentes e inclusos no ambiente escolar e na sociedade, pois o processo inclusivo vai para além das quatro paredes da escola, gerando uma percepção social de uma real educação para todos ao passo que os direitos

[1] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

linguísticos e características que compõem o sujeito surdo são respeitados. Entretanto, de acordo com os intérpretes que participaram voluntariamente deste estudo,

> Para que uma escola que nunca recebeu um aluno surdo pratique uma real inclusão e seu aluno tenha um desenvolvimento da aprendizagem, é indispensável que os docentes tenham e estejam sempre em formação, para compreender as características do processo de aprendizagem dos seus alunos (Intérprete A).
>
> Na escola em que atuo já foi ofertado curso de Libras Básico aos docentes, porém nem todos participam. Então, a comunicação com os alunos fica a cargo dos intérpretes e isso prejudica nosso trabalho, pela sobrecarga, e principalmente o aprendizado dos alunos (Intérprete B).

Além dos entraves mencionados nas falas dos entrevistados, outo fator que interfere na aprendizagem é que os surdos, por não serem primeiramente alfabetizados em sua língua materna, acabam tendo ainda mais dificuldade no aprendizado do português escrito, o que cria uma barreira no aprendizado nos demais componentes curriculares. O que acaba gerando um problema, como pontua Santos (2018, p. 68)[2], "uma vez que compromete a aprendizagem dos referidos educandos, podendo inclusive inviabilizá-la. Mesmo o trabalho dos intérpretes de Libras é insuficiente, pois a metodologia empregada pelo professor não respeita a singularidade surda".

[2] O autor relata experiências positivas no ensino da disciplina de história para surdos por meio de duas vertentes metodológicas, a Pedagogia Visual e o bilinguismo.

Os surdos são reconhecidos como uma comunidade linguística específica por compartilharem uma língua e valores culturais que emergem de uma experiência de mundo baseada na visão. Informações como esta podem ser usadas de forma pedagógica e estratégica a alcançar seus alunos, assim professor poderá compreender a maneira de potencializar o aprendizado do seu aluno, conhecendo os aspectos culturais, identitários e comunitários que envolvem o universo do surdo, que é inteiramente baseado no campo visual.

Sendo assim, é por meio de uma pedagogia mais visual, que o aprender acontece, atrelada ao uso da Língua de Sinais. Para Campello (2007, p. 128), o problema na educação de surdos se "apresenta de forma clara, objetiva, ressaltando a ausência da didática [...] no que se refere ao uso da imagem visual." Para a autora, uma pedagogia visual, parte do viés do uso consciente de recursos imagéticos para a educação e desenvolvimento sociocultural, tendo em vista a gama de informações que se insere no século XXI, como o uso de novas tecnologias e o universo digital. Segundo Campello, uma real pedagogia visual é:

> explorar as várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos "olhares" aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o "saber" e a "abstração" do pensamento imagético dos surdos (CAMPELLO, 2007, p. 129)

Essas metodologias focam e respeitam as singularidades do surdo, tanto na forma de aprender que é visual, utilizando recursos visuais para o ensino, quanto pelo uso da Libras e do português

escrito para o acesso à informação, tendo a Libras maior prioridade para o ensino e aprendizagem.

A percepção de mundo e aprendizagem do surdo é diferente dos ouvintes, pois é pela visão que a maioria das experiências e interações acontecem. Sendo necessário que as propostas educacionais sejam mais visuais para atender às necessidades dos educandos surdos (LEBEDEFF, 2017). Como afirma Santos (2018, p. 68), "surdos é unânime a defesa de metodologias que incorporam o uso de imagens, uma vez que elas facilitam a cognição, potencializando o aprendizado desses sujeitos". Assim como para de imensa contribuição para alunos que não são surdos, como sugerido pelo Ministério da Educação-MEC (2006), que os elementos imagéticos na educação contribuem para o aprendizado estimulando o aprendizado, como um exercício de memorização para todos os alunos.

Desta forma, o uso de recursos visuais são fortes aliados, unindo forças a língua de sinais e ao português escrito para o desenvolvimento do surdo na história. Santos (2018, p. 69), afirma "não ser uma tarefa tão simples", por esse motivo desenvolveu a estratégia do roteiro didático chamado de "Roteiro Imagético", que reunia uma sequência lógica de imagens relacionadas ao tema a ser trabalhado em sala de aula unido a um guia – resumo, que dialogava com essas imagens, e por meio desses recursos a aula e o debate era estabelecido em sala.

Assim, partido do que seja uma pedagogia visual, e que os mais variados recurso imagéticos podem ser usados de forma estratégica, como afirma Lopes (20017, p. 2) "o professor com o auxílio das novas tecnologias pode proporcionar ao aluno surdo aulas mais visuais, através de momentos lúdicos, estimulantes, diferenciados, respeitando as características da língua de seu aluno", ou seja, respeitando as características visuais da comunicação desse aluno.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as competências gerais da educação básica, as tecnologias digitais, assim como a Libras, também devem fazer parte dessa caminhada do desenvolvimento comunicativo e educativo, facilitando o acesso a informação do aluno surdo. Criando um ambiente onde o indivíduo sinta-se parte, tendo suas características culturais sendo respeitadas, não só pela presença do intérprete, mas pelo elo entre os participes da práxis educacional, a escola, o professor, o intérprete, e o próprio surdo.

O engajamento da comunidade escolar é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do surdo. Reconhecer e compreender as possibilidades educacionais conhecendo o aluno e suas particularidades é a chave para se ter um importante diferencial na prática educativa. Para tanto, a formação pedagógica e o conhecimento as necessidades educacionais dos estudantes surdos faz-se necessário.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A atuação do TILS na educação ainda é um tema muito discutido, devido a diferença de cargos e atribuições que variam de Estado para Estado e a sua atuação junto ao professor regente. Em alguns Estados do Brasil como o Maranhão em âmbito estadual e municipal o intérprete ocupa o cargo de Professor Intérprete de Libras, tendo como pré-requisito uma licenciatura em qualquer área e uma especialização em Língua de Sinais, já em âmbito federal o cargo é a nível técnico, seguindo as especificações da Lei 12.319 que versa sobre a formação profissional do intérprete:

> Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:
>
> I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
>
> II - cursos de extensão universitária; e
>
> III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.
>
> Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2010).

Aspectos esses que implica na definição de suas funções e atribuições em espaços educacionais. A Lei 12.319 (BRASIL, 2010) que regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Libras e revogada pela Lei 9.382 (BRASIL, 2017) detalha como uma das funções do TILS na educação, "interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares". Questionados sobre o que é ser intérprete, os entrevistados afirmaram:

> Ser intérprete de LSB no atual contexto é muito gratificante, porém extremamente cansativo. Ocorre que os professores transferem a responsabilidade do ensinar para o intérprete. Desse modo, sem o conhecimento suficiente para orientar, a aprendizagem do aluno é comprometida. Mas é uma alegria imensa perceber quando o aluno está

> avançando, mesmo sem a efetiva participação do professor (Intérprete A).
>
> Na maioria das vezes sinto-me impotente. Não participo dos momentos de planejamento com os professores e o acesso aos conteúdos só acontece no momento da aula. Então, às vezes não sei um sinal ou não encontro a melhor forma para traduzir, sem comprometer o teor do conteúdo. É muito complicado (Intérprete B).

Como observado nas afirmações acima, para muitos intérpretes de LSB, acaba sendo confusa a atuação no espaço escolar. Há responsabilidade na docência do estudante surdo ou suas atribuições são meramente comunicacionais, no repasse de informações apenas na interpretação português/Libras/português? Para Quadros (2004), essa falta de clareza em suas funções leva a uma confusão de papeis, entre o professor regente e o intérprete, que acaba trazendo para si a responsabilidade total do ensino do aluno surdo, que é segundo a autora do professor regente.

O intérprete de Língua de Sinais é parte do processo de inclusão do estudante surdo, como já dito, sendo mediador e facilitador da informação, além de um recurso humano para o ensino e aprendizagem. Para Mendes:

> a importância dos intérpretes em sala de aula para o processo de aprendizagem dos estudantes surdos e que sua atuação não se restringe apenas a interpretar, ou seja, a passar conteúdos de uma língua para outra, mas também atua como um educador, informando e orientando o aluno surdo (MENDES, 2012, p. 1).

O intérprete de LSB é o professor especialista da área de surdez que compreende muito mais do universo, cultura e identidade do aluno surdo, do que o professor regente, o que não anula de forma alguma a responsabilidade do professor de conhecer o seu aluno e suas especificidades. Na verdade, o intérprete deve ser essa ponte entre professor e aluno.

Segundo Albres (2015), o intérprete educacional de língua de sinais deve ser reconhecido e se reconhecer como coparticipante nesse processo de ensino e aprendizagem, e como colaborador na troca de ideias e no planejar das aulas, por ser especialista, além de oportunizar aos surdos, por meio das trocas colaborativas com o professor regente, experiências reais de inclusão.

O intérprete educacional no Maranhão, além de intermediar a comunicação entre professores e aluno surdo, entre aluno surdo e demais alunos ouvintes, também é docente, e o processo de planejamento deveria ser construído de forma colaborativa, tendo em vista que, esse profissional pode contribuir para que o Plano Educacional aconteça, trazendo para o plano as adequações focadas nas necessidades específicas dos alunos.

Infelizmente, a maioria dos professores de salas regulares não se preocupam na individualização do plano educacional, fazendo um único plano para toda a turma e ignorando a presença do aluno PAEE, agindo como se a presença do intérprete suprisse as necessidades daquele aluno. Como colocado por Vilaronga e Mendes (2014, p. 140), estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que "os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente".

Como o intérprete por ser considerado por alguns professores, o responsável pelo aluno surdo, esses professores acabam não compartilhando seus planos de aula, ou atividade que serão ministradas, o que dificulta ainda mais o trabalho do intérprete, que termina não tendo seu tempo de planejamento de qualidade, para estudar os temas das aulas e pesquisar sinais-termos específicos de cada disciplina, tendo em vista que, o intérprete não é formado em todas as áreas de conhecimento.

Como afirma Mendez ao parafrasear Lacerda e Poletti:

> o trabalho do intérprete é bem influenciado por causa do relacionamento junto ao professor regente, tendo um reflexo direto no trabalho realizado na sala de aula. A questão da falta de um planejamento conjunto, de um trabalho de equipe e de uma concepção mais clara do que signifique aceitar o aluno surdo em uma sala de aula também interferem significativamente no trabalho dos intérpretes (LACERDA; POLLETI, 2004 *apud* MENDES, 2012, p. 147).

Outro ponto a ser ressaltado sobre a atuação do intérprete na escola, é que geralmente diferentemente dos intérpretes de outros contextos de atuação que trabalham em dupla ou grupos, fazendo apoio linguístico uns aos outros no momento da interpretação, o TILS educacional, acabam atuando sozinhos em sala. Não que na escola não haja mais de um intérprete, mas geralmente em um turno com cinco horários de diferentes disciplinas, apenas um intérprete está naquela turma, enquanto o outro está no seu momento de planejamento, sendo o revezamento por dia e não por horário ou disciplina, ou seja, geralmente passam dois intérpretes em uma turma, porém em dias alternados, todavia, esses profissionais acabam não trocando feedbacks entre si.

Essa é outra problemática que ocorre com frequência, pois um intérprete traduz o conteúdo usando um determinado sinal-termo e outro intérprete usa outros sinais-termos para um determinado conteúdo, o que também acaba confundindo o aluno. Principalmente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em disciplinas específicas. Pensa-se que "somente a utilização de práticas pedagógicas não consolida uma Educação Inclusiva, é necessário que tais práticas estejam sendo passadas de forma significativa para o aluno" (SILVA; CARDOSO; BRITO, 2020, p. 6). A cooperação entre esses profissionais é necessária para um alinhamento de informações que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.

A interpretação escolar vai para além de escolhas linguísticas do ato tradutório/interpretativo da língua de sinais para o português, ou vice-versa, segundo Gesser (2015), o ato de traduzir tem que ser repensado no ambiente escolar, precisa ser transgredido, e aliado ao ato do ensino, gerando criatividade na forma de ensinar-traduzir, sem ferir ou mesmo o espaço do professor regente:

> Traduzir não é ensinar. Mas, à medida que o tradutor se vê frente a frente com a tarefa de ensinar traduzindo e traduzir ensinando, ele, muito mais do que ensinar, ativa o efeito próprio da inclusão de possibilidades concretas circunscritas às experiências educativas. Dessa maneira, evitamos a dimensão quase ingênua de se pensar que traduzir já é incluir, o que não é verdadeiro, pois uma tradução pode muito bem cumprir o seu papel técnico, mas entrar em total deriva no sentido próprio de poder ensinar algo a alguém (CARVALHO; MARTINS, 2014 *apud* GESSER, 2015, p. 540).

Assim o intérprete educacional deve munir-se de metodologias de viabilização da acessibilidade na comunicação, que se baseie na língua e na forma de aprender do aluno surdo e para que isso se torne real é necessário um trabalho de equipe, professores e intérpretes na colaboração do fazer pedagógico, planejando juntos. De forma que cada um possa entender seu papel e assim exercer sua função de forma colaborativa.

O ENSINO COLABORATIVO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

O professor regente é o profissional que tem formação em uma área específica do conhecimento, e ministra disciplinas, lecionando conteúdos previstos no currículo e no plano pedagógico da escola, já o professor da educação especial é aquele que conhece mais profundamente a necessidades do aluno PAEE, podendo contribuir com sugestões de adaptação e flexibilização do currículo, focando nas possibilidades do aluno, sugerindo metodologias, recursos e estratégias que sejam mais adequados para melhor desenvolvimento e aprendizagem.

O ensino colaborativo, é uma proposta de trabalho entre esses dois profissionais. É importante entender que o ensino colaborativo não parte da premissa do trabalho de dois professores regentes, ou um professor regente e um estagiário, ou mesmo de um professor regente e um cuidador, mas de um professor da sala de aula regular e um professor de educação especial, que planejem juntos e ambos contribuam para o desenvolvimento do aluno. Segundo Marin e Baun (2013, p. 54), “o que caracteriza o ensino colaborativo como uma proposta inovadora não é só a cooperação entre docentes – prevista em alternativas de suporte como as salas de recurso -, mas a presença física de outro professor em sala de aula, durante as atividades”.

Na Educação de Surdos há o professor da sala de aula regular e o intérprete de LSB. Este último é o profissional da educação especial, que tem conhecimento das especificidades, da cultura surda, das características linguísticas e de aprendizagem deste aluno, por sua necessidade comunicacional o aluno surdo carece que o professor especializado esteja sempre em sala de aula mediando a comunicação entre ele e o professor e os demais alunos ouvintes.

Assim, como colocado por Marin e Baun (2013) sobre a presença física do professor de educação especial em sala junto ao professor regente, na educação de surdos não é uma dificuldade, porém a grande barreira encontrada para que o ensino colaborativo aconteça nesse contexto é a parceria entre esses dois profissionais, que na maioria das vezes é inexistente. O professor ensina e o intérprete interpreta, havendo ainda uma dúvida: de quem é a responsabilidade por ensinar o aluno surdo? Não chegando a um consenso, há casos em que ambos fazem suas funções de forma desalinhada e isolada, não tendo em mente que podem trabalhar de forma colaborativa.

Thounsand e Villa (1989) *apud* Vilaronga e Mendes (2014, p. 140) afirmam que para uma escolar se tornar de fato inclusiva deve concentrar-se em: gastar energia e tempo na formação e capacitação de equipes educacionais que compreendam a importância do trabalho colaborativo, tornando de forma efetiva os planos e decisões conjuntos. Deste modo, vê-se grande importância na formação docente, para uma prática consciente para que a inclusão aconteça por meio da troca de experiências e colaboração.

Santos e Lacerda (2015), ao refletirem sobre o fazer do Intérprete no âmbito educacional e sua coautoria no ensino, afirmam que, sua atuação "não se restringe à interpretação de enunciados, sua prática cotidiana vai além desse aspecto", sendo este coparticipante dos discursos proferidos pelo professor.

Para que o ensino colaborativo aconteça é necessário que esses profissionais tenham tempo de qualidade para o planejamento conjunto, para tomada de decisões sobre as atividades sejam elas conjuntas ou mesmo individualizadas por meio do Plano Educacional Especializado – PEI.

> A importância do acesso anterior ao conteúdo pelo IE[3], o que pode facilitar sua atuação; isso pode ser propiciado nos momentos de planejamento do professor. Embora possa parecer que esse momento seja exclusivamente do professor, já que é ele quem seleciona o que e como ensinar em sala de aula (e de acordo com o projeto político pedagógico da escola), o IE pode contribuir e muito para um planejamento adequado no contexto inclusivo (SANTOS; LACERDA, 2015, p. 514).

Alinhando o conhecimento desses dois profissionais é possível que várias metodologias de ensino sejam aplicadas, e para que o ensino colaborativo vá para além da teoria são necessários três pontos essenciais, que os docentes estejam abertos ao diálogo pedagógico, formação pedagógica continuada, e que ambos os professores foquem nas possibilidades dos alunos PAEE. Portanto, com base na forma de aprendizagem visual do surdo e no conceito do ensino colaborativo elenca-se algumas alternativas e metodologias que possam contribuir com a prática pedagógica colaborativa no ensino de alunos surdos no contexto inclusivo.

O Plano Educacional Especializado – PEI é um instrumento que consiste em compreender as necessidades do educando e fazer as adequações necessárias, utilizando o currículo e flexibilizando-o caso necessário para um melhor desenvolvimento do aluno, no caso

[3] Intérprete Educacional.

do aluno com surdez trazendo atividades ou recursos mais visuais, ou em Libras. Segundo Marin e Baun (2013), a prática pedagógica individualizada não é uma forma exclusiva dentro da inclusão, e sim uma estratégia centrada para responder a necessidade individual do aluno, e o planejamento deve ser feito de forma colaborativa pelos docentes de forma que venha favorecer o aprendizado do aluno e não o empobrecer.

Para que haja uma real acessibilidade curricular o professor deve conhecer seus alunos e as formas de aprendizado deles. Para os alunos surdos já se destacou aqui, que a percepção visual é o que deve ser explorado, mas esse visual pode contribuir também para turma como um todo e não só para o aluno surdo, além de outras formas, tendo em vista o modo de aprendizagem de outros alunos.

A acessibilidade é posta para toda a turma regular, todavia, não mais pensada de forma individualizada, mas de forma coletiva para turmas que são de fato cheias de diversidade e particularidades sociais e na forma de aprender. Novamente o ensino colaborativo pode ser praticado, na colaboração entre intérprete e professor no planejamento.

Com a chegada da pandemia da Doença do Coronavírus 2019 - COVID-19 (SENHORAS, 2021), o ensino a remoto ganhou forças nas escolas estaduais e municipais do Maranhão, antes uma modalidade de ensino pouco explorada. Assim são difundidas e utilizadas as Metodologias Ativas, que, segundo Moran (2005, p. 19), "o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso". Sobre esta situação, os intérpretes pontuam:

> Fiz o possível para utilizar as tecnologias, mas o que mais usei foram vídeos explicando as atividades que os professores passavam (Intérprete A).
>
> Por não participar do planejamento, eu interagia com os estudantes por meio de chamadas de vídeos para esclarecer alguma dúvida sobre as atividades. Foi uma fase bem difícil (Intérprete B).

As Metodologias Ativas associadas as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, contribuem de forma significativa e são recomendadas pelos documentos oficiais como a BNCC, pois, utilizar TICs e Metodologias Ativas no contexto de sala de aula requer um perfil de docente com competências que atendam a uma geração conectada e receptiva aos mais diferentes tipos de informações e dispositivos tecnológicos. (TOLEDO *et al.*, 2017). Entretanto, pelo exposto pelos intérpretes, houve uma subutilização desses meios que poderiam ser mais explorados.

A necessidade para uma mudança de métodos e uso de novas tecnologias foi latente, assim as metodologias ativas para o ensino remoto e híbrido são opções a serem levadas para sala de aula, seja ela presencial ou remota. Mas é necessário formação docente para que essas metodologias contribuam de fato para a aprendizagem e para a inclusão.

Como Metodologias Ativas, muito utilizada durante o ensino a distância nas escolas do Maranhão tem-se a sala de aula invertida, onde o professor pode disponibilizar o material com o conteúdo da aula aos alunos que irão estudar por conta própria desenvolvendo sua autonomia. Para que o ensino colaborativo aconteça mesmo a distância o planejamento conjunto assim como no modelo presencial, no ensino remoto este também se torna importante.

Enviar recursos audiovisuais como vídeo-aula em português, para o intérprete possa se preparar ou mesmo contribuir somando a

janela de interpretação, textos que serão utilizados no momento síncrono. Tudo para que haja acessibilidade e que o aluno receba a informação de forma clara e respeitando sua forma de aprendizagem. Segundo os entrevistados,

> Não aconteceram muitos momentos síncronos. Muitas vezes os estudantes surdos não dispunham de boa internet. Então, o que aconteceu realmente foram os vídeos explicativos (Intérprete A).
>
> A ferramenta mais utilizada foi o *WhatsApp.* Além dos problemas de conexão, o não acesso, em tempo hábil, ao conteúdo que seria ministrado dificultou bastante a realização de momentos síncronos (Intérprete B).

As Metodologias Ativas têm como foco o protagonismo do estudante, visando o desenvolvimento e autonomia do aluno. Segundo Moran (2005, p. 19), "O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis". Por esse motivo, se ressalta novamente a importância da formação docente, e do estar aberto para o trabalho em equipe, focalizando o desenvolvimento do aluno, usando metodologias individualizadas ou coletivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como o ensino colaborativo pode contribuir para a educação de surdos, para uma educação inclusiva real e focada no desenvolvimento deste público. Constatou-se que para que a inclusão de fato aconteça o aluno deve ser reconhecido e valorizado frente à diversidade, e suas

potencialidades pela escola e seus partícipes. O surdo tem como comunicação a Libras, que deve ser compreendida pelos docentes e levados em consideração no momento de planejamento.

Os artigos aqui analisados e os depoimentos dos entrevistados possibilitaram perceber conflitos na atuação do intérprete, entre seu papel como professor da educação especial e suas funções comunicativas, além de entraves encontrados na sua relação com o professor regente. O que gera a busca por experiências sobre as práticas colaborativas entre esses profissionais, que podem ser adotadas para o desenvolvimento e inclusão do aluno surdo.

Como forma de uma melhor promoção da aprendizagem tendo conhecimento sobre o aluno surdo, o ensino colaborativo na educação de surdos tem como base o trabalho colaborativo entre o professor regente e o intérprete, estes tendo suas funções esclarecidas e desempenhadas objetivando o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. Para tanto, percebeu-se a importância da formação continuada para os docentes, tanto para o conhecimento de novas metodologias, como para a conscientização de uma prática pedagógica baseada no trabalho em equipe.

Por conseguinte, identificou-se que importantes práticas colaborativas podem ser adotadas para o desenvolvimento e inclusão do aluno surdo, elencando assim, o planejamento conjunto entre professor regente e o intérprete de LSB, na elaboração do PEI, no uso de Metodologias Ativas para a aprendizagem todas tendo como base a forma de aprendizagem do surdo, contribuindo para uma autonomia e protagonismo desse aluno. Esta, portanto, é uma temática que requer mais estudos pois o trabalho colaborativo não se restringe às paredes presenciais da sala de aula, mas envolve todo o ambiente de aprendizagem, da escola e da família.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. B. F. "Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural". **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, vol. 4, n.3, 2020.

ALBRES, N. A. **Intérprete educacional**: políticas e práticas de sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. **Decreto-lei no 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Planalto, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília: Planalto, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação e Cultura. SEESP - Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/03/2021.

CAMPELLO, A. R. S. "Pedagogia Visual / Sinal na Educação de Surdos". QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

COLACIQUE, R. C; AMARAL, M. M. "Pedagogia surda e visualidades: rastros culturais imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura". **Revista Ciência e Cibercutura**, vol. 4, n. 1, 2020.

DEUS, M. L. F. "Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum". **Revista Anápolis Digital**, 2013. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br>. Acesso em: 10/03/2021.

GESSER, A. "Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos". **Cadernos de Tradução**, vol. 35, n. 2, 2015.

LEBEDEFF, T. B. "Aprendendo a ler 'com outros olhos': relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos". **Cadernos de Educação**, n. 36, maio / agosto, 2010.

LOPES, G. K. F. "O uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem do surdo: libras em educação à distância. Centro virtual de cultura surda". **Revista virtual de cultura surda**, janeiro, 2017. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br>. Acesso em: 19/03/2021.

MARIN, M; BRAUN, P. "Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar". *In*: GLAT, R.; PLETSH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013.

MENDES, R. M. R. "Afinal: intérprete de língua de sinais, intérprete educacional, professor- intérprete ou auxiliar? O trabalho de intérpretes na lógica inclusiva". *In*: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (orgs.). **Libras em estudo**: tradução/interpretação. São Paulo: FENEIS, 2012.

MENEZES, M. S. R.; KLIMSA, S. S. B. F. "Inclusão do aluno surdo na escola regular: na perspectiva do gestor e docentes". **UFPE** [2014]. Disponível em: <https://www.ufpe.br>. Acesso em: 19/03/2021.

MORÁN, L. "Mudando a educação com Metodologias Ativas". *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG / PROEX, 2015.

QUADROS, R. M. "O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa". **Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. Brasília: SEESP/MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/03/2021.

QUIXABA, M. N. "O ensino da Língua de Sinais Brasileira como possibilidade de inclusão sócio-político-cultural das pessoas surdas no sistema público estadual de ensino de São Luís – MA". **Anais do III Seminário Linguagem e Identidades: múltiplos olhares**. São Luís: UFMA, 2016.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. “Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria”. **Cadernos de Tradução**, vol. 35, n. 2, 2015.

SANTOS, P. J. A**. Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

SILVA, S. T. S. *et al*. “Perspectivas docentes na educação de alunos surdos”. **Itinerarius Reflectionis: Revista Eletrônica de Graduação e Pós- Graduação em Educação**, vol. 16, n. 2, 2020.

TOLEDO, J. V. *et al*. “O uso de metodologias ativas com tic: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem”. **Anais do Simpósio Internacional de Educação e Comunicação (SIMEDUC)**. Aracajú: SIMEDUC, 2017.

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, **v**ol. 1, n. 1, 2014.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. “Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 95, n. 239, 2014.

CAPÍTULO 8

Educação Médica na Pandemia:
Um Relato da Monitoria de Atenção Integral à Saúde

EDUCAÇÃO MÉDICA NA PANDEMIA: UM RELATO DA MONITORIA DE ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE[45]

Claudia Marques Santa Rosa Malcher
Larissa dos Reis Farias
Izabelly Biase Damasceno dos Santos
Elenilda da Conceição Ribeiro
Letícia Vitória Garcia Miranda
Antônio Mendes de Oliveira Neto
Marcos Antônio da Silva Furtado
Blenda Desiree Pereira Chagas

A pandemia instaurada pela COVID-19 gerou tensão quanto às medidas de segurança sanitárias, uma vez que era necessário evitar a propagação do vírus. Além disso, essa preocupação abalou também a comunidade acadêmica, haja vista que prejudicaria o andamento das atividades presenciais e a formação acadêmica. Com o objetivo de contornar o obstáculo que se formava, optou-se pela implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma metodologia, em que é preconizado apenas aulas on-line, mantendo o distanciamento social, porém com a manutenção e prosseguimento da formação acadêmica, a qual passou e ainda passa por desafios constantes (GALVÃO *et al.,* 2021). O ERE caracteriza-se pela utilização de meios que proporcionem a comunicação entre

[4] Agradecimento: À PROGRAD/UFPA pela bolsa de monitoria às discentes.

[5] Este relato faz parte do artigo publicado em 21/02/2022 na revista *Research, Society and Development.*

indivíduos de forma não presencial, e zelando pelo distanciamento necessário devido o cenário pandêmico, e com o uso de mecanismos diversos por meio de tecnologias digitais, para que tal comunicação se faça de maneira efetiva e com as aulas sendo realizadas nos mesmos horários habituais presenciais (ALVES, 2021). Tal modalidade expõe a necessidade de compromisso por ambas as partes envolvidas no processo de aprendizagem.

No Brasil, o Ministério da Educação propôs que durante a pandemia a forma de lecionar fosse adaptada para a modalidade de Ensino à Distância (EaD) de acordo com a portaria nº 343, de 17 março 2020, autorizando as aulas por meios digitais no Curso de Medicina, com exceção das práticas profissionais e de estágios (FEVERO *et al.,* 2020). Dessa maneira, para contornar o problema do distanciamento social durante a pandemia, a utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), bem como Ambientes Virtuais de Aprendizagem foram cada vez mais sendo exploradas pelo corpo docente e discente, como forma de suporte à educação do ensino superior no cenário atual. Inúmeras ferramentas são utilizadas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, tais quais documentos compartilhados, sejam eles: verbal ou visual, atividades de fixação e manuseio de plataformas que possibilitam a dinâmica de aprendizagem (SANTOS MARINHO *et al.,* 2021).

É inegável que a situação estabelecida desde o início da pandemia trouxe consigo verdadeiros obstáculos, não só para a saúde, mas também à educação, a qual é imprescindível que todos estejam dispostos em "aprender a aprender" as demandas ligadas ao uso de tecnologias com o objetivo de garantir formação acadêmica na nova realidade instituída, ou seja, no âmbito virtual (VALENTE *et al.,* 2020). Com isso, é imperioso saber que a utilização de ferramentas digitais gerou impactos benéficos, como o andamento das atividades acadêmicas, permitindo que os obstáculos devido ao distanciamento social sejam superados. Mas a pandemia também

traz consigo problemáticas, tais quais a desigualdade de acesso à internet ou a dispositivos móveis como computador, celular ou tablet, seja por motivos econômicos ou geográficos.

O presente trabalho propõe descrever um relato de experiência da monitoria e alunos de Medicina da Universidade Federal do Pará (UFPA), referente ao cenário pandêmico instaurado no ano de 2020, o qual estabeleceu a vigência do ensino remoto e, posteriormente, no ano de 2021, o ensino híbrido, no que tange ao módulo Atenção Integral à Saúde (AIS). O presente relato busca retratar os pontos positivos e negativos, com ênfase no processo de aprendizado e construção do conhecimento, seja pelo corpo docente, seja pelo corpo discente, bem como os empecilhos encontrados durante o ensino, mas também os avanços no uso de TIC, como observado na Figura 1.

Figura 1 - Análise textual em nuvem de palavras destacando a ferramenta *Google Meet* e o uso de vídeos, como os mais usados nos Módulos de AIS de 1 a 4



Fonte: Iramuteq. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>.

Nota: Esta construção foi identificada a partir dos planos de ensino da UFPA no Curso de Medicina, nos períodos de 2020 a 2021.

É importante destacar que neste relato de experiência se tem por objetivo focar apenas nos dois anos iniciais do Curso de Medicina e o enfrentamento das dificuldades educacionais alinhadas com o momento histórico do cenário pandêmico emergente de 2020 a 2021.

METODOLOGIA

O método do estudo é o relato de experiência descritivo em relação ao processo de implementação do ERE e 100% online e depois seguido do Híbrido com introdução de aulas presenciais, os quais ocorreram na pandemia da COVID-19 do curso de Medicina da UFPA, Pará, Brasil.

Na construção de um estudo descritivo, no que se refere ao relato de experiência, o método baseia-se na descrição de um fato ocorrido em um meio social capaz de gerar conhecimentos e experiências para a ciência (FLICK, 2013).

A proposta engloba a vivência dos discentes de medicina no eixo de AIS atrelada ao contexto pandêmico e utilização das tecnologias. O período em que ocorreu o ERE 100% online teve início a partir de setembro de 2020, com extensão a fevereiro de 2021, e o ensino híbrido de junho até dezembro de 2021.

Além disso, como alternativa ao afastamento social, foi elaborado o ERE para as aulas teóricas e algumas práticas acessíveis ao ensino online (UFPA, 2020). Nas aulas remotas buscou-se manter o mesmo cronograma presencial, isto é, foi assegurado dias e horários das aulas presenciais, além da possibilidade da interação em tempo real entre docentes e discentes. Dessa forma, as aulas ocorreram por meio de inúmeras plataformas digitais. As informações usadas para a construção do relato foram obtidas por

meio da vivência, da experiência e dos relatos adquiridos entre os discentes durante as aulas remotas e híbridas do módulo de AIS e análise dos planos de ensino institucionais.

O artigo tem como objetivo relatar a experiência vivida no módulo de AIS pelos alunos de Medicina, e para isso adotou-se o suporte metodológico o Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes ET de Questionnaires). Para auxiliar na análise dos dados qualitativos, o software proporciona inúmeras ferramentas, além de ter como suporte a estatística textual. O Iramuteq, criado pelo Pierre Ratinaud, em 2014, atuando como uma interface de R (www.r-project.org), é empregado para gerenciar e tratar os textos e questionários estatisticamente, além de ser um software totalmente gratuito (Sousa, Gondim, Carias, Batista & Machado, 2020).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A disseminação do vírus COVID-19 e sua pandemia trouxeram uma nova realidade no contexto mundial. Assim, para continuar a formação dos discentes, a UFPA decretou a Resolução N. 5.294, de 21 de agosto de 2020 do ERE, no qual as ferramentas digitais tornaram-se meios essenciais para a formação do corpo estudantil. Nesse cenário, o curso de medicina, especialmente o eixo de AIS, passou a priorizar abordagens *online* para interação entre os docentes e os discentes.

A princípio, é importante salientar que os professores e os alunos precisaram se adaptar à nova realidade tecnológica, imposta pela pandemia, para garantir a transmissão de conhecimentos de maneira eficiente e dinâmica. Inicialmente, a Universidade passou a ampliar a oferta para toda a comunidade acadêmica o recurso do *G-*

Suíte, que são ferramentas do *Google* de uso ilimitado, às quais ampliam as possibilidades de interação no Ensino à Distância.

Ademais, com os recursos tecnológicos, as aulas puderam ocorrer de maneira remota e sem restrições de tempo e com possibilidades de gravações, por meio da plataforma *Google Meet* de maneira síncrona e, também, a realização de atividades de maneira assíncrona, com a plataforma *Google Classroom*.

Diante disso, o eixo de AIS, que durante os quatro primeiros semestres do curso de Medicina tem ênfase na atenção primária à saúde (APS), passou a utilizar, também, outras ferramentas para suprir a necessidade do cenário prático de aproximação com as equipes de Saúde da Família, nos territórios adscritos, intervenções médico-sociais e, principalmente, aproximação médico-paciente.

CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA

A cada início de semestre a monitoria construía de imediato um canal de acesso direto por *WhatsApp* com os discentes para dúvidas atuando como seus "mentores virtuais". Por seu intermédio houve o auxílio aos docentes e discentes nas ferramentas digitais e preparação de manuais aos alunos e professores para facilitar seu manuseio. Um ponto crucial na aprendizagem, são as ferramentas de avaliação, onde houve o incentivo dos monitores para realização da autoavaliação do discente. Além disso, vale ressaltar que o eixo de AIS, durante os módulos realizados de forma remota, fez uso de recursos de avaliação da disciplina ministrada pelos docentes por meio da plataforma *Google Forms*. Essa avaliação dos discentes, tinha como objetivo agrupar os pontos positivos e negativos da metodologia utilizada, visando uma melhora para os semestres posteriores e deixando espaço para sugestões. A monitoria nesse

sentido, contribuiu na formulação, divulgação e levantamento, bem como na exposição das avaliações do Módulo em reuniões.

ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE I

O módulo de AIS I é um dos primeiros contatos dos discentes com a APS, que visa a compreensão de um conceito ampliado de saúde, estimulando o contato com os territórios, com as políticas de saúde e com o Sistema Único de Saúde (SUS). Para isso, os alunos, antes do cenário pandêmico, passavam experiências de visitas semanais nas Estratégias de Saúde da Família, conhecendo o território que envolvia a unidade de saúde para compreender os fatores que envolvem o processo saúde-doença. Já com o cenário pandêmico instalado, essa estratégia de ensino tornou-se limitada. Para isso, com o fito de preencher a lacuna do distanciamento instaurado, os docentes utilizaram como ferramentas tecnológicas grupos de *WhatsApp*, plataforma *Google Meet*, *Google Maps* para construção de mapas mentais e o *Canva* para o entendimento da territorialização, determinantes sociais da saúde, redes de atenção à saúde, populações especiais e política nacional de atenção básica.

ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE II

No módulo de AIS II é um momento em que se busca favorecer e desenvolver junto aos estudantes a competência técnica, crítica, criativa e humanizada para aplicar o referencial epidemiológico como instrumento de planejamento e gestão no contexto da APS a partir da construção e utilização de indicadores de municípios paraenses e do e-SUS das unidades da APS do Distrito D'AGUA, localizadas em bairros periféricos da capital Belém. Com

isso, são desenvolvidas habilidades para a utilização dos referenciais da APS e da vigilância em saúde atuando na dinâmica da estratégia de saúde da família em contato com a comunidade. Nesse período, mescla-se o cenário prático concomitante ao cenário teórico, inserem-se novos conceitos como: método clínico centrado na pessoa, o qual a partir de então, acompanhará a carreira do profissional em formação.

ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE III

O módulo de AIS III é marcado principalmente para favorecer e desenvolver junto aos discente, estratégias para a elaboração do diagnóstico coletivo a partir da observação do território, da compreensão dos condicionantes do processo saúde-doença no território cenário de prática e da análise dos indicadores do município de Belém comparando com outras realidades, bem como a importância da investigação epidemiológica para conhecimento em tempo real de quadro epidemiológico importante, visando alinhar as ações em tempo de reconduzir o planejamento. Assim, é pactuado o desenvolvimento de habilidades para a análise de indicadores com a aplicabilidade da metodologia do Planejamento Estratégico Situacional de Matus (1993), para a elaboração da programação do Plano de Intervenção, a ser executado nas comunidades adscritas à APS.

ATENÇÃO INTEGRAL À SAÚDE IV

No módulo de AIS IV, o foco se dá na atenção à saúde do trabalhador. Como estratégias para conseguir superar o distanciamento, visto que, uma das atividades propostas é a

realização da anamnese com o público trabalhador, então a partir de um roteiro a anamnese ocupacional foi direcionada a explanação da teoria para a prática, com a entrevista de um trabalhador do círculo familiar do discente ou de seu convívio. Assim, todos puderam ter a oportunidade de socializar a "prática" posteriormente, na plataforma *Google Meet* que foi fundamental para discutir os casos dos grupos. Além da apresentação de seminários síncronos houve a discussão com os outros grupos, com o intuito de obter o intercâmbio de informações.

Nesse aspecto, apesar das restrições e do isolamento social, grande parte dos alunos conseguiram compreender e fixar o conteúdo, dada a experiência construtiva na proposta dos trabalhos. Neste módulo, destacou-se a riqueza de interação pelas ferramentas *Mentimenter*, *Jamboard* e *Coogle*, em tempo real e com vídeos personalizados pelos próprios professores, que foram essenciais na criação de um espaço virtual interativo durante a pandemia, equilibrando a excessiva sobrecarga de tarefas *on-line*. Ao mesmo tempo, também se seguiu uma proposta de intervenção de promoção à saúde para ser realizada na APS, para isso a ferramenta *Canva* foi a ferramenta eleita como forma inédita pela Monitoria para albergar e divulgar de forma assíncrona os produtos de intervenção concebidos pelos discentes, seja na forma de folders, cartilhas, banners, vídeos e panfletos de divulgação.

DISCUSSÃO

O avanço global da pandemia de COVID-19, conduziu todas as relações sociais para extrema modificação. Especialmente, a educação, que precisou se adaptar ao novo cenário imposto pelo vírus para que a formação de novos profissionais não fosse prejudicada, ou pelo menos, pouco afetada devido ao contexto global

(MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Nesse ínterim, as escolas médicas precisaram se adequar ao cenário de maneira rápida, por meio do ensino remoto, utilizando ferramentas digitais, que atenuassem a lacuna deixada pela ausência de atividades práticas (KAUL *et al.,* 2021).

Como contribuições, Lanza *et al.* (2021) destacaram que a Monitoria no Curso de Medicina mesmo em pandemia é capaz de dispor de inovações para o ensino remoto, mantendo a proximidade com os discentes, esclarecendo dúvidas e fortalecendo a experiência de atividade docente. Aqui na UFPA foi possibilitado por meio de "mentoria virtual" o aprendizado dinâmico, individual e em grupo, o que pode reduzir os impactos emocionais da pandemia (ALCÂNTARA *et al.,* 2021). A monitoria acadêmica está prevista na Lei n.º 5.540, de 28/11/1968, a qual "Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior", que estabelece na relação professor-monitor uma condição de colaborador, mas também de aprendiz, diante dos desafios da prática docente (BRASIL, 1968; GONÇALVES *et al.,* 2021).

Outrossim, para Máximo (2021) o ensino superior *on line* seria o ensino do futuro, e um legado da pandemia, buscando ainda superar a prevalência das aulas expositivas e conferências tradicionais (CASTIONI *et al.,* 2021). Porém, até que ponto esse "legado" se mostra eficaz dada suas atuais formas de disseminação e o que precisa ser melhorado para tornar-se de fato um método de ensino eficiente e aceito, visto que há também críticas a essa forma de ensino, tanto da parte de estudantes quanto de docentes, quanto o (re) conhecimento do perfil discente, o diagnóstico do acesso econômico das ferramentas digitais e ainda a sua facilidade de manuseio para o prosseguimento no meio acadêmico (SILVA *et al.,* 2021).

Outra preocupação muito potente na literatura se refere à avaliação do processo ensino-aprendizagem, já que tradicionalmente

há um grande foco na memorização, com provas que envolvendo a assimilação do conteúdo e, diante da pandemia, esses exames passaram a ser tomados em plataformas *online*, expondo questionamentos e reflexões até que ponto esses métodos avaliativos são consistentes. Diante disso, e com as novas tecnologias inseridas no contexto educacional o resultado e significado de sucesso avaliativo tornou-se relativo, pois o foco não está mais atrelado às provas ou formativas tradicionais, inquirindo-se a aquisição adequada de conhecimento (MORETTI-PIRES *et al.,* 2021).

Além disso, a introdução das TIC, aliada à falta de preparação e de planejamento, por parte da instituição de ensino, professores ou alunos, possibilitou a continuidade das atividades acadêmicas, mas também fomentou na comunidade acadêmica o estresse, a depressão (NASHWAN *et al.,* 2020), sentimento de não pertencimento (SANTOS, 2020), ansiedade (LIRA *et al.,* 2020), sofrimento psicossocial (LIMA VIEIRA *et al.,* 2020) e falta de motivação (SANHUEZA LESPERGUER *et al.,* 2020), e por sua vez houve o aumento expressivo da carga de trabalho entre os docentes, aliado a sentimento de frustração e necessidade de capacitação (GALVÃO *et al.,* 2021).

No âmbito do ensino médico, os desafios ainda foram ainda maiores, pois segundo Cavalcante *et al.* (2020) houve a dificuldade em relação as atividades práticas, as quais englobam a presença dos estudantes na comunidade, acompanhando a vida e atuação da população, e gerando vínculos que são fundamentais à formação de um profissional de excelência. A experiência prática da territorialização para o discente enriquece o ensino médico na problematização, necessária ao cuidado à saúde mais próximo da comunidade. Na falta desse cenário prático, se reinventou o ensino médico, adaptando o currículo da graduação à formação de profissionais "aptos" para lidar com a nova realidade, exigindo dos docentes certa criatividade no sentido de manter uma participação

ativa dos discentes sob essa nova perspectiva. Nesse sentido, o interesse pelas aulas remotas demonstrou relação com uso de práticas atualizadas, a acessibilidade do docente ao estudante e o adequado acesso e uso da internet e de equipamentos digitais e computacionais (SOUZA *et al.,* 2021).

Ademais, com a implementação do EAD, houve constantes questionamentos quanto a reposição de aulas práticas no cenário pandêmico (MARSILLI; SMECELLATO; SILVA JÚNIOR, 2020), que se somou ao enfrentamento de uma crise sanitária de grande magnitude, acompanhada de outros obstáculos pré-existentes para grandes contingentes da população brasileira, tais como a falta de saneamento básico, de alimentação adequada, de moradia, dificuldades de acesso ao sistema de saúde, sucateamento do SUS e reposicionamento dos direitos trabalhistas de aposentadoria e levando ainda em conta a realidade dos estudantes para chegar a um nível de equidade (MAGALHÃES, 2021).

No contexto apresentado e vivenciado na pandemia, é desafiador tornar o ensino remoto uma prática exequível e efetiva, uma vez que o acompanhamento integral da saúde, inclui muitas vezes visitas domiciliares e ida às unidades básicas de saúde, as quais permitem evidenciar situações de aprendizado que não estão disponíveis nos livros. Dessa forma, a necessidade de contato discente-usuário requisitada pelo eixo de AIS, tornou o ensino remoto ainda mais desafiador, necessitando não apenas de domínio de plataformas virtuais, mas também de estratégias alternativas para suprir a demanda presencial, trazendo ambientes virtuais cooperativos e estimulantes nas plataformas e atividades escolhidas.

CONCLUSÃO

Os dois anos iniciais do Curso de Medicina oferecem uma base importante na construção de conhecimentos, habilidades e

atitudes para uma formação digna do futuro profissional e adequada aos anseios da sociedade como um todo. Na UFPA, tal período faz parte do componente básico do ciclo do Curso com grande aprendizado à Monitoria. Além disso, ao tecer este registro histórico, no que se refere ao ensino médico e as dificuldades impostas pela pandemia, em especial nas Universidades Federais que foram as mais acometidas com a falta de aulas práticas presenciais por mais tempo, a perspectiva é de que haja um melhor acompanhamento do ensino-aprendizado que foi ministrado, como em AIS, com a proposta de introdução de avaliações ou simulações de conteúdo abarcando os módulos anteriores de ensino, e assim, preenchendo as lacunas que porventura existam, visto a rápida adequação que foi instituída inesperadamente para as aulas *on-line* no cenário de emergência pandêmica.

O cenário imposto pela pandemia, que já se estende por dois anos, criou novas possibilidades para o ensino médico. O presente artigo expõe as diferentes estratégias tecnológicas e processos criativos para a manutenção de uma formação adequada dentro da universidade. Dessa forma, é possível concluir que, apesar da inserção do modo presencial novamente pela diminuição de mortes por COVID-19, provavelmente ainda permanecerão alguns dos métodos que foram implementados no período remoto, agregando valor para futuros trabalhos que ainda poderão ser acrescentados no ensino à distância, e inclusive a exploração da telemedicina pelos alunos, ferramenta que pode também ser usada no período pandêmico atual.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, L. D. A. R. D. *et al*. “Mentoria: vantagens e desafios da educação on-line durante a pandemia da Covid-19”. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 45, n. 1, 2021.

ALVES, L. R. G. “Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade”. **Educação**, vol. 10, n. 3, 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília: Planalto, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2021.

CASTIONI, R. *et al*. “Universidades Federais na pandemia da covid-19:acesso discente à internet e ensino remoto emergencial”. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, vol. 29, n. 111, 2021.

CAVALCANTE, A. S. P. *et al*. “Educação superior em saúde: a educação a distância em meio à crise do novo coronavírus no Brasil”. **Avances en Enfermería**, vol. 38, n. 1, 2020.

FEVERO, M. *et al*. Eventos científicos e a educação médica durante a pandemia:uma revisão integrativa da literatura. **Brazilian Journal Development**, vol. 6, n. 10, 2020.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GALVÃO, M. C. B. *et al*. “Usos de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior em Enfermagem durante a pandemia da Covid-19”. **Brazilian Journal of Information Science: Research Trends**, 15, maio, 2021.

GONÇALVES, M. F. *et al*. “A importância da monitoria acadêmica no ensino superior”. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Revista Pemo**, vol. 3, n. 1, 2021.

KAUL, V. *et al*. “Medical education during the Covid-19 pandemic”. **Chest**, vol. 159, n. 5, 2021.

LANZA, C. C. *et al*. "Atividade de monitoria durante o Regime Letivo Remoto: relato de experiência no curso de medicina". **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, vol. 13, n. 5, 2021.

LESPERGUER, E. D. T. S. *et al*. "Niveles de motivación en el estudiantado de enfermería y estrategias de enseñanza". **Educación Médica Superior**, vol. 34, n. 2, 2020.

LIRA, A. L. B. D. C. *et al*. "Nursing education: challenges and perspectives in times of the Covid-19 pandemic". **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 73, n. 2, 2020.

MAGALHÃES, R. C. D. S. "Covid-19, distance education, and the intensification of educational inequalities". **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, vol. 28, n. 4, 2021.

MARINHO, M. S. *et al*. "O uso das tecnologias de comunicação e informação no ensino remoto durante a pandemia do covid-19". **TICs e EaD em Foco**, vol. 7, n. 1, 2021.

MARSILLI, L. R. B. *et al*. "Ensino médico na pandemia de Covid-19: ponto de vista de acadêmicos de medicina". **Temas de Ensino em Saúde**, vol. 53, n. 4, 2020.

MATUS, C. **Política, planejamento e governo**. Brasília: IPEA, 1993.

MÁXIMO, M. E. "No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19". **Civitas: Revista de Ciências sociais**, vol. 21, n. 2, 2021.

MOREIRA, J. A. *et al*. "Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia". **Dialogia**, vol. 34, n. 1, 2020.

MORETTI-PIRES, R. O. “Estratégias pedagógicas na educação médica ante os desafios da Covid-19: uma revisão de escopo”. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 45, n. 1, 2021.

NASHWAN, A. J. *et al*. “How will the Covid-19 pandemic reshape nursing education globally?”. **Open Journal of Nursing**, vol. 10, n. 10, 2020.

SANTOS, L. M. D. “The relationship between the covid-19 pandemic and nursing students’ sense of belonging: The experiences and nursing education management of pre-service nursing professionals”. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, vol. 17, n. 16, 2020.

SILVA, P. H. S., Faustino *et al*. “Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia: viabilidade e percepções”. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 45, n. 1, 2021.

SOUSA, Y. S. O. *et al*. “O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, vol. 15, n. 2, 2020.

SOUZA, G. H. S. *et al*. “Educação Remota Emergencial (ERE): Um estudo empírico sobre Capacidades Educacionais e Expectativas Docentes durante a Pandemia da Covid-19”. **Research, Society and Development**, vol. 10, n. 1, 2021.

UFPA- Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Belém: UFPA, 2020. Disponível em: <https://portal.ufpa.br>. Acesso em: 10/01/2022.

VALENTE, G. S. C. *et al*. "O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente". **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 9, 2020.

VIEIRA, V. C. L. *et al*. "Ensino de enfermagem no contexto da pandemia da covid-19: refletindo sobre os desafios enfrentados/nursing education in the context of the covid-19 pandemic: reflecting on the challenges faced". **Revista Paranaense de Enfermagem**, REPENF, vol. 3, n. 1, 2020.

CAPÍTULO 9

COVID-19 e o Colapso Educacional:
A Problemática Implementação de Infraestrutura Tecnológica em Escolas Públicas

COVID-19 E O COLAPSO EDUCACIONAL: A PROBLEMÁTICA IMPLEMENTAÇÃO DE INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICAS

Melissa Trento

Dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil está a redução das desigualdades sociais e regionais (art. 3°, III, CF). As disparidades históricas, culturais e regionais havidas entre os estratos sociais que compõem a sociedade devem ser superadas pelo Estado brasileiro por meio da efetividade dos direitos sociais, mediante políticas públicas afirmativas correspondentes aos anseios e necessidades atuais para cumprir tal finalidade.

Nesse contexto e para o que concerne ao presente ensaio, não há dúvidas de que, para o atingimento dos fins constitucionais de redução das disparidades sociais, a educação ocupa lugar de extremo relevo, porquanto compreende prestações materiais tendentes à promoção do desenvolvimento em sua maior amplitude, eis que apresenta múltiplas facetas - pessoal, cultural, econômica, implicando tanto na esfera individual quanto na sociedade. Por conta dessa magnitude de importância, o legislador originário intencionalmente revestiu o direito à educação com o *statu*s de direito fundamental, incluindo-o no rol do art. 6o, que trata dos direitos sociais.

Entretanto, a evasão escolar propiciada pelos efeitos da crise sanitária provocada pela COVID-19, associada à falta de métodos pedagógicos- tecnológicos e ausência de estrutura de equipamentos digitais suficientes para a devida continuidade das aulas a todos os alunos no país, obstou a intenção constitucional de desenvolvimento pessoal e, consequentemente nacional, sobretudo em razão das

desigualdades sociais peculiares da atual era da informática e da informação.

Assim, o objetivo do presente artigo é analisar o contexto educacional digital pós-pandêmico e avaliar a capacidade do Estado de implementação de uma estrutura logística digital por meio de inovação tecnológica para a efetiva promoção da igualdade material, mediante o fornecimento de serviços educacionais no país.

Para tanto, estabelecer-se-á o paralelo entre a compreensão da construção teórica da igualdade de posições, concepção de justiça social que preconiza a redução das distâncias sociais com o intuito de embasar políticas públicas universalizantes, integrais e otimizadas no sentido de promover investimentos efetivos em tecnologia e conectividade para a educação de todos no Brasil.

DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO NOS MOLDES ATUAIS – CONTINUIDADE, UNIVERSALIZAÇÃO E MELHORIA DA QUALIDADE

Direito à educação constitucionalmente assegurado - desdobramentos decorrentes de distintas disposições normativas

A premissa conceitual do direito fundamental à educação estampado no artigo 205 da Constituição da República, converge no sentido de que, inserido no dever constitucional, o direito à educação deve atender, simultaneamente, vários vieses interdependentes, todos voltados à promoção do desenvolvimento da pessoa. Para a sua integralidade, o direito à educação transcende a mera oferta gratuita e oficial prestada pelo Estado, seu alcance está relacionado, simultaneamente, à perspectiva de que o ambiente escolar proporcione a todos os alunos o desenvolvimento de instrumentos de

adaptação social, capazes de construir uma lógica de formação do raciocínio intelectual (CASTANHA, 2019).

Na concepção de Maliska, o "direito de todos" à educação impõe ao Estado brasileiro o encargo de desenvolver funções mentais e valores morais que ultimem uma ambientação à vida social hodierna (MALISKA, 2001). Dentro da acepção do termo *direito público subjetivo*, o "acesso ao ensino obrigatório e gratuito" que faz menção o art. 208, § 1º, da Constituição Brasileira postula a hermenêutica de que a acessibilidade deve ser concreta e efetiva, não bastando o simples fornecimento da educação, sem considerar as circunstâncias, adversidades e eventuais readaptações que a prestação do serviço público exige em determinada sociedade e momento histórico. Da mesma forma, o seu não oferecimento, ou sua oferta irregular, importa na responsabilização da autoridade competente (HACHEM, 2016).

Assim, devido à suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia, o uso de ferramentas de tecnologia tornou-se essencial, indispensável e emergencial para o prosseguimento da educação obrigatória, sob pena de grave e talvez irreparáveis danos e prejuízos na aprendizagem de milhares de crianças e adolescentes decorrentes da crise sanitária instalada no país.

Além disso, imprescindível destacar que o comando constitucional apregoa uma outra vertente relacionada ao direito à educação, qual seja o "preparo para o exercício da cidadania", dada a evidente relação indissociável entre a educação e os indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de promover mudanças efetivas em seu meio (DALLARI, 1998).

Segundo Daniel Castanha, "essa é a missão precípua do direito à educação: fomentar uma construção coletiva, consciente e livre, com poder de influência e decisão, capaz de reafirmar

continuamente o Estado democrático de direito, por sua vez sustentado pelo povo e a razão maior da sua própria existência" (CASTANHA, 2019).

Aplicável ao contexto pandêmico em que vivenciamos, o art. 206, inciso I, da Constituição da República estabelece como princípio a "*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"*, o que reclama a garantia de meios concretos para a acessibilidade dos alunos, inclusive a oferta dos instrumentos tecnológicos necessários para o acompanhamento das aulas remotas por aqueles que não disponham de recursos para adquiri-los.

Mínimo existencial apenas como ponto de partida

Nas lições de Emerson Gabardo, o modelo do Estado Social e Democrático de Direito, presente no sistema constitucional pátrio, impinge aos Poderes Públicos "o dever de garantir aos cidadãos não somente condições mínimas de existência digna, mas também condições suficientes para que cada pessoa possa desenvolver livremente a sua personalidade Esse objetivo pressupõe uma série de condutas estatais positivas ou negativas para a satisfação dos direitos fundamentais sociais prescritos na Carta Magna" (GABARDO, 2009).

A satisfação do conteúdo integral dos direitos sociais pressupõe mais do que o atendimento ao mínimo existencial. E à Administração compete adotar todas as medidas possíveis para que a dignidade do cidadão não seja promovida apenas em um grau mínimo, mas sim em um grau máximo. Importante observação seguindo a mesma linha de raciocínio de Ana Paula de Barcellos, cuja reflexão conclui que o mínimo existencial não se resume ao

mínimo para se viver, mas visa também assegurar um mínimo de inserção social (BARCELLOS, 2008).

No mesmo sentido é o entendimento dos autores Alexandre Godoy Dotta e Rodrigo Maciel Cabral, ao lecionarem que a provisão de um direito fundamental não pode significar qualquer provisão, mas sim uma provisão de natureza satisfativa, a fim de alcançar as finalidades propostas pela Lei de Diretrizes e Bases. Veja-se, por exemplo, as políticas públicas voltadas à avaliação da qualidade no ensino superior (CABRAL; DOTTA, 2018).

Nesse sentido, impõe-se à Administração Pública uma atuação maximizada, universalizada e inclusiva que possibilite aos seus titulares a fruição de seus direitos de maneira real e efetiva, ainda que sob adversidades decorrentes de crises sanitárias pandêmicas, como exemplo a imposta pelo vírus da COVID-19 que afetou intensamente o mundo a partir de 2020 sendo vivenciada até os dias atuais.

Levando em conta a interpretação sistêmica e relevando-se a atuação otimizada e progressista da Administração Pública é que se pode afirmar que a garantia do mínimo existencial representa apenas o ponto inicial do agir estatal. Ademais, o dever do Estado de "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde" (art. 208, VII, da Constituição da República), representa mandamento não exaustivo, o que implica no dever de abranger e considerar todas as medidas de assistência que sejam necessárias à garantia da manutenção dos estudantes na escola e de viabilizar formatos contemporâneos e adequados à realidade que se apresenta, exigindo interpretação atualizada, em razão das circunstâncias excepcionais causadas pela pandemia.

Segundo a interpretação de Thais Luzia Colaço e Raquel Fabiana Lopes Sparemberger, "a sociedade da informação é considerada um legado cultural dos nossos antepassados, tornando-se um patrimônio cultural da humanidade. Tal patrimônio deve estar disponível a todos os seres humanos, pois é um direito de exercício opcional. Significa a democratização do conhecimento e da comunicação (COLAÇO; SPAREMBERGER, 2010).

ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE MATERIAL E DA JUSTIÇA SOCIAL

Promoção igualitária do acesso à Educação: concepções de justiça social de François Dubet

A universalização da educação no Brasil vem sendo construída ao longo das normatizações legislativas de maneira proforma, ou seja, sem resultados práticos evidenciados. A igualdade material não foi concretizada. Existem diplomas sem efetivo conhecimento, conclusões da educação básica incompatíveis com o aprendizado e com a faixa etária, capacidades intelectuais não exploradas em razão do deficitário sistema educacional no Brasil. A pandemia agravou ainda mais o cenário de desigualdade social, criando a dicotomia entre os estudantes com recursos financeiros capazes de permanecer conectados e dar continuidade às aulas em formato digital em contraposição com os alunos completamente vulneráveis e à mercê da iniciativa pública para ter-lhes assegurado o simples acesso à educação durante o período de isolamento social. A proteção do direito fundamental à educação possui dimensões multifacetárias, o que compreende o objetivo de desenvolvimento da sociedade, razão pela qual se reputa pertinente analisar tal direito sob

o enfoque de importantes concepções de justiça social que se fundam na igualdade, a fim de ressaltar qual delas possui melhores características capazes de, factualmente, minimizar as realidades desiguais existentes na estrutura social brasileira.

Consistentemente no dever de dispensar tratamento equânime às pessoas, a igualdade material (MELLO, 1993) pode ser concretizada por meio de diversas políticas públicas, dentre elas, a garantia de acesso à educação em sua maior amplitude, tal qual prevista no artigo 208, l e ll, da Constituição Federal. Todavia, a densificação dos preceitos fundamentais que embasam a educação exige diretrizes públicas lastreadas em diferentes concepções de justiça social. Os modelos a seguir delineiam as noções sobre a *igualdade de posições* e *a igualdade de oportunidades* propostas pelo sociólogo francês François Dubet.

Igualdade de oportunidades x igualdade de posições: as duas facetas da concepção de justiça social na Educação

As duas concepções têm por finalidade precípua atenuar as disparidades que sobrepujam entre a abstração da previsão constitucional de igualdade entre os indivíduos e a realidade que, lamentavelmente, denota o cenário de desigualdade social no Brasil. Em qualquer das hipóteses, a ideia é “reduzir certas desigualdades a fim de torná-las, se não justas, ao menos aceitáveis" (DUBET, 2015).

Embora as duas formulações possuam propósito legítimo e não sejam excludentes entre si, elas contribuem para a mobilização das classes sociais de formas diversas, pois atingem grupos de interesse situados em posições diversas no tecido social (DUBET, 2015).

Diante disso, convém destacar as suas peculiaridades para estabelecer aplicação prioritária de uma das concepções que apresenta o melhor potencial de direcionar a implementação da política pública adequada a garantir a igualdade efetiva no fornecimento da educação digital.

A igualdade de posições considera que a sociedade está distribuída em variadas e distintas posições sociais. Uma espécie de "rede", em que cada indivíduo ocupa um ponto específico e, juntos, formam toda a estrutura social. As medidas políticas que possuem respaldo na igualdade de posições focam nas condições de vida de cada pessoa (v.g alimentação, moradia, vestuário, transporte), ao acesso a todos os tipos de serviços públicos - neste ensaio particularmente se limitará à educação – dentre outras questões sociais com o intuito de, reduzindo as disparidades entre as pessoas, promover a justiça social (CASTANHA, 2019).

Pode-se afirmar, portanto, que com políticas públicas embasadas na igualdade de posições mostra-se a possibilidade de estreitamento das diferenças entre o plano abstrato da igualdade positivada e as situações fáticas do plano concreto, tal qual preceitua um verdadeiro Estado de bem-estar social e quiçá a promoção da felicidade, para além da liberdade (GABARDO, 2018).

Assim, pode-se concluir que a implementação da igualdade de posições possui um efeito universalizante, "vez que produz estruturas coletivas públicas tendentes a possibilitar o acesso a alguns bens que, antes, estavam restritos a pequenos grupos pertencentes a classes sociais mais privilegiadas" (CASTANHA, 2019).

Sob o amparo desse referencial de justiça social, permite-se deduzir que serviços públicos de grande relevância como saúde, transporte público e, notadamente, a educação, estariam ao alcance de uma gama de cidadãos em maior escala, visto que ampliaria os

benefícios a um número mais elevado de pessoas, proporcionando o gozo e usufruto de determinados serviços públicos aos quais tais pessoas não estavam contempladas. Logo, na visão de François Dubet, é dever dos entes federativos responsabilizarem-se pela construção e funcionamento adequado e gratuito dos espaços públicos – escolas, bibliotecas, centros culturais, hospitais, terminais rodoviários etc., para que todos possam deles se beneficiar (DUBET, 2015).

O segundo modelo a ser compreendido é o da igualdade de oportunidades. Tal concepção parte da premissa de que os poderes constituídos têm o dever de disponibilizar a todos a possibilidade de preencher as melhores posições disponíveis, com base em um princípio meritocrático (DUBET, 2015).

Com base nesse modelo, não há preocupação em relação à redução das desigualdades que precedem as diferentes posições sociais ocupadas pelos indivíduos em determinado contexto ou situação, mas sim com o combate a discriminações injustas. A igualdade de oportunidades apregoa que todas as posições dispostas na estrutura social devem estar abertas indistintamente. As desigualdades sociais seriam aceitas, já que a concepção de justiça em questão desconsidera as origens dos indivíduos, ao passo que valoriza a competição decorrente do mérito de cada um. Segundo Daniel Castanha, "o desenvolvimento dessa formulação de justiça social pressupõe uma espécie de ficção sociológica, pois cogita a ilusão de que pessoas de diferentes estratos e condições ocupariam igualitariamente todas as camadas da estrutura social, segundo seus próprios méritos e sem a influência de heranças econômicas ou culturais (CASTANHA, 2019).

A promoção da *igualdade de oportunidades* visa garantir acesso indiscriminado a bens e serviços em que os menos favorecidos estariam normalmente excluídos. Assim, por meio de políticas públicas, os mais vulneráveis são integrados às

possibilidades de escolha, assegurando-lhes o acesso equânime aos serviços públicos da mesma maneira que outros cidadãos (HACHEM, 2016).

Portanto, a concepção de justiça social baseada na *igualdade de oportunidades* pode ser sintetizada a partir da eliminação das desigualdades no começo da disputa, de forma que indivíduos permaneçam em equilíbrio inicial, porém, aceita eventuais desigualdades resultantes do desempenho dos indivíduos, já que derivados da meritocracia.

Após rápida síntese dos modelos de justiça social propostos por François Dubet, revela-se oportuno correlacioná-los para com o presente artigo, denotando que, em verdade, a política educacional brasileira e, em especial, a educação digital possui correspondência axiológica imediata para com a igualdade de posições. Muito embora, conforme relata a compilação, ambos os modelos contenham medidas interessantes e louváveis, ensejam ações estatais distintas.

A educação digital que se impõe hodiernamente requer a premissa igualitária contida na igualdade de posições, pois é a que melhor reflete o ideal a que se busca. Isso porque, as políticas educacionais que englobam a necessidade de conectividade universalizada devem empenhar-se na efetivação da igualdade material, transcendendo a impessoalidade de diplomas normativos insensíveis para nivelar, de forma imediata, as realidades desiguais existentes na estrutura social (CASTANHA, 2019).

Assim, o modelo de justiça social lastreado no primado da igualdade material que melhor se coaduna com o propósito constitucional da educação é o da *igualdade de posições*, devendo, pois, servir de alicerce às políticas públicas educacionais digitais no Brasil ao propósito final de garantir, no maior espectro possível, o desenvolvimento social, cultural e econômico.

A correlação ente as desigualdades sociais e a necessidade de implantação universalizada da educação digital no Brasil

Sabe-se que o cumprimento da dimensão objetiva dos direitos fundamentais impõe à Administração Pública, agindo sponte propria, que estabeleça os meios necessários a conferir aos cidadãos ampla acessibilidade aos bens jurídicos de natureza jusfundamental (HACHEM, 2016), em especial e ao que atina ao presente ensaio, o direito à educação. Vanice Valle defende que "embora o "núcleo duro" de um direito à educação se tenha tradicionalmente por atendido pelo Estado lato sensu, há aspectos relacionados à regularidade e à qualidade desse mesmo core center que são frequentemente submetidos a debate" (VALLE, 2016). Nas lições de Fabrício Motta, "uma política pública que pretende ser séria não pode desconsiderar a multiplicidade de fatores que permeiam a matéria. No presente caso, não levar em consideração a existência de desigualdades sociais e estruturais pode consistir em um fator determinante no insucesso da política pública educacional" (MOTTA; BUÍSSA; BARBOSA, 2018).

A acessibilidade ao serviço público da educação em tempos atuais requer do Estado a reinvenção e remodelagem do formato tradicional praticado na rede pública de ensino. Se as desigualdades já eram evidentes e abissais antes do período de pandemia, durante o seu transcurso e após tal colapso sanitário, as disparidades serão ainda mais explícitas. Fabricio Motta sustenta que "as políticas públicas de cunho social devem ter, por premissa, a busca pela equidade. É inconcebível a adoção de medidas de ordem geral sem que se considere a vulnerabilidade de uma significativa parcela da população. Em uma sociedade estruturalmente desigual como a brasileira, o amplo acesso ao ensino de qualidade é um dos pilares para se minimizar distorções" (MOTTA; BUÍSSA; BARBOSA, 2018).

O Brasil ocupa a lamentável posição de 156ª (entre 164 países avaliados) na mensuração de distribuição de rendas entre a população, o que o coloca entre os dez países mais desiguais do mundo, segundo o coeficiente de Gini (IBGE, 2021), figurando na posição 84º do ranking do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, sendo a educação uma de suas principais variáveis (UNDP, 2021).

O vencedor do prêmio Nobel de economia do ano de 2000, James Heckmen, por meio de uma notável pesquisa na área da economia do desenvolvimento humano, comprovou que a qualidade no desenvolvimento na primeira infância influencia fortemente os resultados econômicos, sociais e na saúde para os indivíduos e sociedade. O estudo destacou que cada dólar investido na educação infantil rende sete vezes mais ao longo do tempo, com especial destaque aos casos em que as crianças provêm de meios desfavoráveis (MOTTA; BUÍSSA; BARBOSA, 2018).

No mesmo sentido, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelou que a cada R$ 1,00 (um real) investido em educação pública há um aumento de R$ 1,85 (um real e oitenta e cinco centavos) no PIB – Produto Interno Bruto (IPEA, 2011).

A tutela administrativa dos direitos fundamentais reclama que a Administração formule e execute políticas públicas, orientadas a corrigir os problemas sociais que "atravanquem a proteção e promoção adequada desses direitos e que impeçam indivíduos e setores específicos da sociedade de lograr acesso igualitário aos bens jurídicos por eles protegidos. Não basta que sejam prestados os serviços públicos, impõe-se também a tomada de decisões políticas que corrijam aquelas distorções sociais remanescentes" (HACHEM, 2016).

É preciso reconhecer a indispensabilidade do fornecimento de tecnologia em conectividade (*v.g*. computadores, notebooks e

acesso à internet) enquanto premissa básica para o desenvolvimento de personalidades para que, em última análise, possam estas aprimorar a democracia por meio das decisões políticas, além de promover o desenvolvimento econômico social tão almejado e prescrito no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (educação de qualidade para todos) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas e no Plano Nacional de Educação do Brasil.

Reconhecendo a importância do investimento na área educacional, com vistas a garantir o atingimento de um patamar desejável de acesso ao ensino de qualidade, o novo Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica tornou-se fonte de financiamento permanente com a Emenda Constitucional nº 108/20 e Lei nº 14.113/20, consignando que os aportes da União chegarão a 23% do total dos Fundos até 2026. Assim, com mais recursos, surgem novas possibilidades aos gestores públicos para repensar o fornecimento da educação nos moldes tradicionais. O modelo contemporâneo deve ser compatível com as necessidades atuais e anseios prementes de uma sociedade justa, igualitária e globalizada.

Resta evidente que a tecnologia relacionada à educação digital se revela como condição *sine qua non* para a fruição de certas prerrogativas garantidas pelo Estado Democrático e Social do Direito – o adequado desenvolvimento das capacidades dos estudantes, pleno exercício futuro da cidadania, livre escolha da profissão, dentre tantos outros direitos fundamentais e objetivos da República. Por isso, o direito à educação em sentido amplo deve deixar de ser considerado mera promessa constitucional para alcançar lugar de destaque no sistema jurídico e proporcionar efeitos práticos na sociedade.

Para delinear o cenário de imprescindibilidade da educação digital para a emancipação da sociedade, convém destacar a recentíssima publicação da Lei nº 14.172 de 10 de junho de 2021que

dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a professores e alunos da educação básica pública.

O importante avanço legislativo consignado na referida Lei estabelece o repasse de 3,5 bilhões aos Estados para atender alunos da rede estadual e municipal. Prescreve a lei que os recursos poderão ser investidos na contratação de internet móvel, na aquisição de terminais portáteis (máximo de 50%), na contratação de soluções de conexão na modalidade fixa para conexão de domicílios ou de comunidades quando for comprovado custo-efetividade ou quando não houver oferta de dados móveis na localidade de moradia dos estudantes (BRASIL, 2021).

Tal marco legal tem o potencial de reduzir o amplo espectro das classes sociais e por fim, minimizar os efeitos deletérios das desigualdades sociais existentes, convergindo, inclusive, com o que prevê a Política Nacional de Educação e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável preconizados pela ONU.

ORÇAMENTO E INOVAÇÃO

Questão Orçamentária – Vinculação de Receitas e Necessidade de Reinvestimento dos Valores Aplicados em 2020 no Estado do Paraná

A estrutura educacional brasileira, sua organização, diretrizes e distribuição de responsabilidades entre os entes federativos tomou forma com a edição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - "Lei de Diretrizes e Bases da Educação" – LDB. Especificamente quanto à subvenção de todo o sistema, as diretivas estão plasmadas no próprio texto constitucional, o qual determina, por meio do artigo 212 da Constituição Federal, o dever de aplicação

mínima, pelos entes federados, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), equivalendo a 18 percentuais mínimos de aplicação pela União e 25 porcento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, entretanto, os dados disponibilizados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) (FNDE, 2021) indicam que, dos 4.488 Municípios que alimentaram o Sistema até 21 de junho de 2021, 228 não atingiram o mínimo constitucional (aumento de 267% em relação a 2019).

Na esfera estadual do Paraná, de acordo com os dados fornecidos pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná, dos 399 municípios paranaenses, apenas 27 não tiveram aumento de receita em 2020 quando comparado com o ano de 2019, ao passo que 337 municípios diminuíram a despesa liquidada na função educação em 2020 em relação à 2019, o que equivale a dizer que 84,46% dos municípios do Estado do Paraná aplicou menos em educação no ano corrente em comparação com o ano anterior (TCE, 2021), a despeito de todas as adversidades e novas necessidades de formatação escolar que surgiram com o advento da pandemia. Além disso, embora experimentando aumento de receitas e diminuição de despesas no que diz respeito à merenda escolar, transporte escolar e despesas correntes relacionadas ao consumo de água, luz e insumos de papelaria, não aportaram os recursos necessários na infraestrutura das escolas públicas, especialmente os relacionados com conectividade, visando a garantir o pleno acesso de alunos e professores à internet.

Segundo dados do IBGE e do Censo Escolar 2020 (INEP/MEC), a internet banda larga não chegava a 17,2 mil escolas urbanas (20,5%) em 2020 (Censo Escolar da Educação Básica). Ao fim de 2020, somente 2 a cada 10 cidades (22,5% das redes municipais) terminaram o ano com plataformas educacionais em operação (dados da Undime), o que denota indicativo de

insuficiência de investimentos para a garantia do acesso dos estudantes à educação básica obrigatória. Nas lições de Élida Graziane Pinto "gastar formalmente o montante mínimo de recursos vinculados, mas não assegurar o padrão de qualidade, é gastar mal (lesão aos princípios da finalidade e eficiência), além de configurar oferta irregular de ensino nos moldes do art. 208, §2º combinado com o art. 206, VII, ambos da CR/1988" (PINTO, 2015).

A oferta de conectividade e inclusão digital nas escolas públicas é pauta extra emergencial que não apenas viabilizará o ensino híbrido já praticado na rede privada quanto auxiliará nas estratégias de enfrentamento ao abandono escolar evidenciado durante a pandemia. Ademais, possibilitará o cumprimento do dever expresso no art. 227, *caput,* da Constituição da República, pois confere absoluta prioridade à educação para crianças, jovens e adolescentes (faixa etária que corresponde à educação básica obrigatória no país). A universalização do acesso à rede mundial de computadores nas escolas possui previsão normativa na Lei 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) e na Lei 14.109/2020 (que alterou a Lei do Fust), consignando metas específicas de conexão de escolas à internet de alta velocidade até 2024. De acordo com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, tal transformação digital nas escolas deveria ter ocorrido até o ano de 2019, o que obviamente não se concretizou.

É de relevo destacar que o conjunto normativo indica a obrigação estabelecida ao administrador público para, na sua esfera de decisão, adotar as medidas que melhor atendam aos objetivos fundamentais constitucionais e infraconstitucionais, entretanto, o Poder Público não pode deixar à margem ou minorar a necessidade de conectividade para os fins educacionais, conforme dispõe a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação: universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o

final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação e a 7.20: "prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet".

Acrescida à disposição literal acima descrita, no atual estágio de evolução digital ao qual vivenciamos, a implantação de conectividade às escolas públicas é condição imprescindível e inafastável para se garantir a plena acessibilidade à educação com igualdade de condições a todos os cidadãos (art. 206, I, da Constituição Federal). Ademais, o princípio da juridicidade que direciona todo o agir estatal impulsiona a Administração Pública para redimensionar suas estratégias, inovar em tecnologia da informação e implantar medidas, bem como estruturar o serviço público de educação de modo a visar "ao pleno desenvolvimento da personalidade humana" e "capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre", conforme estatui o art. 13.1 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, introduzido na ordem jurídica brasileira pelo Decreto nº 591/1992.

Assim, a inclusão digital universalizada se traduz em verdadeira condição para garantir a integração do indivíduo à sociedade contemporânea, garantindo-lhe acesso às tecnologias que facilitam e aprimoram conhecimentos. Sob outra ótica, não restam dúvidas de que a educação digital é a linha condutora que franqueia acesso a determinados serviços públicos antes intangíveis, os quais na atualidade são alcançáveis somente após a implantação concreta e universalizada da tecnologia. Ademais, é inquestionável que a o

devido grau de instrução decorre necessariamente da educação ofertada nas escolas e no meio familiar. É por meio desta virtude que o indivíduo desenvolve aptidões cívicas, calcadas em escolhas racionais e instruídas a ponto de participar, efetivamente, das escolhas políticas por meio do controle social.

Assim, pode-se concluir que a inclusão digital se revela vital e de extrema urgência na atualidade para a garantia mínima da *igualdade de posições* entre os indivíduos que se encontram no sistema escolar, ao fito de ostentar condições efetivas de desenvolver-se singularmente, bem como o de impulsionar o desenvolvimento da sociedade em termos mais amplos. Sob as premissas constitucionais, legais e fundamentada no primado da juridicidade, cumpre à Administração Pública o dever de proporcionar indistintamente e em iguais condições a educação digital, compatível com os reclamos e necessidades atuais da sociedade tecnológica.

Inovação na educação digital e os impactos no desenvolvimento

O desenvolvimento pressupõe não apenas a ocorrência de crescimento econômico, mas também depende de fatores que indiquem melhora qualitativa dos padrões de vida dos cidadãos, proporcionando a elevação do bem-estar social. Para ser alcançado, deve-se ir muito além do aumento quantitativo do Produto Interno Bruto, reclama transformações estruturais socioeconômicas que reduzam as desigualdades sociais (HACHEM, 2013). Atualmente o cálculo do índice de desenvolvimento humano (IDH) compreende também indicadores sociais (educação e longevidade, por exemplo), além dos coeficientes econômicos. Consequentemente, quanto maior a satisfação dos direitos fundamentais sociais em determinado Estado maior o seu índice de desenvolvimento humano.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) a COVID-19, conduzida no ano passado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em outubro de 2020 um contingente de 5,5 milhões crianças e adolescentes com idades entre 6 e 17 anos não conseguiram ter acesso às atividades escolares ao longo do último ano letivo (2019).

Tal cenário desastroso e com efeitos deletérios incomensuráveis na educação dos infanto-juvenis brasileiros impende que a Administração Pública assuma um perfil totalmente inclusivo para efetivamente atenuar as assimetrias sociais ainda mais escancaradas após a pandemia da COVID-19, provocando crise educacional com impactos inimagináveis e certamente prolongados no tempo. Por meio de ações planejadas, racionais e estruturadas o Estado figura como o principal propulsor do desenvolvimento, através da integração social no que atina à inclusão digital premente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento econômico e social brasileiro, pautado no Estado de Direito Social Democrático como é, apresenta conexão indissociável à concepção material de igualdade, o que incumbe ao Poder Público propiciar igualdade de oportunidades para além do ponto partida. À atuação universalizada e integral da Administração Pública outorga-se o dever de agir em prol da redução das desigualdades da sociedade, viabilizando condições estruturais, tecnológicas e pedagógicas equânimes entre a rede pública e particular de ensino. Sem as mesmas condições na qualidade de ensino, dificilmente o indivíduo terá condições de usufruir de sua liberdade e construir os caminhos para o seu desenvolvimento como ser humano e como parte da sociedade (BITENCOURT NETO, 2010).

Suficientemente expostas as concepções de justiça social fundadas na igualdade, tem-se que a inclusão digital consubstancia-se em um importante veículo para concretizar a igualdade material, cujo propósito é o de mitigar as distâncias entre todos os que ocupam algum ponto na estrutura social por meio da educação pública de qualidade, tecnológica e inovadora. Como discorrido no bojo deste artigo, a igualdade de oportunidades consolidada no simples acesso às escolas não basta para equalizar a satisfação concreta e efetiva ao direito fundamental à educação.

Deste modo percebe-se que são necessários mecanismos que fomentem a igualdade material suplantando-se na teoria de justiça social da igualdade de condições, de modo a reduzir os abismos sociais (como alimentação escolar, transporte público gratuito e acesso a novas formas de educação, como a inclusão digital, tecnologia da informação e comunicação). Assim, a acessibilidade escolar compreende não apenas a oferta de vaga, mas também condições para que os alunos acompanhem as atividades escolares em situações adversas e emergenciais como a vivenciada mundialmente pela propagação do Coronavírus.

O cotejo das ilações refletidas ao longo da temática proposta conduz a algumas significativas considerações: i) é possível asseverar que se trata de dimensão indissociável do direito fundamental à educação fornecer a todos o direito à inclusão digital, já que urgem providências para combater os impactos da pandemia na educação quanto aos aspectos da conectividade dos estudantes e professores, infraestrutura e condições de aquisição e manutenção de serviços e equipamentos de informática, cuja hipossuficiência econômica esteja obstando o pleno acesso ou desenvolvimento das aulas não presenciais; ii) a adoção de posturas proativas alicerçadas na *igualdade de posições* pelo Estado têm o condão de viabilizar um sistema efetivo para atingir o desenvolvimento pessoal e interpessoal por meio das ações de educação. Portanto, depreende-se que para

conferir dignidade humana e tratamento igualitário a todos os estudantes, por meio do desenvolvimento das capacidades intelectuais e morais, é imprescindível a atuação universalizada, inclusiva e otimizada da Administração Pública na aplicação de receitas e políticas públicas educacionais direcionadas ao acesso à educação digital na rede pública de ensino no país.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, A. P. **A Eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BITENCOURT NETO, E. "Transformações do Estado e a Administração Pública no século XXI". **Revista de Investigações Constitucionais**, vol. 4, n. 1, 2017.

BITENCOURT NETO, E. **O direito ao mínimo para uma existência digna**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

BOURGES, F. "Administração Pública dialógica: em busca da concretização isonômica de direitos fundamentais sociais". **Revista Eurolatinoamericana de Derecho Administrativo**, vol. 5, n. 1, 2018.

CABRAL, R. M.; DOTTA, A. G. "Mínimo existencial na hermenêutica da jurisprudência brasileira referente às políticas públicas relativas ao direito à educação". **RECHTD - Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, vol. 10, 2018.

CASTANHA, D. **Direito Fundamental à Educação no Brasil e o Acesso Gratuito à Educação Básica Obrigatória incluindo o**

Ensino Médio: a consagração da igualdade de posições à luz do Desenvolvimento, in Direitos Fundamentais, Tecnologia e Educação. Curitiba: Íthala, 2019.

COLAÇO, T. L.; SPAREMBERGER, R. F. L. "Sociedade da informação: comunidades tradicionais, identidade cultural e inclusão tecnológica". **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, vol. 1, n. 1, 2010.

DOTTA, A. G. "Public policies for the assessment of quality of the Brazilian higher education system". **Revista de Investigações Constitucionais**, vol. 3, 2016.

DOTTA, A. G.; RICARDO, H. "O direito à educação no Brasil e o serviço adequado como garantia fundamental de sua efetivação". *In:* LIBÒRIO, D.; GUIMARÃES, E.; GABARDO, E. (Orgs.). **Eficiência e ética no direito administrativo**. Curitiba: Íthala, 2017.

DOTTA, A. G.; SILVA, B. I. S. "Efetividade dos direitos fundamentais sociais no Brasil e o respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana". *In:* BORDAS, E. *et al*. (Org.). **A existência digna e a Administração Pública do Século XXI**. Curitiba: Íthala, 2019.

DUBET, F. **Status e oportunidades**: como repensar a justiça social. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2015.

DURIEZ, B.; ION, J.; PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. "Institutions statistiques et nomenclatures socioprofessionnelles. Essai comparatif: Royaume-Uni, Espagne, France". **Revue Française de Sociologie**, vol. 32, n. 1, 1991.

FREITAS, D. C. "Direito Fundamental à Educação e o Amálgama das Charter Schools: análise do (des)equilíbrio entre as esferas

pública e privada". **Revista Brasileira de Pesquisa Jurídica**, vol. 1, n. 1, 2020.

GABARDO, E. "O princípio da eficiência". *In:* NUNES JÚNIOR, V. S. *et al.* (Orgs.). **Direito Administrativo e Constitucional**. São Paulo: Editora da PUCSP, 2017.

GABARDO, E. **Interesse público e subsidiariedade**: o Estado e a sociedade civil para além do bem e do mal. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

HACHEM, D. W. "A maximização dos direitos fundamentais econômicos e sociais pela via administrativa e a promoção do desenvolvimento". **Revista Direitos Fundamentais & Democracia (UniBrasil)**, vol. 13, n. 13, 2013.

HACHEM, D. W. **Tutela administrativa efetiva dos direitos fundamentais sociais**: por uma implementação espontânea, integral e igualitária (tese de doutorado em direito). Curitiba: UFPR, 2014.

HACHEM, D. W.; KALIL, G. A. A. "O direito fundamental social à educação e sua maximização por meio da função extrafiscal dos tributos: o exemplo do Programa Universidade para Todos (PROUNI)". **A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional**, ano 16, n. 66, 2016.

IRB - Instituto Rui Barbosa. **Todos na escola**: ações para promover a (re)inserção e a permanência de crianças e adolescentes no ambiente escolar [livro eletrônico]. Porto Alegre: Comitê Técnico da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021.

MALISKA, M. A. **O direito à educação e a Constituição**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2001.

MOTTA, F.; LEONARDO BUÍSSA, M. B. "O financiamento da educação no Brasil como instrumento de aprofundamento da desigualdade social". **A&C – Revista de Direito Administrativo e Constitucional**, vol. 18, n. 73, 2018.

MOTTA, F.; NOHARA, I. P. **LINDB no Direito Público**. São Paulo: Thomson Reuters/Revista dos Tribunais, 2019.

NETTO, L. C. P. **Os direitos sociais como limites materiais à revisão constitucional**. Salvador: Editora Juspodivm, 2009.

NOVAIS, J. R. "A reserva do possível ou do financeiramente possível". *In:* NOVAIS, J. R. **Direitos sociais**: teoria jurídica dos direitos sociais enquanto direitos fundamentais. Coimbra: Coimbra Editora, 2010.

NOVAIS, J. R. **Direitos sociais**: teoria jurídica dos direitos sociais enquanto direitos fundamentais. Coimbra: Coimbra Editora, 2010.

ORVALÁN, J. G. "Administración Pública digital e inteligente: transformaciones en la era de la inteligencia artificial". **Revista de Direito Econômico e Socioambiental**, vol. 8, n. 2, 2017.

PINTO, E. G. **Financiamento dos Direitos à Saúde e à Educação**. Belo Horizonte: Fórum, 2015.

PIVETTA, S. L. "Restrições à aplicabilidade dos direitos fundamentais sociais e a relevância jurídica da escassez de recursos financeiros". *In:* HACHEM, D. W.; GABARDO, E..; SALGADO, E. D. (orgs.). **Direito administrativo e suas transformações atuais: Homenagem ao professor Romeu Felipe Bacellar Filho**: Anais do Seminário da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Íthala, 2016.

SARLET, I. W. “Direitos fundamentais e proibição de retrocesso: algumas dimensões da assim designada “eficácia protetiva” dos direitos fundamentais (notadamente dos direitos sociais) em relação ao legislador infraconstitucional”. *In:* SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adriane Cristina Guimarães Marques é graduada em Educação Física, bem como em Letras. Especialista pós-graduada em Educação a Distância. Mestranda em Ciências da Atividade Física. E-mail para contato: adriane.marques@hotmail.com

Andréa Pestana Pinheiro é graduada em História, bem como em Letras (Libras). Especialista pós-graduada em Letras e Libras. Mestranda em Educação Inclusiva. E-mail para contato: pestanandrealmeida@gmail.com

Antônio Mendes de Oliveira Neto é graduando em Medicina pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse na pesquisa: Ensino remoto e híbrido na medicina. E-mail para contato: netomotorama20@gmail.com

Blenda Desiree Pereira Chagas é graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse na pesquisa: Saúde da família, Educação em saúde e Saúde da criança. E-mail para contato: blenda.dc@gmail.com

Carolina Goulart Coelho é docente da Universidade de Vassouras. Garduada em Educação Física. Mestra em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). E-mail para contato: carolinacoelho@universidadedevassouras.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Cícera Aparecida Lima Malheiro é docente da Universidade Federal de São Paulo (UNESP). Graduada em Educação Física, bem como em Pedagogia. Mestra em Educação Especial. Doutora em Educação. E-mail para contato: malheiro@unifesp.br

Claudia Marques Santa Rosa Malcher é docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Medicina. Mestra em Saúde da Família, e em Ciências Farmacêuticas. Doutora em Oncologia e Ciências Médicas. E-mail para contato: claudiaufpa@gmail.com

Elenilda da Conceição Ribeiro é graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse na pesquisa: Saúde da família, Educação médica e Atenção integral a saúde. E-mail para contato: elenildaribeiro953@gmail.com

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Fátima Vieira da Fonseca Xavier é graduada em Pedagogia. Especialista pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, bem como em Neuroeducação. Mestranda em Ciências da Atividade Física. E-mail para contato: fatimavieirafx@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Francinaide Campos Verdolin é graduada em Educação Física. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e Física, bem como em Gestão de Sistema Educacional. Mestra em Ciência da Educação. E-mail para contato: naide.campos@yahoo.com.br

Francisleile Lima Nascimento é docente do Ensino Básico e Superior. Graduada em Geografia e mestra em Desenvolvimento Regional da Amazônia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail para contato: leile_lima@hotmail.com

Giselda Mesch Ferreira da Silva é graduada em Pedagogia. Especialista pós-graduada em Psicopedagogia. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). E-mail para contato: gisamesch@gmail.com

Ilka Márcia R. de Souza Serra é docente da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Agronomia. Mestra e doutora em Fitossanidade. Pós-doutora em Tecnologias Digitais. E-mail para contato: lka.serra@uema.br

Izabelly Biase Damasceno dos Santos é graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse na pesquisa: Saúde da família e Neurocirurgia. E-mail para contato: ibiase24@gmail.co m

SOBRE OS AUTORES

Josania Lima Portela Carvalhêdo é docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Pedagogia. Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail para contato: josaniaportela@ufpi.edu.br

Larissa dos Reis Farias é graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse na pesquisa: Saúde da família, Educação médica e Saúde da mulher. E-mail para contato: reislarissafarias@gmail.com

Letícia Vitória Garcia Miranda é graduanda em Medicina pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse na pesquisa: Saúde neonatal, Saúde da mulher na gestação e Saúde coletiva. E-mail para contato: lvgm007@gmail.com

Lílian de Sousa Sena é graduada em Letras (Português). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua. Mestranda em Educação Inclusiva. E-mail para contato: liliandisousa@hotmail.com

Marcos Antônio da Silva Furtado é graduando em Medicina pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Áreas de interesse na pesquisa: Ensino remoto e híbrido na medicina. E-mail para contato: marcos.furtado@ics.ufpa.br

SOBRE OS AUTORES

Marli Alves Flores Melo é graduada em Ciências. Mestra em Educação. Doutora e pós-graduação em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail para contato: floresmelo@gmail.com

Marli de Lourdes Sousa Silva é graduada em Pegagogia, bem como em Artes Visuais. Especialista pós-graduada em Supervisão (Coordenação Pedagógica) pela Faculdade Piauiense (FAP). E-mail para contato: sousamarli330@gmail.com

Melissa Trento é auditora do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TCE-PR). Graduada em Direito. Especialista em Direito Administrativo, e em Compliance e Gestão de Riscos. Mestranda em Direito. E-mail para contato: melissatrento@gmail.com

Ronualdo Marques é graduado em Pedagogia, bem como em Ciências Biológicas. Mestre em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. Doutorando em Educação. E-mail para contato: ronualdo.marques@gmail.com

Simone Rodrigues Batista Mendes é licenciada em Letras. Especialista pós-graduada em Supervisão Escolar e em Educação Internacional. Mestra em Educação. Doutora em Ciências da Educação. E-mail para contato: simonebatista810@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022