

Karlane Holanda Araújo
Anderson Gonçalves Costa
(Orgs.)

**Redes de
resistência** das
**comunidades
educativas** no
contexto de
pandemia



Enquanto os cientistas da saúde buscavam freneticamente uma vacina para combater o vírus, os cientistas da educação procuravam estratégias e alternativas para manter os alunos, durante os duzentos dias letivos, conectados com o conhecimento escolar. O escancaramento da desigualdade de condições de acesso à internet e a dispositivos para acesso ao ensino remoto por parte dos alunos trouxe à tona uma realidade já conhecida – as iniquidades na oferta da educação brasileira – que afetam de forma contundente os mais pobres, os mais pretos, aqueles que moram nas localidades rurais, nos menores municípios, nos estados mais pobres etc. Ao procurar registrar experiências e resultados de pesquisas, os organizadores desta obra e os autores dos capítulos assumem um compromisso com o presente e deixam um legado para o futuro. De como foi, o que foi feito, quem esteve presente na linha de frente, o que foi aprendido. Que sirva de referência para o futuro.

Eloísa Maia Vidal

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)
Professora do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE)



**Redes de resistência das comunidades
educativas no contexto de pandemia**



Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Conselho Editorial:

- Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- André Ricardo Dias Santos (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Antonio Marcos da Conceição Uchoa (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC - Ceará, Brasil)
- Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)
- Carlos César Leal Xavier (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)
- Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)
- Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)
- Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT - Tocantins, Brasil)
- Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)
- Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT - Tocantins, Brasil)
- Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)
- Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)
- Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)
- Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)
- Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)
- Pablo Dias Fortes (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Redes de resistência das comunidades educativas no contexto de pandemia

Organizadores
Karlane Holanda Araújo
Anderson Gonçalves Costa



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Revisão ortográfica: George Luis de Castro

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Karlane Holanda Araújo; Anderson Gonçalves Costa (Orgs.)

Redes de resistência das comunidades educativas no contexto de pandemia [recurso eletrônico] / Karlane Holanda Araújo; Anderson Gonçalves Costa (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

183 p.

ISBN - 978-65-5917-181-1

DOI - 10.22350/9786559171811

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Pandemia; 2. Práticas; 3. Comunidades; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 3700

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Prefácio **9**

Eloísa Maia Vidal

Introdução **12**

Sobre a educação em tempos de pandemia: resistência e reinvenções

Karlane Holanda Araújo
Anderson Gonçalves Costa

1 **21**

Novos cenários e velhas disputas na educação básica no contexto da Covid-19

Felippe Gonçalves Valdevino
Anderson Gonçalves Costa
Arlane Markely dos Santos Freire

2 **37**

Ensino remoto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE): fazendo arte no território virtual de aprendizagem

Karlane Holanda Araújo
Cristina Ferreira Gino
Maria Karine Santana Ferreira

3 **56**

A resposta da educação à Covid-19: implicações da legislação para as políticas e práticas educacionais em tempos de pandemia

Esmeraldina Januário de Sousa

4 **77**

Práticas curriculares em tempo de pandemia: entre a normativa e a atuação docente

Brena Kécia Andrade de Oliveira
Ingrid Gomes da Silva
José Mailton de Araújo Nocrato

5 **95**

Educação em tempos de pandemia: reflexões e desafios na comunidade quilombola de Três Irmãos - CE

Francisco Alex de Oliveira Farias
João Paulo de Oliveira Farias
Iana Vanessa Vieira Lima

6

112

(Re)invenções em debate: educação patrimonial e ensino de história

André Luiz de Paula Chaves Lima
Littbarski de Castro Almeida
Wallace Rodrigo Lopes da Silva

7

128

Ensino remoto emergencial em duas escolas públicas na Grande Fortaleza durante a pandemia

Antônio Flavio Pereira de Almeida
Francisco Claudio Costa de Freitas

8

147

Práticas de gestão universitária em tempos de pandemia

Glades Tereza Felix
Elena Maria Mallmann

9

165

Ensino remoto: limites e desafios docentes

Deusemar Cardoso do Nascimento
Francisco Dened Lima Alves
Elton Amaral Araújo
Rosana Siqueira Alves

Sobre os organizadores e autores

178

Prefácio

Eloísa Maia Vidal¹

Uma crise universal, um problema complexo, um cenário devastador e um livro plural. Essas são percepções de um leitor que se debruça sobre os capítulos deste livro organizado por Karlane Holanda Araújo e Anderson Gonçalves Costa. São nove capítulos produzidos por vinte e quatro autores de doze instituições distintas, abrangendo questões que afetaram o ensino superior e a educação básica brasileira durante a pandemia da Covid-19.

Para além dos enormes problemas de natureza política e econômica que o país vive, e sobre isso, tanto a ciência política quanto o senso comum e o bom senso já se pronunciaram, a pandemia da Covid-19 afeta a educação brasileira de forma mais intensa devido a um histórico de problemas e rupturas que vinham se acumulando desde 2016. Naquele ano, o projeto educacional construído com muito esforço e consubstanciado no Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 cai por terra com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu o teto dos gastos públicos por vinte anos. Neste momento, não foram poucos os estudiosos de economia da educação a anunciar o retrocesso que tal medida representava para uma política social que nos países desenvolvidos demanda cada vez mais investimentos.

Mas como uma desgraça nunca anda sozinha, quatro anos depois a educação brasileira precisa enfrentar uma pandemia, que impõe restrições de circulação e o fechamento das escolas, impossibilitando-as de receber

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE).

alunos, professores e servidores presencialmente. Primeiro veio o susto, depois o caos e, na sequência, a reação.

É nesse terceiro momento que emergem forças poderosas e faz surgir um novo *cosmos*. Como todo processo de criação de uma nova ordem, não foi e não está sendo fácil; no entanto, há claras percepções de vida latente, um amplo repertório de ideias e oportunidades que se organizam, são compartilhadas e adaptadas aos novos tempos, mostrando que os profissionais da educação, em tempo recorde, são capazes de produzir teorias, métodos, técnicas e conhecimentos adequados para manter viva a chama da educação.

Enquanto os cientistas da saúde buscavam freneticamente uma vacina para combater o vírus, os cientistas da educação procuravam estratégias e alternativas para manter os alunos, durante os duzentos dias letivos, conectados com o conhecimento escolar. Em duas frentes de batalhas distintas, ambas lutando em nome do presente e do futuro, esses profissionais não mediram esforços para chegar a resultados positivos, e neste livro é possível encontrar alguns relatos de soluções encontradas.

O escancaramento da desigualdade de condições de acesso à internet e a dispositivos para acesso ao ensino remoto por parte dos alunos trouxe à tona uma realidade já conhecida – as iniquidades na oferta da educação brasileira – que afetam de forma contundente os mais pobres, os mais pretos, aqueles que moram nas localidades rurais, nos menores municípios, nos estados mais pobres etc. Essas evidências, já identificadas em várias pesquisas na área de educação, passam a ocupar lugar de destaque na mídia, mas a falta de sensibilidade do governo federal nada faz para mitigar os problemas imediatos.

Abandonados pelo poder central, os estados e municípios se veem na urgência de cuidar de suas próprias redes escolares, e são os professores e os gestores educacionais e escolares que assumem o protagonismo, como

vemos nos relatos dos diversos capítulos deste livro. Ao procurar registrar experiências e resultados de pesquisas, os organizadores desta obra e os autores dos capítulos assumem um compromisso com o presente e deixam um legado para o futuro. De como foi, o que foi feito, quem esteve presente na linha de frente, o que foi aprendido. Que sirva de referência para o futuro.

Fortaleza, 1 de agosto de 2021

Introdução

Sobre a educação em tempos de pandemia: resistência e reinvenções

*Karlane Holanda Araújo
Anderson Gonçalves Costa*

Quando chegar o momento

Esse meu sofrimento

Vou cobrar com juro, juro

Todo esse amor reprimido

Esse grito contido

Este samba no escuro

Você que inventou a tristeza

Ora, tenha a fineza

De desinventar

Você vai pagar e é dobrado

Cada lágrima rolada

Nesse meu penar

(Apesar de você – Chico Buarque)

Difícilmente esqueceremos o ano de 2020 e todos os transtornos por ele ocasionado. Os efeitos da pandemia da Covid-19, a maior do nosso tempo, atingiu a todos e todas, em diversos setores, alterando a dinâmica cotidiana de bilhões de pessoas ao redor do mundo. As ruas pararam, o tráfego de dados aumentou, hospitais colapsaram, milhões de vidas foram perdidas. O Estado revelou-se tão importante quanto o neoliberalismo poderia pensar e a ciência confirmou sua grandiosidade. Não obstante esse cenário desalentador, foi possível conhecer e ver os ratos saindo das piscinas do negacionismo, desacreditando dos fatos, da ciência, das

recomendações dos organismos da saúde. No Brasil, fomos confinados pelo risco do vírus, mas também pela postura genocida do governo federal e sua política de morte.

Decidimos iniciar esta introdução rememorando este cenário porque acreditamos que a tarefa educativa não pode perecer da ação crítica que lhe cabe, sendo ela mesma a chave para superação e resistência a todos que perseguem o pluralismo de ideias, os que defendem os direitos humanos... os que acreditam na gravidade da pandemia. Nestes tempos a educação viu-se atingida sob diversos aspectos: o fechamento de escolas e universidades, a migração para o ambiente *online*, o descortinamento das desigualdades sociais (que nunca mais, acreditamos, serão vistas da mesma forma). Foi preciso repensar o ensino nestes tempos de pandemia, sob muitas dificuldades, o que pôs em risco a garantia do direito à educação, tão fundamental em nosso país. A medida em que esses desafios foram se impondo, um conjunto de práticas transformadoras também foram surgindo, buscando garantir o atendimento dos estudantes desde a educação básica até o ensino superior.

Este livro é um retrato desta época. Reúne estudos que têm como tema em comum a pandemia da Covid-19, apresentando a ação (ou omissão!) do Estado na garantia do direito à educação, mas destacando as alternativas que foram possíveis em instituições da educação básica e do ensino superior. Os diversos ângulos sob os quais os autores tratam da temática confirmam que todas as áreas precisaram se reinventar, e aqui, a ideia de reinvenção não está associada aos ditames neoliberais, que apregoam a reinvenção para garantia de mão-de-obra, eficiência, aplicação de competências sob diversas dinâmicas.

A reinvenção a que fazemos frente diz respeito à possibilidade de encarar o desafio da pandemia sem perder de vista a dimensão social da

educação, o que leva ao exercício de uma reflexão político-pedagógica sobre o fenômeno encarado. No início desta década, Laval (2004) dizia que não conseguia ver como a escola sozinha poderia solucionar os problemas sociais, dentre os quais as desigualdades, causados pela sociedade de mercado. Essa afirmação do autor é pertinente ao momento vivenciado na medida em que constatamos que são as desigualdades sociais o principal problema de nossa época e a pandemia revelou que a escola é tão refém das desigualdades quanto poderíamos pensar.

Rede de resistências nas comunidades educativas no contexto da pandemia é uma obra que demarca dispositivos legais, concepções teóricas e práxis de lutas no território de disputas ideológicas da política educacional brasileira que ora se apresenta por conta da Covid-19. Sua relevância justifica-se por trazer conhecimentos sistêmicos acerca da atuação dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federais, nos aspectos macro e micro das instituições de ensino superior e da educação básica, além de abordar itinerários de resistência no espaço das comunidades educativas, dando voz aos múltiplos sujeitos e a diversidade de contextos e textos vivenciados. Nesse sentido, o objetivo da produção científica é fazer coro com as vozes militantes das causas sociais, ambientais, étnico-raciais, LGBTQIA+ e de educação inclusiva. A obra é dialógica e chega para somar, agregar e mobilizar novos protagonistas.

Os organizadores do referido livro são professores, estudiosos da área de Política Educacional e estabeleceram conexão via *web* por afinidade de atuação acadêmica e projetaram esta obra a fim de deixar registros reflexivos sobre o contexto adverso, os desafios e lutas vivenciadas na pandemia. Interessante revelar que dessa conectividade por meio das redes sociais se desencadearam novas interações colaborativas e, por conseguinte, originou esse potencial produtivo com 24 autores professores de várias etapas do ensino, sendo seis de redes estaduais, seis do sistema

federal de ensino e doze de redes municipais. A riqueza está na multiplicidade de pensamentos e fazeres de resistência ante ao negacionismo.

Como se trata de uma obra dialógica recorreremos ao método Freiriano para apresentação dos capítulos, deixando em evidência as palavras geradoras de cada texto a fim de ressoar novas reflexões e interfaces. A começar, as palavras de ordem são: *homeschooling*, Educação a Distância (EaD) e desigualdades educacionais.

O primeiro capítulo, *Novos cenários e velhas disputas na Educação Básica no contexto da Covid-19*, analisa os cenários da educação em tempos de pandemia por meio de revisão bibliográfica, da pesquisa documental e do caminho de elaboração das normativas apresentadas sobre o tema em 2020. No percurso do texto a discussão focal é que, no Brasil, a minoria da população em idade escolar possui computador ou *tablet* com acesso à internet banda larga, agravando-se quando se observam as disparidades regionais. Os autores reforçam que o papel das políticas públicas é determinante para o funcionamento das escolas durante e após o período de pandemia. O momento é de contínua defesa da democracia com vistas à garantia dos direitos sociais. Isso implica resistir e lutar pela escola pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

“Em que medida a arte e a filosofia podem ser agregadoras e facilitadoras de aprendizagens no ambiente virtual?”, é essa a pergunta que entremeia o capítulo intitulado *Ensino remoto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE): fazendo arte no território virtual de aprendizagem*. Movidas pelo ímpeto de adaptação e reinvenção no espaço digital em um curso de formação de professores, ao apresentar a experiência do Projeto Educação, Filosofia e Arte, as autoras relatam o desenvolvimento da disciplina de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação durante o ensino remoto, demonstrando o potencial de atividades

reunidas sob o “menu digital”, mobilizado para tal tarefa, sem perder de vista os conceitos, as teorias e os paradigmas necessários para encaminhamento das discussões.

A Filosofia e a Arte são temas que se articulam no trabalho quando entendidas como expressões criativas da vivência em sociedade. Daí que foi possível estabelecer diálogos e produções criativas que convergiram para o exercício de reflexões críticas e estéticas do alunado. Respondendo à questão norteadora, o capítulo demonstra o potencial da atividade em oportunizar o pensamento crítico, o fazer colaborativo e o respeito mútuo no ambiente virtual como alternativa às exigências massificadoras do neoliberalismo pela interconexão entre a filosofia, a arte e a educação.

A produção de normas e políticas educacionais é objeto de reflexão do capítulo *A resposta da educação à Covid-19: implicações da legislação para as políticas e práticas educacionais em tempos de pandemia*. O instigante título do trabalho já anuncia ao leitor a intenção da autora em evidenciar a ação do Estado quanto à garantia do direito à educação, e, por extensão, as implicações da produção legal sobre as redes de ensino públicas do país. Diante do caos instaurado no ano de 2020, várias foram as estratégias encontradas pelos estados e municípios para a manutenção do ano letivo escolar. Após minuciosa coleta de dados e análise de materiais, Sousa destaca que o cenário educacional no país foi marcado por diversas situações no que diz respeito às aulas presenciais. O crítico cenário político do país não escapa da análise da autora ao considerar que a pandemia desvela um visível e rápido aprofundamento da decadência e da crise do sistema educacional iniciados com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Essa crise é representada ainda pela política de negação do governo de Jair Bolsonaro e pelas práticas deletérias que envolvem o governo da educação.

Currículo e atuação dos professores são os temas centrais do capítulo *Práticas curriculares em tempo de pandemia: entre a normativa e a atuação docente*. Com base em pesquisa realizada junto a professores do município de Guaiúba, no estado do Ceará, os autores procuram entender como se estabelecem as práticas curriculares dos professores imersos nas normatizações em tempos de pandemia. Partindo de uma concepção de currículo como produção, os autores discutem os documentos curriculares que buscam atribuir sentidos ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e fixar normas para a atuação docente, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Os resultados da pesquisa evidenciam que não há linearidade na aplicação dos documentos curriculares e que os sentidos estabelecidos pelos processos não são hegemônicos.

O capítulo *Educação em tempos de pandemia: reflexões e desafios na comunidade quilombola de Três Irmãos – CE* tem como palavras geradoras Quilombola, ensino emergencial, desafios. O objetivo principal foi apresentar o contexto e o cotidiano pedagógico da Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, que atende a estudantes com alta vulnerabilidade social, fazendo inferências aos desafios e potencialidades que a comunidade vem enfrentando no ensino remoto. Essa escola está localizada nos municípios de Croatá e Ipueiras, região Noroeste do Ceará, é reconhecida pela Fundação Cultural Palmares desde 2008, e teve seu território demarcado e legitimado através de decreto presidencial publicado no dia 19 de novembro de 2015. Apesar dos desafios, a escola Quilombola Luzia Maria da Conceição registrou índices satisfatórios para o contexto atual. Em termos quantitativos, a escola apresentou bons resultados, visto que não houve aumento na repetência e nem no abandono escolar, no entanto, foram apresentadas inúmeras dificuldades especialmente em relação ao acesso à educação.

(Re)invenções em debate: educação patrimonial e ensino de História se propõe a discutir as possibilidades de práticas no ensino de História que utilizem a educação patrimonial a fim de contribuir com a aprendizagem histórica dos jovens estudantes. Além de revisitar o debate sobre a temática, o capítulo faz uso de relatos de experiências que articularam o ensino de História e a educação patrimonial em escolas de educação básica. História e patrimônio são termos-chaves nessa discussão, que conclui que há potencialidade no uso da metodologia da educação patrimonial, contribuindo com o conhecimento dos estudantes sobre o tema, principalmente no fortalecimento dos sentidos de pertencimento e identidade cultural nos jovens e na comunidade escolar.

O capítulo *Ensino remoto emergencial em duas escolas públicas na Grande Fortaleza durante a pandemia* teve como objetivo central analisar os impactos e as metamorfoses/transformações em duas escolas públicas na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) decorrentes da pandemia. A pesquisa partiu de indagações e inquietações: como a formação continuada do professor colaborou para o uso de novas tecnologias digitais da comunicação e informação? Qual o perfil do professor da Era Pós-Infoera? Como a exclusão digital afetou os alunos da escola pública? Como foram desenvolvidas as atividades no ensino remoto emergencial? Quais são as expectativas dos professores em relação ao retorno das aulas presenciais no cenário pós-pandêmico? As palavras geradoras desse estudo são: Ensino remoto, Grande Fortaleza, formação de professores. Atestou-se que a falta de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet instaurou o caos provocado pela pandemia no sistema educacional, principalmente das parcelas mais carentes da população da periferia. Foram deixadas em segundo plano a ausência de novas metodologias e estratégias para tornar os alunos autônomos e colaborativos.

Práticas de gestão universitária em tempos de pandemia é o capítulo que dá sequência à discussão e surgiu a partir das seguintes indagações: em que medida a construção de acervo de materiais digitais e recursos educacionais abertos (REA) centrado nos conteúdos curriculares pode gerar inovações no *design* pedagógico em cursos de formação de professores no ensino superior? O objetivo geral da proposta focou na construção de um acervo de materiais digitais e Recursos Educacionais Abertos (REA), promovendo a Fluência Tecnológico-Pedagógica. Com base nos postulados teóricos referenciados, os resultados de ensino investigativo evidenciam que o respeito à trajetória formativa e profissional é essencial para que exista Disposição Pessoal mobilizadora de participação e colaboração.

Finalizando as produções apresentadas no livro, *Ensino remoto: limites e desafios docentes* trata dos limites e dos desafios dos docentes nas atividades remotas. O capítulo versa sobre adaptações às mudanças causadas pela pandemia da Covid-19, buscando com isso verificar e dar visibilidade aos principais desafios enfrentados pelos professores. Destacando os desafios cotidianos dos docentes, os autores pontuam as situações aventadas nesta época, sobretudo a readequação das práticas pedagógicas. Os autores defendem que o ensino remoto não se mostra eficaz devido a diversos fatores, como a formação dos professores e o acesso às tecnologias, tendo muito o que se fazer no pós-pandemia.

A leitura dos capítulos aqui reunidos permitirá ao leitor conhecer e melhor compreender os desafios que foram impostos à educação nestes tempos. Desde a ação do Estado até às práticas dos professores e das redes educativas, o livro demonstra como, diante de fenômeno nunca visto antes, foi possível estabelecer alternativas; mas isso não pode esconder as diferenças e as desigualdades que marcam os mais diversos rincões do país. Esperamos que aqueles que se dediquem à leitura destes textos possam descobrir lacunas que aqui não foram possíveis preencher e, com isso,

encaminhem novas pesquisas, que serão tão necessárias quando tudo se normalizar. Na busca de novos conhecimentos e entendimento da realidade poderemos contribuir com a mudança necessária aos nossos sistemas de ensino.

Começamos essa introdução ecoando a letra de Chico Buarque de Holanda, quando, afirmando que amanhã será outro dia, não esquece de dizer que chegará o momento em que o sofrimento irá passar e que a cobrança chegará – com juros – aos que nos fizeram sofrer. Assim será! Sigamos.

Boa leitura!

Em memória das mais de 586 mil vítimas da Covid-19 e da omissão, negligência e (des)governo de Jair Bolsonaro.

Referências

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.

Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

Novos cenários e velhas disputas na educação básica no contexto da Covid-19 ¹

*Felippe Gonçalves Valdevino
Anderson Gonçalves Costa
Arlane Markely dos Santos Freire*

Introdução

O distanciamento social, recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como forma de controle da disseminação da Covid-19 provocada pelo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), provocou, em vários países, o fechamento de Instituições de Educação Superior (IES) e de escolas de educação básica, públicas e privadas. No Brasil, em 3 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188 declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. No estado do Ceará, a mesma medida foi adotada a partir do Decreto Estadual nº 33.510, de 16 de março de 2020, que decretou situação de emergência em saúde e dispôs sobre medidas de enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus.

Em 17 de Março de 2020, através da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais para IES integrantes do sistema federal de ensino. No Ceará, o artigo terceiro do Decreto nº 33.510/2020 suspendeu por quinze dias as atividades “educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública [...]”. A medida foi prorrogada por mais sessenta dias, até o final do mês de maio, por meio

¹ Este capítulo resulta de um minicurso ofertado na Universidade Regional do Cariri (URCA), Unidade Descentralizada de Missão Velha (UDMV), no mês de maio de 2020.

de dois novos Decretos Estaduais: o Decreto nº 33.532 de 30 março de 2020 e o Decreto nº 33.575, de 05 de maio de 2020, cada um com validade de 30 dias de suspensão.

Nesse ínterim, enquanto os órgãos normativos não apresentavam um posicionamento formal acerca da suspensão das atividades escolares, a secretaria estadual e as secretarias municipais de educação foram orientando seus educadores e educadoras a adotar, com auxílio de recursos tecnológicos, atividades remotas para cumprir os seus programas de estudos, ao passo que as famílias passaram a ser as responsáveis diretas pelo acompanhamento das atividades escolares que desde então passaram a ser realizadas no âmbito doméstico.

No cenário instalado, alguns temas educacionais vieram à tona no debate público, como a questão do ensino domiciliar (*homeschooling*), da Educação a Distância (EaD) e das desigualdades educacionais entre estudantes de escolas públicas e privadas. Diversas organizações, tanto da sociedade civil quanto dos órgãos governamentais, passaram a produzir documentos escritos e visuais visando contribuir com o debate e propor medidas emergenciais para amenizar os impactos da paralisação das aulas presenciais sobre o calendário letivo de 2020 e sobre os processos de aprendizagem.

O objetivo deste capítulo é analisar os cenários educacionais para a educação básica, no contexto da pandemia da Covid-19, por meio de revisão bibliográfica e apontados nos documentos oficiais dos órgãos educacionais normativos, a saber, o Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) e a Resolução nº 481/2020 do Conselho Estadual de Educação de Educação do Ceará (CEE/CE), bem como o processo de elaboração destes documentos, e suas interlocuções com os temas do *homeschooling*, EaD e desigualdades educacionais.

O texto inicia com uma questão: O que orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acerca da suspensão das atividades escolares presenciais na educação básica? Para elucidar tal questão, o texto realiza análise de alguns dispositivos legais contidos na LDB e a sua relação com a produção dos documentos dos órgãos normativos na construção de orientações a serem seguidas pelos sistemas de ensino. Posteriormente, examina o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 05/2020, trazendo dados e contribuições compiladas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. As análises são complementadas com dados sobre a EaD no país e sobre o Projeto de Lei 2.401/2019, que dispõe sobre o ensino domiciliar no Brasil. Por fim, apresenta considerações acerca dos cenários educacionais possíveis para a educação básica após a pandemia.

Suspensão das atividades presenciais nas escolas: o que orienta a LDB?

A suspensão das atividades presenciais nas escolas de educação básica impôs um desafio aos gestores educacionais com relação ao cumprimento das regras gerais regulamentadas pela LDB. Nesse sentido, tornou-se necessário formular normativas específicas para orientar suas decisões quanto ao cumprimento do calendário escolar de modo a respeitar a carga horária mínima obrigatória anual.

Para compreender a elaboração dessas normativas e sua aplicabilidade nas instituições de ensino, recorre-se a outros dispositivos da LDB que indicam possíveis caminhos a serem seguidos pelos gestores da educação básica.

Os primeiros aspectos da LDB que podem ser inseridos neste debate são os princípios da educação básica, contidos em seu artigo 3º. Segundo Carneiro (2015, p. 53), “princípios da educação são elementos que precedem as formas de a educação se organizar [...] são alinhamentos para

orientar a organização e o funcionamento dos sistemas educativos [...]”. Tomando este conceito, compreende-se que, como elemento que precede a organização escolar, seja nas instituições escolares, seja em outros espaços educativos, eles não podem deixar de nortear qualquer decisão educacional, como no caso em tela da normatização das aulas remotas.

Nesse contexto, dois princípios da LDB precisam ser destacados: a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” e o “padrão de qualidade” (BRASIL, 1996). O primeiro princípio deve ser aplicado ao espaço onde a educação se dá. Levando-se em consideração que o novo espaço das aulas são as salas de aula virtuais, então o cumprimento deste princípio está diretamente relacionado à questão do acesso aos meios digitais por parte dos alunos. Quanto à questão da qualidade, embora a LDB não apresente uma definição clara sobre os critérios que a definem, questiona-se aqui que tipo de estrutura tecnológica dispõem professores e alunos para realizar as aulas remotamente.

Um aspecto essencial para compreender o processo de formulação de uma normativa que oriente as atividades remotas é a organização da educação nacional prescrita na LDB. Como Saviani e outros autores destacam, não há no Brasil um sistema nacional articulado de educação. Há uma superposição de sistemas de educação no âmbito de cada ente federado. Ainda de acordo com Saviani (2016), historicamente, a implantação do Sistema Nacional de Educação esteve associada à ideia de uma LDB. E durante a tramitação dos projetos de lei para aprovação da LDB/1996 este debate esteve presente. A ideia proposta pela sociedade civil era a de um sistema nacional articulado a partir da atuação do CNE que seria

Pensado como um órgão revestido das características de autonomia, representatividade e legitimidade, enquanto uma instância permanente e renovada por critérios de periodicidade distintos daqueles que vigoram no âmbito da política

partidária, estaria, senão imune, pelo menos não tão vulnerável aos interesses da política miúda (SAVIANI, 2016, p. 231).

Embora reconheça que essa proposta de atuação do CNE não estivesse isenta de problemas, Saviani (2016) aponta que prevaleceu no texto final da LDB um esvaziamento das funções do CNE, resultado de uma estratégia adotada na proposta de LDB apresentada pelo senador Darcy Ribeiro que incorporou em seu texto a lógica neoliberal já presente na política do MEC. Essa estratégia consistiu na adoção de um texto genérico, suprimindo detalhamentos importantes, como os referentes à composição e às atribuições do CNE, “para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais” (SAVIANI, 2016, p. 220).

Um reflexo dessa estratégia neoliberal foi a inversão que houve, do ponto de vista lógico, entre a aprovação da própria LDB e da legislação complementar destinada a regulamentar seus dispositivos (SAVIANI, 2011). Assim, antes da aprovação da LDB e da definição que esta traria sobre a organização nacional, em 24 de novembro de 1995 foi aprovada a Lei nº 9.131 que tratava da criação do Conselho Nacional de Educação como órgão auxiliar ao MEC. De acordo com o parágrafo primeiro do artigo sétimo da referida lei, o CNE, como órgão de assessoramento do MEC, teria, entre outras funções, as de

manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino; emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto; analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino (BRASIL, 1995).

É no âmbito destas definições legais que se situa todo o debate em torno da regulamentação das atividades remotas e que destaca uma questão importante: não cabe ao CNE traçar regras para serem aplicadas pelos estabelecimentos de ensino do país.

A ausência de uma instância representativa, de caráter permanente, da sociedade civil, que compartilhasse com o governo os processos de formulação e implementação de políticas educacionais, conforme se pretendia do projeto de LDB da sociedade civil somou-se à divisão das responsabilidades educacionais entre a União, os Estados e os Municípios (SAVIANI, 2016).

Diante da organização da educação nacional apresentada na LDB, o CNE não tem função de estabelecer regras para serem cumpridas pelos sistemas de ensino, uma vez que cada um deles tem autonomia. Estados e municípios, constitucionalmente, são autônomos em relação ao Governo Federal. Isso se reflete na organização da educação.

Aprovação do Parecer CNE/CP nº 05/2020

No estado do Ceará, a Resolução CEE/CE nº 481/2020, sancionada em 27 de março de 2020, estabeleceu regime especial de atividades escolares não presenciais, orientando sobre o estabelecimento de regime especial de atividades escolares não presenciais para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, no âmbito das instituições ou redes de ensino públicas e privadas da educação básica e ensino superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará (CEARÁ, 2020).

Em âmbito nacional, o Parecer aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020, que dispõe sobre 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”, resultou da suposta sintetização das mais de 400 contribuições de

diversas instituições sobre o texto-base lançado pelo CNE e da realização de alguns webinários, promovidos pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE).

Segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Parecer do CNE ignorou as contribuições de diversas instituições de educadores, incluindo um documento organizado pela própria Campanha... que compilava contribuições elaboradas por diversas entidades ligadas ao setor. O documento avalia que a flexibilização dos calendários escolares e a contabilização das atividades remotas como dias letivos ferem o direito à educação de milhões de crianças e adolescentes que se encontram em situação precária e desigual. Esta avaliação está fundamentada em pesquisas que revelam as desigualdades dos estudantes quanto ao acesso às tecnologias para realização das atividades remotas.

Segundo dados da PNAD (2017) apresentados no documento da Campanha, no Brasil apenas 43% dos domicílios possuem computador ou tablet com acesso à internet banda larga. Neste dado há o agravante da desigualdade regional. Enquanto Brasília apresenta a maior média, com 67%, o Ceará tem apenas 31% de domicílios com condição adequada para o acesso às aulas remotas. A desigualdade também está presente quando comparados os dados de acesso dos estudantes das escolas públicas e privadas. No ensino fundamental, enquanto 77% dos estudantes da rede privada têm acesso a computador ou tablet com acesso à internet banda larga, na rede pública este percentual cai para apenas 31%. A situação se repete no ensino médio, cujos números são, respectivamente, 83% e 42%.

Educação a distância no Brasil

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino, prevista no artigo 80 da LDB e regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. É definida como uma

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

Sua expansão no país está ligada às novas demandas do mercado de trabalho que impõem novas exigências à formação dos trabalhadores. Através do uso das novas tecnologias busca-se multiplicar a oferta de cursos, barateando seus custos, e melhorar a qualificação da mão-de-obra no mercado (CARNEIRO, 2015). Embora apresente semelhanças com o ensino remoto, que está sendo adotado no período da pandemia da Covid-19, o EaD diferencia-se por sua regulamentação própria, que exige a apresentação de um projeto pedagógico específico para as instituições que pretendem ofertá-la e a previsão de atividades avaliativas presenciais.

Segundo Carneiro (2015), através da utilização de espaços virtuais, o EaD visa ampliar as possibilidades de aprendizagem. Essa afirmação parte do pressuposto de que nesses espaços de interação aberta “o aluno tende a substituir a passividade tradicional por interações e interlocuções permanentes em torno de sua autoformação, tendo como consequência a construção continuada do processo de autonomia e de postura crítica” (CARNEIRO, 2015, p. 785). Nesse sentido, o autor aponta que a/o estudante do EaD deve ser autodiretivo na definição de uma agenda de estudos independentes, e operativo, ao saber usar os conhecimentos adquiridos para responder às suas necessidades imediatas (CARNEIRO, 2015).

De acordo com o Censo da Educação a Distância, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) em 2018, as matrículas nessa modalidade de ensino concentram-se em cursos livres corporativos

ou não corporativos, no âmbito da educação não-formal, e nos cursos superiores, considerando-se os cursos de educação formal. Na educação básica, ensino fundamental e médio, incluindo a EJA, são pouco mais de 10 mil matrículas, apenas, reiterando o que está previsto na LDB, segundo a qual, a adoção da modalidade a distância, nessas etapas, deve ocorrer apenas em caráter emergencial. Com isso, pode-se afirmar que a experiência do EaD na educação brasileira se dá, majoritariamente, na educação superior.

Os dados divulgados pelo MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam que 32% das matrículas nos cursos de educação superior em 2018 são em cursos a distância, sendo mais de 90% em instituições privadas de ensino. Se considerados apenas os cursos de licenciatura, 50% das matrículas são em cursos a distância. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2017, a tendência na última década foi a manutenção da quantidade de matrículas nos cursos de licenciatura presencial e o aumento constante nos cursos a distância. Este dado reforça o argumento de que o EaD tem sido a ferramenta para a democratização do ensino superior.

Destaca-se também que muitas instituições de Ensino Superior privadas passaram a modificar as disciplinas de seus cursos, fracionando-as em presenciais e a distância; uma das propostas adotadas é o chamado ensino híbrido, em que o uso das tecnologias tem grande centralidade. A proposta do ensino híbrido se destaca pelo significativo incentivo à busca pelo conhecimento por meio de diferentes ferramentas (SANTINELLO; COSTA; SANTOS, 2020).

No entanto, é salutar enfatizar que o uso inapropriado e mercadológico da proposta faz com que o processo de ensino e de aprendizagem se torne incoerente e acrítico, além de que a informação por si só não estabelece a construção

do conhecimento, apenas a passagem de dados sem a reflexão devida (SANTINELLO; COSTA; SANTOS, 2020, p. 15).

No contexto da pandemia, as IES, assim como as instituições de educação básica, também passaram a adotar o ensino remoto, e no caso de alguns cursos universitários e escolas privadas, o ensino híbrido. De acordo com Santinello, Costa e Santos (2020), a utilização da hibridizade faz com que haja a flexibilização dos processos de construção do saber, promovendo a virtualização do ensino superior, por outro lado “se esta virtualização e a hibridização da educação for utilizada de forma mercadorizada, o ensino torna-se economicamente evidente, não visando a emancipação das pessoas, mas o lucro das IES nas quais este seja o objetivo” (p. 17).

O debate sobre o ensino domiciliar (*homeschooling*) no Brasil

A reivindicação de algumas famílias pelo direito de tirar seus filhos da escola e oferecer-lhes um ensino domiciliar é uma questão recente e problemática na educação brasileira, principalmente, se considerarmos que o país ainda não consolidou a conquista do direito a uma educação pública de qualidade (BARBOSA, 2016). Segundo Barbosa (2016), o tema vem ganhando visibilidade na imprensa brasileira a partir dos casos das famílias que recorreram à justiça para retirar seus filhos da escola. Tais ações são amparadas em lacunas legislativas e colisões de princípios constitucionais, uma vez que não há uma regulamentação do ensino domiciliar no Brasil.

De um lado, as famílias argumentam que negar o direito ao ensino domiciliar representa uma ameaça ao caráter democrático da legislação, pois estaria impedindo os pais de exercerem sua liberdade individual. Por outro lado, diversos autores apontam para os riscos que o ensino

domiciliar representa ao aspecto da formação para a cidadania. Neste último caso, argumenta-se que a escola tem um importante papel na socialização da criança. A discussão envolve questões de natureza política e ideológica, quando se questiona qual parcela da população está apta a recorrer a essa modalidade e quais são as barreiras impostas às famílias destas crianças (BARBOSA, 2016).

Segundo Barbosa (2016), o debate do ensino domiciliar (*homeschooling*) não deve ser dissociado do contexto histórico da educação brasileira, no qual, por muito tempo, a educação foi negligenciada para a maioria, enquanto as elites tinham o privilégio de ensinar seus filhos em casa. Enquanto para algumas famílias, que historicamente tiveram acesso aos espaços formais de ensino, os ambientes escolares são alvo de críticas, para a grande maioria da população, que só obteve esse direito com a obrigatoriedade do ensino, a entrada recente nesses espaços configura-se como uma grande conquista que tem ajudado no enfrentamento de diversos problemas socioeconômicos (BARBOSA, 2016).

Em detrimento a outras questões urgentes e relevantes para a educação brasileira, o ministro da educação à época, Abraham Weintraub, juntamente com a ministra Damares Alves, enviaram para o Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) nº 2.401, que dispõe sobre o direito ao ensino domiciliar no país. Em seu artigo 2º, o PL reforça o argumento defendido pelas famílias, de que “os pais ou responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução (sic) que será ministrada a seus filhos”. O PL ainda propõe que os estudantes em ensino domiciliar gozem dos mesmos direitos que os estudantes em educação escolar, podendo participar de concursos e avaliações nacionais, por exemplo.

Tramitam no Congresso Nacional projetos de lei (com apensados) que regulamentam a educação domiciliar (*homeschooling*) no Brasil, como o PL nº 3.179/2012, elaborado pela deputada Luisa Canziani (PTB-PR) que

acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, LDB, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica, o que reforça em vários aspectos o PL nº 2.401.

A regulamentação do ensino domiciliar implica em novas demandas para o Ministério da Educação, conforme as análises de Barbosa (2016) já indicavam. De acordo com o PL, o MEC será o responsável por criar uma plataforma virtual, através da qual serão realizadas, anualmente, as matrículas no ensino domiciliar. Entre as novas incumbências do MEC estariam a análise e a aprovação de todos os cadastros anuais na plataforma, para gerar uma matrícula individual por estudante; a supervisão da educação domiciliar, a partir dos acompanhamentos dos registros periódicos que devem ser encaminhados pelas famílias; a avaliação anual e a certificação dos estudantes nessa modalidade. Não há, no entanto, uma definição precisa de como isso irá ocorrer.

Em maio de 2021, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e mais de 350 entidades assinaram o Manifesto contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas Públicas. O documento é firmado por coalizões, redes, entidades sindicais, instituições acadêmicas, fóruns, movimentos sociais, organizações da sociedade civil e associações. As entidades “consideram que a possível autorização e regulamentação da educação domiciliar (*homeschooling*) é fator de extremo risco e constitui mais um ataque ao direito à educação como uma das garantias fundamentais da pessoa humana” (CAMPANHA, 2021). Conforme consta,

A educação escolar (regular) necessita de mais investimentos e de efetivo regime de colaboração para superar os desafios históricos e atuais impostos pela pandemia e não da regulamentação de uma modalidade que ataca as finalidades da educação previstas no artigo 205 da Constituição Federal e amplia a

desobrigação do Estado com a garantia do direito humano à educação de qualidade para todas as pessoas (CAMPANHA, 2021).

O manifesto também demonstra preocupação com a tramitação do PL 3.262/2019, que visa descriminalizar a ausência de matrícula escolar de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos para famílias que adotarem a educação domiciliar. Defendem as instituições escolares como espaços de construção de conhecimentos, experiências e vivências significativas e complementares à educação familiar, manifestando-se, assim, extremamente contrários a qualquer tentativa de regulamentação da educação domiciliar no país pelo Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais (CAMPANHA, 2021).

Considerações finais

No momento em que se encerra a escrita deste capítulo, o Brasil registra 462.092 óbitos em decorrência da Covid-19 (31 de maio de 2021), vítimas do negacionismo e da negligência do governo federal. Em que pese a existência de vacinas, a imunização da população tem ocorrido a passos lentos. Este caos instaurado na sociedade brasileira reflete a omissão do governo federal em garantir condições sanitárias, e que, na ausência destas, os demais setores continuam prejudicados, como é o caso da educação.

A disputa em torno do retorno às aulas presenciais repercutiu durante todo o ano de 2020, arrastando-se em 2021, e parece ainda não haver soluções. A inércia do MEC frente à questão permitiu que estados e municípios encontrassem suas próprias saídas diante dos problemas, não existindo um coordenador da política nacional, o que aprofundou as desigualdades no país. A pandemia descortinou problemas que antes só eram observados no interior das redes de ensino e das escolas, mas que agora pautam a agenda das políticas educacionais do país. Como garantir

o distanciamento entre os alunos no espaço que antes era destinado ao cuidado, a presença e ao afeto?

A suspensão das atividades escolares presenciais, em virtude da pandemia, reforçou a desigualdade educacional já existente no país, tanto na relação entre as diferentes regiões quanto na relação entre escolas públicas e privadas. Tomar esse dado da realidade é ponto de partida para uma análise mais complexa dos cenários educacionais que estão em evidência, durante a pandemia, e no futuro breve, quando as atividades presenciais retornarem. No primeiro semestre de 2021 as redes públicas de ensino estadual e municipais do Ceará continuam a adotar as mesmas medidas referentes a 2020, permanecendo o ensino remoto, diferente das redes privadas que iniciaram o retorno presencial.

Uma das preocupações que se coloca para os cenários possíveis pós-pandemia é com relação às condições materiais que as escolas públicas irão dispor para oferecer segurança às suas crianças e adolescentes, a fim de evitar o contágio do novo coronavírus. Essas escolas oferecem salas de aulas amplas, de modo a garantir um distanciamento mínimo? Como será resolvida a questão da superlotação dos estudantes por sala? As condições de higiene, nos banheiros, nas cantinas, nos espaços coletivos serão adequadas aos protocolos indicados pelos órgãos de saúde? Haverá recurso para aquisição de máscaras, álcool em gel e outros materiais necessários à higienização pessoal de estudantes, professores e funcionários?

Com relação ao aspecto do uso das tecnologias, após o retorno das aulas presenciais haverá algum investimento público para aquisição de equipamentos para as escolas, bem como para a formação dos profissionais da educação quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação? Como essas tecnologias serão incorporadas ao dia a dia das escolas?

Em suma, o papel das políticas públicas é determinante para o funcionamento das escolas durante e após o período de pandemia. A efetivação do plano nacional de imunização ocupa papel central nesse contexto, é o meio mais eficaz de controle dos casos de Covid-19, além de medidas como o distanciamento social e o uso de máscaras. O momento é de contínua defesa da democracia e com vistas à garantia dos direitos sociais de todos. Isso implica resistir e lutar pela escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Referências

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação & Sociedade**, 2016, v. 37, n. 134.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio. 2017.

BRASIL. Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (2020). **Compilado de contribuições à Proposta de Parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19**. 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Manifesto contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas Públicas**. 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n. 481 de 27 de março de 2020**. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19).

CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020**. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus.

SANTINELLO, Jamile; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educ. rev.** Curitiba, v. 36, e76042, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

Ensino remoto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE): fazendo arte no território virtual de aprendizagem ¹

*Karlane Holanda Araújo
Cristina Ferreira Gino
Maria Karine Santana Ferreira*

Home-page

O distanciamento social decorrente da pandemia ocasionada pela Covid-19 trouxe a necessidade de que os docentes repensassem suas aulas, que outrora eram oferecidas de maneira presencial, via ensino remoto como uma alternativa de minimizar os efeitos desse isolamento no calendário escolar de instituições de ensino de todo o país.

Frente a esse cenário, as instituições de ensino público brasileiras foram submetidas a desafios nunca antes experimentados, como: a exclusão digital de discentes e docentes, a falta de formação docente para atuar na produção de tecnologias de ensino, bem como o adoecimento da comunidade educacional acometida de ansiedade, depressão, pânico decorrentes do isolamento social.

Com a promulgação da Lei nº 13.979/2020, o novo coronavírus (Covid-19) foi juridicamente reconhecido como uma emergência de saúde pública. Na sequência, governantes das instâncias estaduais e municipais propuseram inúmeros atos governamentais suspendendo temporariamente atividades econômicas consideradas não essenciais.

¹ Artigo oriundo do Projeto de Extensão da disciplina de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação executado no período de fevereiro a junho de 2021, no IFCE – Campus Paracuru.

No dia 17 de março de 2020, sobreveio a Portaria nº 343, do Ministério da Educação, por meio da qual restou autorizada a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a pandemia do novo coronavírus. Portanto, culminou na suspensão das atividades escolares presenciais.

Em atenção ao dever constitucional de promover os meios de acesso à educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) precisou adotar, emergencialmente, recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) aptos a permitir a retomada das atividades educacionais sem, com isso, ferir as restrições inerentes ao distanciamento social. As aulas remotas passaram a ser processadas pelos docentes.

Essa situação emergencial trouxe à tona várias situações desafiantes, merecendo destaque a nova demanda de ensino remoto que suscitou no professorado a reinvenção didática a fim de conduzir suas aulas no ciberespaço de aprendizagem de maneira atrativa, interativa e colaborativa. Nesse cenário, o docente foi desafiado abruptamente a trabalhar com as TICs, versando a dimensão técnico-pedagógica. Invocando, ao mesmo tempo, o auxílio de métodos e “modelos eficientes de ensino-aprendizagem estruturados nas tecnologias, mas que não afasta, de modo algum, o pedagógico como elemento fundamental para a contribuição do sucesso do aluno” (ALAVA, 2001, p. 247).

Logo, foram perceptíveis adaptações e reinvenções das práticas docentes no ciberespaço de aprendizagem. Inclusive, a que será relatada nesse escrito, a experiência do projeto *Educação, Filosofia e Arte*, realizado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Paracuru, com a turma do 1º semestre, na disciplina de Fundamentos Sócio-filosóficos em Educação.

O referido projeto teve como objetivo trabalhar conceitos, teorias e paradigmas educacionais utilizando-se da Filosofia e da Arte, por meio de diálogos e produções criativas, envolvendo as TICs, no sentido de exercitar o pensamento racional de maneira reflexiva, criativa e estética, a fim de enriquecer o ser pensante e o ser poético dos estudantes licenciandos. A proposta de trabalho foi desenvolvida no período de fevereiro a junho de 2021, mobilizando cerca de 25 estudantes, a professora ministrante da disciplina (coordenadora do projeto), uma docente com formação em arte e uma técnica de audiovisual do Campus IFCE Paracuru, totalizando 28 integrantes.

Nesse capítulo objetiva-se apresentar a trajetória de aplicação do *Projeto Educação, Filosofia e Arte* refletindo a respeito da produção colaborativa e tecnológica de materiais criativos envolvendo temáticas sociofilosóficas. *Em que medida a arte e a filosofia podem ser agregadoras e facilitadoras de aprendizagens no ambiente virtual?*

Essa pergunta norteadora nos mobilizou a realizar um estudo analítico descritivo das ações desenvolvidas no curso do projeto mencionado visando apreciar a apropriação dessas linguagens como facilitadoras e propulsoras de aprendizagens no ciberespaço, em tempos de ensino remoto emergencial.

Para a concretude desse estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica, acessando autores renomados, como também a pesquisa documental ao acervo produzido pelos licenciandos no percurso do projeto, além da pesquisa eletrônica aplicada aos estudantes a respeito da visão e dos sentimentos deles no tocante a participação.

Esse capítulo está estruturado em seis seções: a *Homepage*, introdução do escrito; o desenvolvimento com a abordagem contextualizada sobre a Covid-19 e as mudanças com o ensino remoto no ciberespaço; em seguida, o *Menu Digital da pesquisa*, com a explicação a respeito da

metodologia de aplicação do projeto, bem como das ações didático-pedagógicas realizadas no ambiente virtual (*Google Classroom*), e os passos metodológicos da produção desse manuscrito; adiante, a exposição e a discussão dos resultados alcançados em *A “hashtag” e os “emojis” do projeto Educação, Filosofia e Arte e suas interfaces colaborativas e criativas*; na sequência, a seção *Tá na Web*, as considerações finais e, por último, as referências bibliográficas do estudo.

O ensino remoto no ciberespaço: contexto, mudanças e desafios de novas conexões

A Covid-19, doença causada pelo novo corona vírus (SARS-CoV-2), foi identificada pela primeira vez na província de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, se espalhando rapidamente por todo o mundo e causando grandes impactos nos diversos segmentos da humanidade. Tendo em vista esse cenário, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decidiu, em 11 de março de 2020, decretar a Covid-19 como uma pandemia mundial (OPAS, 2020).

No Brasil, os primeiros casos de Covid-19 surgiram em fevereiro de 2020, e até o dia 06 de junho de 2021 foram registradas 473.404 mortes pela doença no país.² Para combater a pandemia da Covid-19 em todo o mundo, a OMS indicou procedimentos urgentes a serem implementados imediatamente, como o distanciamento social, exames e testes de modo abrangente e a intensificação dos cuidados de higiene a fim de conter a proliferação do vírus (WHO, 2020). Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), mais de 776 milhões de alunos em todo o mundo deixaram de frequentar as aulas devido à disseminação e ao contágio do novo coronavírus.

² Dados retirados do site do Ministério da Saúde: <https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao/#o-que-e-covid>. Acesso em 04 jun. 2021.

No cenário educacional, a pandemia da Covid-19 emergiu novas necessidades de ajustamento no processo de ensino e aprendizagem, e devido às medidas de isolamento e distanciamento social necessários para contenção do vírus, as instituições de ensino se viram obrigadas a suspenderem suas aulas, situação que desencadeou o surgimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020).

De acordo com Hodges (2020), o Ensino Remoto Emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EaD), visto que a EaD possui uma equipe especializada e conta com recursos para ofertar conteúdos nas diversas plataformas digitais; em contrapartida, o Ensino Remoto Emergencial é entendido como uma solução de caráter temporário para situações originalmente presenciais, com possível retorno ao formato original após o período mais crítico da crise. Nesse sentido, Arruda (2020) argumenta que “a educação remota *on-line* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (p. 265).

Segundo Silveira (2020, p. 38),

o ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19, está sendo aplicado como forma emergencial, para dar conta de uma situação até então inesperada, ou seja, os Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino e de seus respectivos cursos não foram construídos para dar conta da modalidade de EaD, a fim de estruturar o currículo e os processos de ensino e de aprendizagem nesta modalidade diferenciada.

Dentre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) mais utilizadas no ensino remoto estão o *WhatsApp*, o *Google Classroom*, o *Google Meet*, o *Zoom*, Ambientes Virtuais de Aprendizagem

(AVAs) entre outras (SILVEIRA, 2020). Além de disponibilizar atividades, videoaulas, algumas dessas oportunizam a interação colaborativa entre educador e educando em tempo real por meio de conferências e reuniões *on-line*.

As tecnologias digitais são muito conhecidas nesta geração, porém, nunca foram tão necessárias para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Devido à pandemia da Covid-19, as mudanças no sistema educacional ocorreram de forma brusca, de modo que professores tiveram que adaptar suas aulas para plataformas *on-line* com a aplicação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), na maioria das vezes sem a devida capacitação para isso. Nessa perspectiva, Martins (2020) aponta que a pandemia da Covid-19 trouxe algumas reflexões para o campo da educação, tais como: “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]” (p. 251).

Os professores tiveram que aprender a manusear diversos equipamentos tecnológicos, utilizar *softwares* e aplicativos, gravar e editar vídeos, além de reformular todo o seu planejamento, tudo isso em pouquíssimo espaço de tempo para que o ensino remoto pudesse realmente ser implementado, dando continuidade ao processo de ensino e, por conseguinte, contribuindo para a diminuição da disseminação do vírus (SÁ et al., 2020).

A adoção de novas tecnologias no contexto de enfrentamento da pandemia trouxe à tona a necessidade de reinvenções didáticas, que possam integrar múltiplos saberes, habilidades e competências. Nesse sentido, entra em cena, especificamente a didática, ou seja, a prática da atividade educativa, do fazer docente, "a perspectiva metodológica qualitativa, abordando a didática à luz da contemporaneidade com o advento da cultura

digital e a importância de se decodificar e ressignificar apropriadamente os novos códigos e paradigmas que tal aparato tecnológico traz” (BARROS et al., 2020, p. 49).

É necessário oportunizar, no ambiente virtual, conexões entre os códigos tecnológicos, a arte, a filosofia, o pensamento crítico, o fazer colaborativo e o respeito mútuo. Nessa direção, o desafio que se coloca é implementar práticas docentes atrativas e colaborativas, que possam envolver os estudantes, fomentando a participação e o engajamento, e por conseguinte, proporcionando aprendizagem significativa. Segundo Silva (2010), a docência presencial ou *on-line* necessita apreender essencialmente as quatro exigências da cultura digital:

entender a transição da mídia clássica para a online, apropriar-se das diversas linguagens que comportam o hipertexto, conceber a interatividade no processo de construção do conhecimento (horizontalizando as relações entre professor/aluno), potencializar a comunicação e a aprendizagem utilizando de forma apropriada interfaces da internet (p. 36).

Menu digital da pesquisa

Por se tratar de um estudo realizado a partir da operacionalização do Projeto Educação, Filosofia e Arte, considera-se pertinente uma breve exposição da concepção e implementação do referido projeto antes da apresentação descritiva dos passos metodológicos da pesquisa.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em específico o campus Paracuru, desde março de 2020, começou a atuar por meio do Ensino Remoto Emergencial.

No semestre 2020.2, a docente regente da disciplina Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, componente curricular pedagógico do curso de Ciências Biológicas, iniciou suas atividades letivas com a turma do 1º

semestre por meio de uma *live*. Na ocasião, os estudantes relataram as dificuldades em lidar com o ambiente virtual de ensino e, sobretudo, a desagradável situação de distanciamento e isolamento vivenciada. Os depoimentos dos discentes evidenciaram a insatisfação com o ensino remoto, principalmente, pelo fato de não terem contato presencial. E muitos não se conhecerem ao vivo.

Essa situação problema foi tomada como ponto de partida para a construção de uma proposta de trabalho que pudesse integrar os estudantes no ciberespaço, garantir a participação da turma nas atividades síncronas³ e assíncronas⁴, gerar interesse pelos estudos das temáticas sociofilosóficas da educação. E, por efeito, proporcionar a permanência e o êxito no itinerário da disciplina referendada.

Nessa esteira, surgiu então o Projeto Educação, Filosofia e Arte com o fito de trabalhar concepções teóricas e paradigmas educacionais utilizando-se da Filosofia e da Arte, por meio de diálogos, produções criativas e colaborativas, envolvendo as TICs. O referido projeto é composto por uma cartela de atividades autorais (individuais e coletivas) desenvolvidas por 25 discentes ao longo do semestre letivo 2020.2.

As ações derivadas do Projeto Educação, Filosofia e Arte constituíram-se:

- Estudo e pesquisa teórica dirigida acerca das temáticas sociofilosóficas da educação;
- Atividades dialógicas no ambiente de aprendizagem virtual (*Google Meet*);
- Produção do Autorretrato (autoidentidade, autoestima, autoconhecimento) com materiais reutilizáveis;

³ Atividade **síncrona** refere-se ao contato imediato, *on-line*, entre o docente e o discente no ambiente de aprendizagem virtual. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sincrona/>. Acesso em 10 de junho de 2020.

⁴ Atividade **assíncrona** é atemporal. Ou seja, na comunicação **assíncrona** o discente tem acesso ao material disponibilizado pelo professor, mas não necessariamente em tempo real. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/assincrono>. Acesso em 10 de junho de 2020.

- Elaboração do mapa mental sobre o pensamento pedagógico moderno;
- Construção coletiva de Audionovela sobre releitura do Mito da Caverna, de Platão;
- Confecção de histórias em quadrinhos (HQs) trabalhando os conceitos de alienação, ideologia, classe social, Estado, trabalho, violência simbólica, entre outros;
- Criação do Museu Virtual das tendências pedagógicas da educação, séculos XVIII, XIX e XX.

Os materiais criativos foram produzidos de forma contínua e processual, apresentados em sala de aula virtual (*Google Meet*) para apreciação e discussão da turma, revisados pela professora da disciplina (coordenadora do projeto) e da docente com formação em artes. Após ajustes e adaptações requeridas, a versão preliminar de cada obra foi tratada tecnologicamente pela técnica de audiovisual, parceira do projeto. Em todo o percurso da disciplina de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, as produções foram publicizadas no *Instagram* do IFCE Paracuru⁵, da coordenadora do projeto⁶ e no canal *Youtube* IFCE Paracuru⁷ a fim de divulgar os feitos, ampliar o alcance das obras e fomentar a interação com a comunidade externa, no caso especialmente com os internautas, acerca das temáticas abordadas.

Foi realizada uma pesquisa documental, que engloba materiais que não receberam algum tratamento analítico, e podem, ainda, ser tratados de forma analítica ou reelaborados, de acordo com os objetivos presentes na pesquisa (GIL, 2008). Fez parte do acervo documental a Galeria Virtual do Autorretrato, as Audionovelas: releitura do Mito da Caverna, as HQs acerca dos temas da Sociologia e o Mural Virtual da Pedagogia dos séculos XVIII, XIX e XX. Todos registrados nas redes sociais mencionadas acima.

⁵ @ifceparacuru_oficial

⁶ @profa_dra.karlane

⁷Canal Youtube: comunicacaoaparacuru IFCE

Além disso, foi aplicado um questionário, por meio do aplicativo *Google Forms*, aos estudantes, constituído de sete questões, sendo cinco objetivas e duas subjetivas. As indagações versavam, prioritariamente, sobre a didática e as atividades empreendidas no projeto, bem como se os estudantes consideraram satisfatória a apreensão dos conteúdos trabalhados. Nesse escrito, os depoimentos dos estudantes estão referendados por acrósticos E1, E2, E3, E4, E5 e assim sucessivamente, mencionando a letra “E” para designar estudante e o número no qual especifica a ordem de respondentes do formulário de pesquisa.

De posse desses acervos teóricos, documentais e eletrônicos, fez-se a análise dos materiais produzidos e publicizados, suas repercussões no ambiente virtual de aprendizagem e nas redes sociais. O estudo é de natureza qualitativa e analítico descritivo. Visa refletir sobre o alcance da Arte e da Filosofia em conexão com os códigos tecnológicos enquanto agregadores e facilitadores de aprendizagens no ciberespaço, em tempos de ensino remoto emergencial.

Arte e Filosofia na tela do ambiente virtual de aprendizagem

Harada (2018), no artigo intitulado “Filosofia e arte: identidade e diferença”, conceitua linguagem como expressão e meio de comunicação. A partir dessa concepção é possível inferir que a Filosofia e a Arte, embora possuam caracterização específica no campo acadêmico, como também evidenciem a realidade de pontos de vista distintos, ambas convergem no sentido de serem expressões criativas a respeito da vivência humana. Do ponto de vista interativo, Filosofia e Arte se entrelaçam reciprocamente, ao passo que podem ser elaborados raciocínios a partir de uma construção artística.

Schopenhauer (2001) fala que a intenção da arte é exprimir a ideia. Isto é, consiste numa tentativa de materializar, numa criação artística, as

realidades e ideias. O filósofo Friedrich Nietzsche fala sobre a vontade de poder na arte. Diz na passagem 822: “nós temos a arte para não sucumbirmos junto à verdade” – em outras traduções encontramos a realidade como sinônimo de verdade.

Filosofia e Arte, Arte e Filosofia são linguagens que possuem certa afinidade entre si. As obras artísticas são coisas feitas, concretas, físicas, captáveis pelos sentidos, pela visão, audição, tacto, olfato e paladar que nos comunica algo. As teorias, alegorias, diálogos filosóficos são comunicáveis pela língua ou fala, dita e escrita. Nessa perspectiva, a compreensão comum no uso dessas linguagens é a expressão das ideias e vivências que uma ou mais pessoas têm em seu interior, exteriorizando-as, a fim de comunicá-las a outras pessoas.

Filosofia e arte, pensar e poeatar, são dispositivos valiosos na formação sensível, crítica e colaborativa dos futuros docentes.

Quando, tanto o pensador na filosofia como o artista no vivenciar, “deitam-se juntos” na terra da verdade do ser, então surge o fundo da “realidade humana”, a imensidão, a profundidade e a liberdade da humanidade essencial como poeatar pensante e pensar poético (HARADA, 2018, p. 13).

Essa citação nos mobiliza a conceber o processo formativo valorizando as expressões do pensar e do poético, da reflexão e da criação, enquanto elementos indispensáveis ao ato de educar.

No cenário em que vivemos, através da indústria cultural e da apelação midiática se impõem códigos, rituais, modas e comportamentos que atendam aos interesses da classe dominante. Nesse sentido, a opressão cultural, aliada às formas de exploração econômica, política e social do sistema capitalista, permitem que o ideário do Capital penetre nas mentes dos oprimidos com soberania, tornando suas mentes ermas, áridas e paralisadas (FREIRE, 2007). Diante dessa realidade, reconhecemos que é

indispensável a promoção de diálogos entre o pensar e o criar como subsídios de resistência ao ideário do Capital. A politização passa pela arte, pelo filosofar.

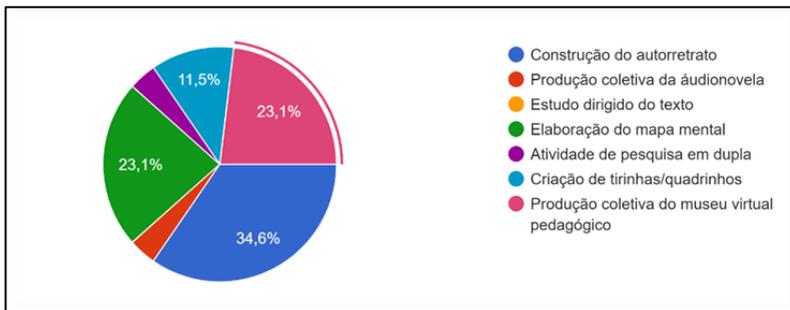
Exemplo disso é o projeto “Educação, Filosofia e Arte”, oriundo da disciplina de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que fez uso da Filosofia e da Arte, na interface com a tecnologia, a fim de exercitar o pensamento racional de maneira reflexiva, criativa e estética. Dispare da ideia de formação alienada aos conteúdos programáticos, a proposta em questão avança no sentido de abranger o protagonismo do ser pensante e poético. Para além de mero espectadores e reprodutores de teorias da educação, pretendeu-se ativar as linguagens da Filosofia e da Arte no entendimento da historicidade das questões socio filosóficas da educação.

As produções artísticas (Galeria do Autorretrato, as Audionovelas: releitura do Mito da Caverna, as HQ’s acerca dos temas da Sociologia e o Mural Virtual da Pedagogia dos Séculos XVIII, XIX e XX.) confeccionadas pelos estudantes foram apresentadas na sala de aula virtual e publicadas nas redes sociais oficiais do IFCE - Campus Paracuru.

A “hashtag” e os “emojis” do projeto Educação, Filosofia e Arte: interfaces colaborativas e criativas

No decorrer do Projeto Educação, Filosofia e Arte foram desenvolvidas atividades lúdicas e colaborativas acerca das temáticas de estudo da disciplina Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação. Nesse escrito, por conta da exigência do máximo de laudas, faremos menção a duas práticas que os estudantes mais se identificaram, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Atividades do Projeto Educação, Filosofia e Arte que os estudantes mais se identificaram



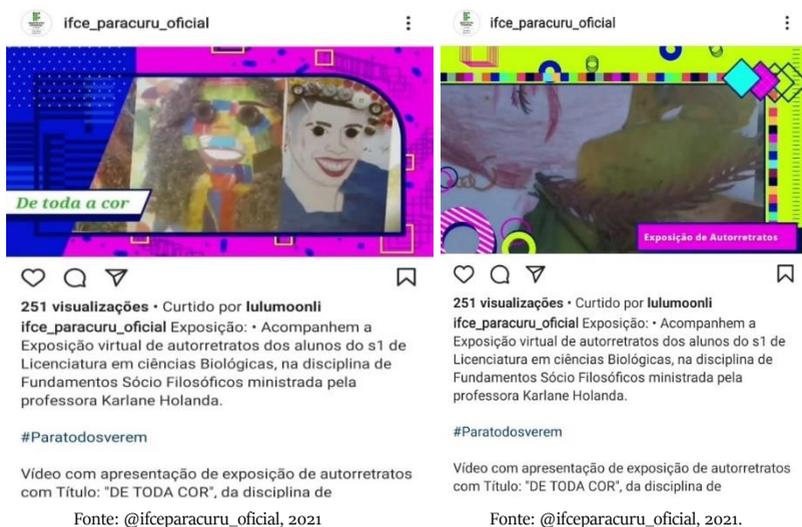
Fonte: Elaboração própria, 2021.

De acordo com a pesquisa, 34,6 % dos estudantes gostaram de realizar a atividade de autorretrato. Essa primeira produção foi realizada individualmente, cada estudante criou sua autoimagem numa folha de papel A4 utilizando materiais recicláveis: linha, papel, botões, tampas de garrafas, pedaços de tecido, laços, fitas, folhas secas etc. Os Autorretratos projetados foram desenvolvidos de forma espontânea, sem exigências avaliativas. Deu-se primazia a escolha e o gosto pessoal a fim de exercitar a capacidade sinestésica de cada participante.

As autoimagens produzidas foram apresentadas ao coletivo da turma, via ambiente de aprendizagem virtual. Cada discente falou sobre sua criação correlacionando-a com as suas características pessoais. A partir dessa atividade, os estudantes foram se conhecendo e compartilhando um pouco sobre suas histórias de vida, sentimentos, necessidades, sonhos etc.

O conjunto dos autorretratos foi organizado e musicalizado. Em seguida, foi exposto numa Galeria Virtual nas redes sociais oficiais do IFCE – Campus Paracuru, retratada na imagem 1.

IMAGEM 1 – Galeria Virtual de Autorretrato “Projeto Educação, Filosofia e Arte.”



Ainda sobre essa atividade, evidencia-se nas postagens do projeto que essa foi uma das publicações que mais teve acessos (251 visualizações), ou seja, obteve uma boa repercussão no perfil do Instagram oficial do IFCE Paracuru, atingindo um ótimo quantitativo de internautas seguidores da página na *web*.

Na sequência das atividades que os discentes mais gostaram de realizar, apresentam-se o Mapa Mental e o Museu Virtual da Pedagogia, em igual proporção. Em destaque, faremos alusão ao Museu Virtual que retrata os principais teóricos da época, a arquitetura escolar, o material didático, a relação professor-aluno, e o glossário de palavras usuais da pedagogia nos Séculos XVIII, XIX e XX. Para a construção desse material, a turma foi dividida em três grupos, cada grupo pesquisou e organizou as informações do período sorteado, depois, houve a apresentação em plenária na sala do *Google Classroom*. O Museu Virtual foi formatado e divulgado em três versões correspondentes a cada século estudado.

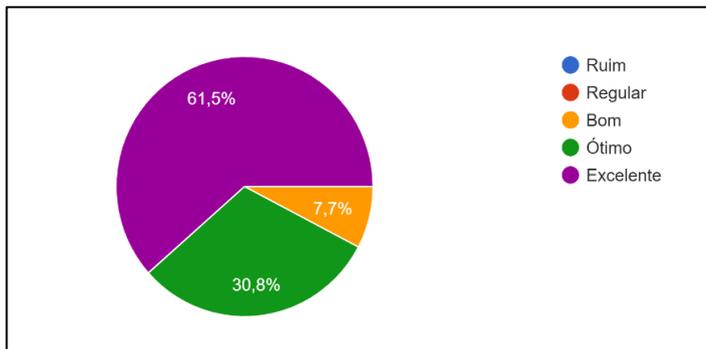
IMAGEM 2 – Museu Virtual (SÉC. XVIII) do “Projeto Educação, Filosofia e Arte.”



Verifica-se que o Museu Virtual obteve em dois dias de publicação, 93 curtidas, e 9 comentários, denotando repercussão favorável na *web*. A intenção dessa atividade era fazer com que os estudantes compreendessem os fatos históricos e sua repercussão no âmbito escolar, nos espaços físicos, administrativos e pedagógicos. Os participantes da atividade revelaram que “o projeto foi bastante enriquecedor, tanto para nós quanto para as pessoas que alcançamos com a divulgação dos nossos trabalhos” (E2).

Sobre a didática empreendida no projeto, os estudantes revelaram que:

Gráfico 2 - Didática aplicada no Projeto Educação, Filosofia e Arte.



Fonte: Elaboração própria, 2021.

61,5 % dos discentes consideraram que a didática foi excelente, 30% ótima e 7,7% boa. A didática empreendida teve como aspectos centrais a dialogicidade, a ludicidade e a criticidade, esse tripé norteou todas as ações do projeto. Com efeito, os estudantes pesquisados afirmaram que: *“o trabalho foi valorizado e visto por várias pessoas, foi algo muito positivo, pois todos nós, alunos, fizemos as atividades no coletivo e aprendemos uns com os outros adquirindo conhecimentos diversificados”* (E5). Além disso, os protagonistas do projeto revelaram que *“além de ampliar o compartilhamento da práxis de atuação do Campus Paracuru para o público externo, esse conhecimento foi adquirido de forma criativa e promoveu trocas de saberes com a comunidade”* (E1). Nesse sentido, os pesquisados consideraram *“incrível, uma forma nova de aprender. Muito proveitoso e fluído. Uma ótima forma de aproximar os alunos nesse primeiro semestre do curso, foi bastante proveitoso. Foi extremamente agregador!”* (E2, E4, E7, E10).

Tá na WEB

No percurso do Projeto Educação, Filosofia e Arte, oportunizaram-se condições práticas para que os estudantes expandissem seu potencial

reflexivo e criativo e, assim, ampliassem suas possibilidades de expressão e comunicação espontânea. Promoveu-se também o diálogo entre os participantes no sentido de discutir a respeito de temas sociofilosóficos da educação, como: alienação, ideologia, violência simbólica, entre outros; além de ter dado leveza ao ensino remoto, fazendo uso da ludicidade no processo de construção do conhecimento. Com efeito, a frequência nas aulas foi satisfatória, sem dados de trancamento de matrícula ou abandono do componente curricular.

Ademais, o referido projeto combinou Arte e Filosofia no território virtual de aprendizagem contrariando a prerrogativa que a tecnologia no ensino remoto é sacal e cansativa; ao inverso, o uso dessas linguagens possibilitou descontração nas aulas virtuais diminuindo os picos de ansiedade e estresse da docente e dos discentes; desenvolveu a criatividade nas produções artísticas confeccionadas, além de ter exercitado o espírito colaborativo e interativo. Por conseguinte, conclui-se que *a Arte e a Filosofia podem ser agregadoras e facilitadoras de aprendizagens no ambiente virtual.*

A experiência tá na rede e vem promovendo interatividade com os internautas a partir do acesso às exposições dos trabalhos produzidos (autorretrato, audionovela, quadrinhos, etc), o projeto está mobilizando novos olhares acerca de temáticas sociofilosóficas da educação.

No momento contemporâneo em que há uma negação da ciência e desvalorização da Arte e da Filosofia, iniciativas dessa natureza são salutares para transgredir a ordem neoliberal, neoconservadora e neotecnicista que prevalece no ideário da política educacional brasileira. É, pois, mecanismo de resistência!

Referências

ALAVA, Seraphin. L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. **Revue des Sciences de l'éducation**, Canadá, v. XXVII, n. 2, p. 243-256, 2001.

ARRUDA, E. P. **Educação Remota Emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.979, de 06 de Fevereiro de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm Acesso em: 01 mai. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020248564376> Acesso em: 03 mai. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HARADA, Hermógenes. Filosofia e arte: identidade e diferença. **Revista Filosófica São Boaventura**. v. 12, n. 1, jan/jun. 2018.

MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância**: um ensaio. *Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 06 jun 2021.

NIETZSCHE, F W. **A vontade de poder**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2008. Trad.: M. S. P. Fernandes, F. J. D. de Moraes. p. 411.

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde - Brasil. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 11 de mar. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=612:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 04 junho. 2021.

SÁ, Adrielle Lourenço de; NARCISO, Ana Lucia do Carmo; NARCISO, Luciana do Carmo.

Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores.

XIV CILTEC - Online - nov./2020 - <http://evidosol.textolivre.org>

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2001. Trad.: M. F. Sá Correia. p. 265.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para a docência em cursos online. **Revista digital de tecnologias cognitivas**. PUC-São Paulo, no. 3 (janeiro-junho), 2010.

SILVEIRA, Sidnei Renato et al. O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. **Série Educar- Prática Docente**, Editora Poisson, vol. 40, 2020.

UNESCO. (2020a) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. . Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 04 junho. 2021.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. **Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency**. Learning, Media and Technology, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020.

World Health Organization (2020). **Coronavirus disease (COVID-19) situation report- 102**. (2020). Recuperado de: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situationreports/20200501-covid-19-sitrep.pdf?sfvrsn=742f4a18_2.

A resposta da educação à Covid-19: implicações da legislação para as políticas e práticas educacionais em tempos de pandemia

Esmeraldina Januário de Sousa

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto de Covid-19 como uma pandemia global (OCDE, 2020; ALTHAFIRI; ALSAEEDI, 2021). Paulatinamente, os sistemas educacionais em todo o mundo sentiram a força dessa crise sanitária e de saúde, instaurando medidas de contenção que levaram ao fechamento generalizado de instituições educacionais. Naquele mês, o Brasil anunciou o fechamento de todos os estabelecimentos de ensino, desde a educação básica ao nível superior; e todos os 26 estados do país e o Distrito Federal começaram a adotar medidas para combater a proliferação do SARS-CoV-2, mais conhecido como novo coronavírus. A priori, as aulas em escolas públicas e privadas de todo o Brasil foram suspensas, obrigando governadores e prefeitos a baixarem regulamentos para que as instituições de ensino não abrissem suas portas por tempo indeterminado ou pelo menos até o final do ano letivo de 2020.

Com a doença sem controle e o país liderando os *rankings* mundiais de mortes por Covid-19, segue sem soluções em vários campos, a destacar o da educação, e sem adotar os protocolos que permitam, a exemplo de outros países, que as aulas sejam retomadas. Fatos que deixam cada vez mais distante a viabilidade da reabertura das escolas e da retomada das aulas presenciais, posto que estudos em escolas realizados por Leeb, Price,

Sliwa et al. (2020, p. 1414) “sugerem que a aprendizagem presencial pode ser segura em comunidades com baixas taxas de transmissão de SARS-CoV-2 (...), mas pode aumentar o risco de transmissão em comunidades onde a transmissão já é alta”, ou seja, no caso brasileiro.

O novo cenário global em tempos de Covid-19 (causada pelo vírus SARS-CoV-2) torna necessário tomar medidas urgentes e avaliar os impactos das ações, em especial, no campo educacional, como forma de análise das consequências nessa área, bem como os desdobramentos que essa pandemia terá em nível nacional, estadual e municipal, a fim, também, de que ocorra um acompanhamento e um monitoramento dos avanços a curto, médio e longo prazo. Porque, como aponta Santos (2020, p. 6), “a irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas”.

Nesse contexto, “a tarefa, desde a educação e à pedagogia, é a construção da resposta ao desafio atual, complexo e acelerado (...), através da fundação e construção de outra normalidade” (DE ALBA, 2020, p. 292).

Por outro lado, como aponta Santos (2020, p. 28),

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

Isso é o que acontece mundialmente, pois os governos estão tomando medidas diferenciadas para limitar o impacto da pandemia e tentar conter a disseminação da Covid-19, dentre elas, o fechamento de escolas é proeminente e, somente em abril/2020, afetou 89,5% da população estudantil do mundo, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), e, após um ano, mais de 1,5

bilhões de estudantes foram afetados pela paralisação das aulas e fechamento temporário de escolas em 191 países e regiões (UNESCO, 2020). Outros dados apontam ainda que, “(...) cerca de 700 milhões de alunos hoje estão estudando em casa, em um contexto de grande incerteza e com famílias e escolas tendo que navegar por opções de aprendizado híbrido e remoto, ou nenhuma escolaridade” (WORLD BANK, 2021).

A suspensão das aulas nesse período pandêmico tem gerado uma nova ecologia educacional: a “educação *online*”, que substituiu a “educação escolar *off-line*”. Devendo-se chamar atenção para o fato dessa “parada” ser responsabilidade conjunta do governo, escola, família e sociedade.

Porém, um dos lados mais cruéis dessa pandemia, é que ela tem escancarado a enorme desigualdade dos sistemas educacionais e das escolas. Não apenas no acesso aos instrumentos como computadores, celulares, *tablets*, dentre outros, mas também no que diz respeito a formação dos profissionais e dos estudantes no uso das plataformas digitais, dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), do ensino a distância (EaD) que permitem que parte do conteúdo programático seja digital e a distância. E pior do que isso, é a realidade das escolas públicas, as quais não dispõem de acesso às plataformas, à internet, os professores não são treinados e os alunos não recebem material que lhes permitam acessar o mundo digital. Ou seja, a pandemia escancarou a imensa exclusão digital a que está submetida a rede pública no Brasil (MARTINS, 2020).

Esse capítulo analisa a produção da legislação para a política educacional em tempo de pandemia da Covid-19, mostrando os embates entre a sociedade civil e o governo (burocracia estatal) para a construção de políticas públicas. Para isso, explora-se a legislação produzida neste tempo de pandemia e mídia de notícias, abrangendo o período de doze meses a contar do início da pandemia – março/2020 – a março/2021. Este texto tem um duplo objetivo. Em primeiro lugar, oferecer um panorama da situação

da educação brasileira durante a pandemia, que possibilite identificar vulnerabilidades e riscos no ambiente escolar. Em segundo lugar, busca identificar as principais respostas de políticas públicas voltadas para a garantia da educação, enfatizando as estratégias implementadas pelo governo brasileiro para continuar prestando serviços educacionais no contexto da atual emergência de saúde.

As políticas públicas e a Covid-19: como uma pandemia afetou as escolas brasileiras?

O sistema educacional brasileiro, no ano de 2020, segundo dados do INEP, abriga 179.533 escolas públicas e privadas de Educação Básica e um total de 47,3 milhões de matrículas nesse nível de ensino (INEP, 2020). Outros dados importantes e reveladores são o da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), referentes a outubro de 2020, que revelam que o Brasil possui um milhão e 380 mil crianças e adolescentes fora da sala de aula, além de 4 milhões que frequentaram a escola, mas não tiveram atividades (IBGE-PNAD, 2020). Por esses dados, percebe-se que a dimensão do sistema e a complexidade das demandas, aliados à pandemia do coronavírus, abarcam, *mutatis mutandis*, os problemas mais significativos da gestão da educação básica brasileira.

No Brasil, conforme decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6.341¹, os estados e os municípios têm autonomia para estabelecer as próprias políticas de saúde, inclusive questões relacionadas à quarentena e à classificação dos serviços essenciais². Portanto, há casos em que, ainda que existam decretos estaduais autorizando ou proibindo a volta às aulas presenciais, os

¹ O entendimento do STF é de que as medidas adotadas pelo Governo Federal na MP 926/2020, para o enfrentamento do coronavírus, não afastam a competência concorrente nem a tomada de providências normativas e administrativas pelos estados, Distrito Federal e municípios.

² Inclusive o Projeto de Lei 5594/20, proposto pelas deputadas Adriana Ventura (Novo-SP), Paula Belmonte (Cidadania-DF) e Aline Sleutjes (PSL-PR), pretendia justamente incluir a educação básica e superior no rol das

municípios podem ter entendimento contrário e seguir diretrizes próprias, como pode se observar pelo levantamento realizado nos sites oficiais das redes públicas estaduais e municipais brasileiras nos meses de janeiro e fevereiro/2021, quando se contactou a seguinte situação geral:

- **Retorno parcial:** Acre, Alagoas, Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins;
- **Retorno Previsto para março/2021:** Amapá;
- **Retorno Integral:** Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo;
- **Sem previsão de retorno em 2021:** Bahia, Mato Grosso, Paraíba e Minas Gerais.

Sobre o levantamento, ressalte-se que, nos casos em que há sinalização de “Retorno autorizado” não significa que todas as escolas tenham voltado às atividades presenciais, e sim, que há permissão para o retorno. Fica, no entanto, a cargo das redes de ensino optarem ou não pela reabertura. Da mesma forma ocorre em estados com indicação de “Retorno integral”, pois, ainda que haja decretos que autorizem a volta às aulas presenciais, não significa que a totalidade das escolas já tenha retomado as atividades *in loco*. As condições de retorno nos estados e municípios são heterogêneas e dependem de critérios técnicos e científicos específicos, lembrando que medidas para garantir a segurança e higiene nas escolas variam consideravelmente de contexto para contexto e/ou por nível de educação.

Além disso, a volta às atividades presenciais se transformou em um embate entre o poder público e professores, que temem ser contaminados

pelo novo coronavírus e argumentam que muitas escolas não oferecem segurança para o retorno.

Ressalta-se ainda, que a maioria das escolas e Universidades em todo o país, no início da pandemia em março/2020, optou num primeiro momento pelas férias escolares e acadêmicas programadas, momento este em que todos os estudos durante esse período estiveram suspensos.

Ainda de acordo com os levantamentos realizados, traçou-se uma espécie de mapa de fechamento e reabertura de instituições de ensino no Brasil. Cada Estado pode ser classificado em um dos seguintes grupos:

- **Escolas fechadas devido à Covid-19:** Fechamento de escolas e encerramento das aulas que afetam a maioria ou toda a população de alunos matriculados do pré-escolar ao ensino superior. Na maioria dos casos, várias estratégias de ensino a distância (EaD) são implantadas para garantir a continuidade da educação.
- **Parcialmente abertas:** as escolas são (a) abertas/fechadas apenas em certas regiões; e/ou (b) abertas/fechadas apenas para alguns níveis de escolaridade/grupos de idade; e/ou (c) abertas, mas com tempo reduzido de aulas presenciais, combinado com ensino a distância (abordagem híbrida). Ou seja, as permissões para a volta às aulas presenciais estão sujeitas a diferentes protocolos, como limitação do número de alunos, alternância com atividades remotas, restrição a determinados níveis de ensino ou anos escolares, entre outros. No Brasil, houve tentativas de reabertura parcial, como no caso dos estados do Amazonas (que retomou as aulas da rede estadual em agosto de 2020), São Paulo e Rio de Janeiro;
- **Sem previsão:** devido aos altos índices de contaminação, estados como Bahia, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e o Distrito Federal estão, de modo geral, sem previsão de retomada das aulas presenciais tanto na rede pública quanto na rede particular ou em pelo menos em uma das redes. já o Rio Grande do Norte decretou que todo o ano de 2020 será remoto.

Outro fato a destacar é que não foram encontradas escolas totalmente abertas, ou seja, escolas onde as aulas são ministradas exclusivamente de forma presencial.

No Brasil, o tema fechamento das escolas para conter a disseminação da Covid-19 tem defensores e rechaçadores veementes tanto na esfera educacional como na esfera política e até na econômica. A LDB N^o 9.394/96, deixa claro em seu Artigo 23, § 2^o 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”. Ou seja, no Brasil o calendário não é definido exclusivamente pelo MEC.

Ressalta aos olhos que as peculiaridades regionais brasileiras são inúmeras, muito diversas e mereceriam estudos específicos sobre o calendário de cada região ou estado, que este texto não comporta. Notadamente, percebe-se a discussão precípua no meio educacional, num momento em que uma das medidas recomendadas pela OMS é o distanciamento social.

Legislação da Covid-19 para educação brasileira: a arena decisória da política de enfrentamento da crise

O fato do governo do Brasil assumir uma política negacionista sobre a pandemia, relutante em adotar medidas de enfrentamento e controle, renegou o país à sina do infortúnio de chegar a fatídica marca de 17.927.928 de casos e 501.825 de mortes³ pela Covid-19 em junho/2021 (CSSE, 2021).

O que a pandemia tem mostrado na seara da educação, além do que foi exposto até aqui, é um visível e rápido aprofundamento da decadência e a crise do sistema educacional que começou em 2016, quando Dilma

³ Dados extraídos em 21/06/2021 da Covid-19 *Dashboard*, um painel interativo baseado na web para rastrear Covid-19 em tempo real, desenvolvido pelo *Center for Systems Science and Engineering (CSSE)* da Universidade Johns Hopkins (EUA).

Rousseff perdeu o cargo de Presidente da República, e o governo Michel Temer alterou a Constituição Federal⁴ para congelar, por duas décadas, os investimentos em saúde e educação (entre outros gastos públicos), chegando até o ano de 2021, com o “golpe” da pandemia.

De fato, as principais tendências sociopolíticas do governo em curso – neoliberalismo, fascismo, reacionarismo, militarização e ascensão da direita radical de viés antidemocrático –, refletem diretamente, enquanto elementos responsáveis por mudanças estruturais, o modelo educacional desenhado para o país por este governo. E vêm tomando forma através da pressão de grupos liberais por *vouchers* e *charters*, pela descriminalização do *homeschooling*, na defesa da Escola sem Partido, da implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, da proliferação de parcerias público-privadas (PPPs) e de privatizações que podem encontrar em um cenário de crise a grande oportunidade de serem consolidadas, pois integram a pauta neoliberal para a educação, que fazem parte do chamado “Método Bolsonaro” (XIMENES; MOURA, 2021), “(...) com um nível de radicalidade exacerbado e vinculado a correntes de pensamento anticientificistas” (LOBO, 2020, p. 02); que “(...) integram a ambiciosa articulação do governo Bolsonaro para aniquilar as instituições educacionais brasileiras” (XIMENES; MOURA, 2021, *online*).

Outrossim, esse período pandêmico tem apresentado visíveis dificuldades nos processos políticos, que envolveram desde trocas de ministros das pastas dos Ministérios da Educação e da Saúde, e muitas alterações legislativas encaminhadas por intermédio de instrumentos legais (medidas provisórias, leis, portarias e decretos), as quais contemplam uma gama vultuosa de providências, permissões e vedações,

⁴ Emenda Constitucional Nº 95, de 15/12/2016, a qual altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

ora de forma excepcional, ora de forma temporária, sobre os serviços públicos educacionais, dispensando, por exemplo, a licitação para aquisição de bens e serviços, apostando créditos extraordinários em favor do MEC; autorizando a prorrogação de contratos por tempo determinado no âmbito do MEC; autorizando a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica, dentre outras medidas.

Nas buscas realizadas no site do Ministério da Educação encontrou-se um total de 16 documentos que, juntos, formam o que podemos denominar de “Legislação Covid-19 para Educação Brasileira”, e que se expressa por um conjunto de 4 Leis; 1 Resolução; 3 Portarias; 2 Decretos e 6 Medidas Provisórias. As temáticas dessa legislação podem ser resumidas em diretrizes (normas) estruturais, pedagógicas e relativas a recursos financeiros.

Dentre as leis que não são exclusivas do âmbito educacional, mas que têm influência nesse campo, destacam-se a Lei Federal nº 13.979/2020⁵, destinada a disciplinar a situação de emergência de saúde pública causada pela disseminação do coronavírus. A lei cobre uma vasta gama de matérias, desde a previsão de medidas como quarentena, isolamento, realização compulsória de exames e restrições a atividades públicas, até a criação de exceções à regra da licitação e do dever de fornecimento de informação administrativa. A lei, no âmbito federal, foi seguida pelos Decretos nº 10.282/2020 e nº 10.329/2020, os quais trazem a definição das atividades e serviços essenciais. Houve também a edição do Decreto Legislativo nº 6/2020, levantando restrições orçamentárias e possibilitando a alocação de recursos financeiros contra a pandemia. Soma-se a esses, a edição da

⁵ A Lei Ordinária nº 13.979 foi publicada no DOU 07/02/2020, p. 01, col. 01.

Medida Provisória nº 936/2020 (convertida a posteriori na Lei nº 14.020/2020), autorizando a suspensão temporária de contratos de trabalho, a redução da jornada com conseqüente redução salarial e prevendo o pagamento de um auxílio emergencial, a qual chegou a atingir diversos profissionais da educação.

Ressalta-se que, do início da pandemia – março/2020 – até maio/2021, o Brasil teve à frente da pasta da educação três Ministros: Ricardo Vélez (01/01/2019 a 08/04/2019), Abraham Weintraub (09/04/2019 a 19/06/2020) e Milton Ribeiro (10/07/2020 até a presente data). Acrescenta-se a essa rotatividade de ministros no MEC a renovação dos membros partícipes do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos quais 12 de seus 24 membros tiveram o mandato vencido em 2021 (o mandato é de 4 anos, prorrogável por mais 2 anos). Ao final, pelo Decreto do governo houve a renovação de um total de 12 membros do CNE, sendo trocados 7 postos na Câmara de Educação Básica (CEB) e 5 da Câmara de Ensino Superior (CES) que foram empossados no dia 11/07/2020, através do Decreto de 09/07/2020. Vale ressaltar que em 2019 já havia sido renovado um posto e que, em 2022, serão renovados mais nove – quando, então, o governo Bolsonaro terá mudado todo o CNE.

Outrossim, é importante pontuar que o Governo Federal não nomeou para o CNE nenhum representante do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que tinham vaga no CNE até a nova formação, deixando de fora representantes da rede pública estadual e municipal de ensino. Destarte, dentre os indicados, a maioria é ligada ao ideólogo Olavo de Carvalho ou atua como empresário do setor educacional.

Na visão do Consed e da Undime (2020, p. 1),

ignorar as indicações das instituições responsáveis pela gestão dos sistemas públicos de educação e desconsiderar as representações de 27 redes estaduais e 5.568 redes municipais vai na contramão da instituição do Sistema Nacional de Educação.

Além disso, essas organizações, através de nota de repúdio, queixam-se de ter indicado nomes para o CNE que foram abertamente ignorados. E alertam: “Desconsiderar as sugestões dos gestores da educação pública de todo o país para a composição de um colegiado tão importante como o CNE transmite uma mensagem negativa e preocupante” (CONSED/UNDIME, 2020).

É notório que os critérios utilizados para compor o CNE são um tanto quanto escusos e tentam, visivelmente, encobrir as reais intenções do Governo Federal, que se traduz por um alinhamento comum entre as políticas do MEC e as demandas do setor privado (em particular do ensino superior) aos aspectos ideológicos do “bolsonarismo”.

Esses fatos, indubitavelmente, também influenciaram as lacunas nas tomadas de decisões no que concerne à educação brasileira durante a grave pandemia instalada, visto que não asseguraram a oferta, a complementaridade dos serviços educacionais e a colaboração entre as partes interessadas (Governo Federal, Estadual e Municipal), a fim de atender adequadamente às necessidades dos estudantes. Fato explícito quando se aprofunda na investigação sobre a legislação criada (e/ou modificada) e implementada no período.

Antes da saída do ex-Ministro Ricardo Vélez, foram publicadas a Portaria nº 491/2020, de 19/03/2020, a qual estabelece medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus no âmbito do Ministério da Educação; a MP nº 934/2020, de 01/04/2020 (também convertida na Lei nº 14.040/20), a qual estabelece normas excepcionais

sobre 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 13.979/2020; o Decreto nº 10.312, de 04/04/2020, que ampliou, temporariamente, o escopo de multiprogramação com conteúdo específico destinado às atividades de educação, ciência, tecnologia, inovações, cidadania e saúde de entidades executoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens em tecnologia digital, com fins exclusivamente educacionais ou de exploração comercial, em razão da pandemia da Covid-19; e a Lei nº 13.987/2020, de 07/04/2020, a qual altera a Lei nº 11.947/2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.

Já na gestão Milton Ribeiro, o MEC lançou o que denominou Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino (BRASIL, 2020, p. 6-7), onde recomenda que “as medidas de prevenção e controle devem ser implementadas por toda a comunidade escolar para evitar ou reduzir, ao máximo, a transmissão de microrganismos”. Porém, limitou-se a um protocolo restrito somente ao ensino superior, deixando de lado a educação básica.

Outra ação foi o lançamento de dois meios de monitoramento: o *Painel Coronavírus: Monitoramento na Rede Federal de Educação* e o *Painel de Monitoramento da Educação Básica no contexto da pandemia*⁶, descritos pelo MEC como soluções tecnológicas com vistas a auxiliar dirigentes municipais e secretários estaduais de educação, assim como diretores

⁶ Painéis disponíveis em: <https://painelcovid-seb.mec.gov.br/>.

escolares, na tomada de decisões, no contexto da pandemia da Covid-19. Para tanto, utiliza informações obtidas em base de dados oficiais educacionais e sanitárias, além daquelas coletadas junto às redes de ensino públicas do país, reunindo informações dos Censos Escolar (educação básica) e da Educação Superior, além do número de pessoas infectadas e as instituições com aulas suspensas. O portal foi instituído em março/2020 e em outubro/2020 todas as IFES estavam em funcionamento letivo de forma remota por meio das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Tem-se ainda a publicação da Lei nº 14.040/2020, de 18/08/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Essa lei foi sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro e publicada com seis vetos. Dentre esses, destacam-se quatro dos dispositivos: parágrafos 7º e 8º do Art. 2º e parágrafos 1º e 2º do Art. 6º, os quais dizem respeito à obrigatoriedade da União em prestar assistência técnica e financeira aos estados, municípios e Distrito Federal para a oferta de aulas e atividades pedagógicas a distância e para implementar as medidas sanitárias necessárias ao retorno às atividades presenciais. A desculpa da Presidência quanto aos vetos baseia-se na alegação de que a medida é inconstitucional, pois as despesas excederiam os créditos orçamentários ou adicionais, posto que, mesmo a Emenda Constitucional (EC) nº 106, que flexibiliza regras fiscais, administrativas e financeiras durante a pandemia, não estabeleceu dotação orçamentária específica para o combate à Covid-19.

Ressalta-se que a Lei nº 14.040/2020 é uma medida fundamental para dar base legal às redes de ensino, professores e alunos nesse momento de suspensão de aulas. Além disso, representa um documento extremamente importante para a educação brasileira nesse período excepcional, em que se tem que resguardar uma série de diretrizes e atentar

sobre questões de carga horária, de dias letivos, de continuidade pedagógica etc.

Outrossim, se por um lado essa lei dá segurança jurídica para as redes para que, a despeito de todas as dificuldades, elas consigam implementar o ensino para os estudantes; por outro, também representa um ataque à educação num momento tão delicado, com uma crise sanitária sem precedentes, que acentuou ainda mais as desigualdades sociais no Brasil.

Os papéis do Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE)

Criado em março de 2020, através da Portaria nº 329, de 11/03/2020, o denominado Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) é formado por 17 membros oriundos das Secretarias do MEC; do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH); do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Conif); e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), não havendo assento para os Sindicatos e/ou associações profissionais dos Trabalhadores da Educação Pública.

O COE-MEC tem a finalidade de debater e definir medidas de combate à disseminação da pandemia da Covid-19 em instituições de ensino, seguindo as diretrizes do Ministério da Saúde; e seu objetivo é monitorar em tempo real as redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para saber onde e como o governo – em conjunto com os outros entes federativos, entidades representativas e as próprias instituições – deve agir.

Um fato peculiar a se destacar é o papel do Conselho Nacional de Educação, que acabou sendo “protagonista” (apesar das diversas vozes que divergem dessa ideia) e editou, além de notas, pareceres e resoluções, que acabaram sendo homologadas pelo MEC, permitindo, desta forma, a oferta do ensino remoto em face da realidade imposta pela pandemia, acabando por orientar os sistemas de ensino do país.

Uma das primeiras ações do CNE se deu em 13/03/2020 quando, diante do cenário pandêmico e do cancelamento das aulas presenciais em toda a federação, respondeu ao ofício da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), emitindo posição através do Ofício nº 212/2020/SE/CNE/CNE-CNE-MEC. Por esse documento, o CNE trouxe orientações às instituições privadas de Ensino Superior que tinham necessidade de reorganizar as ações acadêmicas ou de aprendizagem diante da suspensão das atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação do novo coronavírus (Covid-19).

Em seguida, através de Nota de Esclarecimento⁷, datada de 18/03/2020, o CNE indicou:

no exercício de autonomia e responsabilidade dos sistemas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, respeitando-se os parâmetros e os limites legais, os estabelecimentos de educação, em todos os níveis, podem considerar a aplicação do previsto no Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, de modo a possibilitar, de acordo com a disponibilidade e normas estabelecidas pelos sistemas de educação, aos estudantes, que direta ou indiretamente corram riscos de contaminação, serem atendidos em seus domicílios.

Um dos destaques dessa Nota que chama a atenção é a evocação do Decreto-Lei nº 1.044/1969, de 21/10/1969, o qual dispõe sobre o

⁷ Nota de Esclarecimento do CNE disponível em <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>.

tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções, por falta de legislação atualizada que desse conta desse tipo de situação.

Em 06/10/2020, após seis meses de suspensão das aulas presenciais pela pandemia do coronavírus, o CNE aprovou a validade do ensino remoto até dezembro de 2021, e a junção dos anos letivos de 2020 e 2021, através de diretrizes válidas para todas as redes do país, desde a educação básica até o ensino superior, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias. No entanto, elas não são obrigatórias. O texto ainda deverá ser homologado pelo MEC e, depois, as redes poderão aderir ou não à proposta.

O texto aprovado, bastante assertivo, também torna possível que estados e municípios optem pela fusão dos anos letivos de 2020 e 2021 por meio da adoção de um continuum curricular de dois anos, na educação básica e um ano letivo "suplementar" para estudantes do 3º ano do ensino médio.

A avaliação, outro importante tema do documento, trouxe a flexibilização da aprovação escolar ao permitir a "redefinição de critérios de avaliação" para a "promoção" do estudante. Outrossim, recomenda também uma "especial atenção" à aprovação de estudantes do 5º ao 9º ano. Essa etapa de ensino registra alto índice de reprovação e abandono escolar. O texto também destaca a possibilidade de um "continuum" curricular entre 2020 e 2021 para "evitar o aumento da reprovação do final do ano letivo de 2020" – ou seja, os dois anos letivos viram um só.

Conclusão

A resposta do sistema educacional brasileiro à pandemia da Covid-19 desde seu início, em março de 2020, não obstante a todas as evidências, circunstâncias e achados desta pesquisa, pode ser categorizada como ínfima. Diante da urgência imposta pela pandemia, seria razoável (e

esperado) a implementação de uma estratégia nacional e articuladora, onde coexistissem colaboração e adaptações regionais e locais necessárias para equilibrar as demandas relativas à saúde pública e à educação. Infelizmente, o que se vê é o Brasil tornar-se uma das maiores vítimas mundiais da Covid-19, enquanto o presidente minimiza intencionalmente a gravidade da situação, negando evidências científicas e desconsiderando o aconselhamento de especialistas da comunidade científica mundial e de organismos supranacionais. Outrossim, em face da ausência de resposta nacional articulada, governadores e prefeitos têm assumido o protagonismo na luta contra o coronavírus, editando diversas medidas normativas e as implementando nos variados quadrantes do país.

Um das poucas coisas inegáveis diante do caos instalado era que a situação de saúde levaria à necessidade de adaptação e de (re)organização do sistema educacional, no que concerne ao funcionamento das escolas e demais estabelecimentos de ensino. Nessa situação, o serviço (público e/ou privado) de educação deve conciliar dois requisitos: permitir que todos os alunos frequentem a escola (da educação infantil ao ensino superior) por um lado; e garantir a segurança dos alunos e funcionários, por outro lado. Tendo o protocolo sanitário reforçado como premissa que permite atender a essa dupla exigência.

A crise da Covid-19 continua a sacudir a educação mundial e especialmente a brasileira em 2021. Outrossim, contata-se pelo estudo apresentado, que grande parte das pesquisas concluem que há riscos iminentes no fato das escolas operarem normalmente até o próximo ano letivo, no mínimo. Também é inegável que educadores e formuladores de políticas enfrentam desafios assustadores para garantir que os estudantes recebam uma educação de qualidade em um ambiente sem precedentes.

Outro fator apontado pela Covid-19, e que se comprova com esse estudo, foi o de ressaltar a importância dos organismos centrais

responsáveis pela educação brasileira em ter/utilizar ferramentas que melhorem a tomada de decisão em uma crise como, por exemplo, um modelo de previsão que utilize técnicas econométricas e dados contemporâneos para fornecer uma visão oportuna e assertiva dos indicadores sociais, econômicos e educacionais.

Contudo, o que ficou realmente evidente, é que a preocupação com a saúde e a educação não foram prioridades conjugadas e encaradas como um único segmento diante da crise sanitária instalada. E, isso, vem se refletindo cotidianamente na vida das crianças e adolescentes e para o futuro delas e da nossa sociedade.

Outrossim, consegue-se atingir o objetivo que foi delineado no início, que é oferecer uma visão geral das condições que podem influenciar a capacidade de resposta do sistema no contexto desta crise, e que podem ajudar a orientar os esforços de longo prazo no sentido de fortalecer a resiliência do sistema educacional brasileiro.

Finalmente, extrai-se ainda de tudo o que foi coletado e analisado neste estudo, que não há um sistema nacional de gerenciamento de crise, e que a ausência dessa estrutura faz falta neste momento de pandemia para que ocorra uma organização coordenada, um comando operacional para implementação de resposta a emergências desse porte em todo o país.

Referências

ALTHAFIRI, Nawaf M.; ALSAEEDI, Ahmed M. O nível de conhecimento da pandemia do coronavírus e sua prevenção para alunos com dificuldades de aprendizagem no estado do Kuwait. **Journal of Education and Training Studies**, v. 9, n. 4, p. 12-20, abr. 2021. Disponível em: <http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/5180>. Acesso: 02 de mai. de 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v9i4.5180>.

CENTER FOR SYSTEMS SCIENCE AND ENGINEERING (CSSE). **COVID-19 Dashboard**.

Universidade Johns Hopkins. 03 jun. 2021. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 03 de jun. 2021.

CONSED/UNDIME. **Nota de Repúdio aos critérios utilizados pelo Governo para composição do Conselho Nacional de Educação**. 10 de jul. 2020. Disponível em:

https://undime.org.br/uploads/documentos/php4a8S12_5fo8ac655co16.pdf.

Acesso em: 13 mar. 2021.

DE ALBA, Alicia. Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: Futuro incierto.

In: CARDIEL, H. C. (Ed.). **Educación y pandemia: una visión académica**.

Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2020. p. 289-294.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Principais resultados**

- **outubro 2020**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=29778&t=destaques>. Acesso em: 10 abr. 2021.

INEP. **Censo Escolar. Resultados 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

Acesso em: 20 mar. 2021.

LEEB, R. T.; PRICE, S.; SLIWA, S., et al. Tendências COVID-19 entre crianças em idade

escolar - Estados Unidos, 1 de março a 19 de setembro de 2020. **Morb Mortal Wkly**

Rep 2020; v. 69, n. 39, p. 1410-1415, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6939e2>.

LOBO, Sonia A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**. Goiás: SINTEF-GO, p. 1-16, 2020. Disponível em:

<http://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/LOBO.-Sonia-A.-Pol%C3%ADticas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-sob-o-Governo-Bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>.

MARTINS, Ronel Ximenes. A Covid-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Em-Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>.

MEC. **Comitê Operativo de Emergência monitora unidades de educação no combate à COVID-19**: A finalidade é debater e definir medidas de combate à disseminação da pandemia da COVID-19 em instituições de ensino. 24 de mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/comite-operativo-de-emergencia-monitora-unidades-de-educacao-basica-profissional-e-tecnologica-e-superior-no-combate-a-covid-19#:~:text=O%20Comit%C3%AA%20Operativo%20de%20Emerg%C3%Aancia,diretrizes%20do%20Minist%C3%Agrio%20da%20Sa%C3%BAde>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MEC. **Portaria Nº 329, de 11 de março de 2020**. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. DOU de 12/03/2020. Edição 49, Seção 1, Página: 165. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/03/2020&jornal=515&pagina=165>. Acesso em: 25 mar. 2021.

OCDE. **Perspectives des politiques de l'éducation**. France, Jun. 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/profil-par-pays-France-2020.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Ed. Alameda, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNESCO. **COVID-19: Ruptura e Resposta Educacional**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 10 mar. 2021.

WORD BANK. **Ação urgente e eficaz necessária para conter o impacto do COVID-19 na educação em todo o mundo**. Washington, DC, EUA, 22 de jan. de 2021. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>. Acesso em: 15 abr. 2021.

XIMENES, Salomão; MOURA, Fernanda. Homeschooling prova que Bolsonaro tem projeto para a educação. **UOL**. 2021. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/colunas/columna-entendendo-bolsonaro/2021/05/31/homeschooling-prova-que-bolsonaro-tem-projeto-para-a-educacao.htm?utm_campaign=abmesclipping_-_31052021&utm_medium=email&utm_source=RD+Station&cmpid=copiaecola. Acesso em: 01 jun. 2021.

Práticas curriculares em tempo de pandemia: entre a normativa e a atuação docente

*Brena Kécia Andrade de Oliveira
Ingrid Gomes da Silva
José Mailton de Araújo Nocrato*

Introdução

O cenário educacional brasileiro está periodicamente passando por transformações significativas, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Tais mudanças se ligam diretamente à reestruturação produtiva, à recomposição do trabalho, à emergência do meio técnico-científico-informacional e ao atendimento de ditames da globalização.

Essas mutações históricas apontam para uma centralidade na educação, que se reafirma em documentos oficiais de teor nacional e estadual, exigindo o desenvolvimento de ações que não necessariamente se associam a necessidades e condições das comunidades escolares. Em meio a esse contexto de problematizações, é preciso que consideremos o fenômeno da pandemia do coronavírus, advindo do vírus SARS-CoV-2, síndrome respiratória aguda grave que tem acometido mundialmente a humanidade e deixado consequências múltiplas em diversas esferas da vida. Quando o assunto é educação, os prejuízos se potencializam e notificam danos atemporais.

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola para além da sala de aula, redimensionando tempo e espaço e gerando a perda do lugar de vínculos que auxiliavam na mediação do conhecimento, na

aprendizagem contextualizada e processual e na socialização de sabedorias. Diante disso, este texto tem como objetivo traçar uma reflexão sobre como se estabelecem as práticas curriculares dos professores, imersos nas normatizações curriculares em tempo de pandemia. Tal propósito foca-se no docente como sujeito central, a fim de entender como o ensino, nesse contexto, está sendo direcionado e como recai de forma qualitativa nos educandos.

Quanto à natureza das abordagens e dos dados referidos, a pesquisa se configura como quali-quantitativa. Segundo Silveira e Córdova (2009), esse tipo de abordagem metodológica se dá por meio de aproximações com a realidade, fornecendo subsídios para a interpretação do real. Ademais, expomos que esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, de aspirações, de atributos e de valores que não podem ser reduzidos a uma mera operacionalização, pois, na verdade, evidenciam a unificação entre os elementos de análise e a composição de variáveis (MINAYO, 2001).

No que tange aos procedimentos técnicos de levantamento e produção de dados, a pesquisa utilizou-se da metodologia de *survey*, adotando como instrumento para a aquisição de dados o uso de formulários sob a plataforma *Google Docs*, sem exigência de identificação por parte dos colaboradores da pesquisa. A escolha pelo uso do *survey* auxiliou na compreensão qualitativa e quantitativa da investigação, uma vez que trabalha com o universo amostral, por meio de instrumentos de pesquisa, como o uso de formulários ou questionários (MARTINS; FERREIRA, 2011).

Para dar validade amostral, utilizamos o método estatístico baseado no teorema do limite central de Abraham de Moivre. O teorema denota uma probabilidade do universo amostral para a conversão de uma amostragem específica, visando gerar confiabilidade estatística (ALMEIDA, 2019). O cálculo considera o tamanho da população investigada, o grau de

confiança e a margem de erro de que o(a) pesquisador(a) necessita. Como se trata de uma escala grande e, logo, de alto nível de detalhamento, abordamos o grau de confiança de 95% e a margem de erro de 5%, a fim de que os resultados sejam mais fiéis ao debate. Nesse sentido, com base nessa fórmula, obtivemos 151 respostas.

Logo, o seguinte tópico se delineará inicialmente abordando o perfil dos docentes do município, no intuito de possibilitar conhecimento sobre o público colaborador da pesquisa. Posteriormente, será feita uma discussão sobre as normativas curriculares da BNCC e do DCRC. Será, enfim, estabelecida uma concatenação com o contexto de tais normativas sobre a educação em tempos de pandemia, discorrendo sobre o ensino remoto e a democratização do ensino.

Apontamentos e reflexões sobre o perfil dos professores pesquisados

Os sujeitos da nossa pesquisa são professores do município de Guaiúba-CE que atuam no ensino fundamental I e II, em escolas situadas na sede e nos distritos, e ensinam em variados componentes curriculares. A maior parte dos docentes pertence ao gênero feminino (65,6%) e os demais ao gênero masculino (34,4%). Já em relação à faixa etária (Gráfico 1), é possível visualizarmos que é diversa.



Fonte: Aplicação de Formulários (2021). Organização: Autores.

Notamos, ainda, que a maioria dos professores de Guaiúba possui entre 35 e 39 anos, 45 e 49 anos, e também mais de 50 anos. Tal dado significa que o público docente é experiente e passou pelo processo de formação inicial há anos, inclusive, a partir de uma abordagem curricular diferente da que temos na atualidade. Porém, isso não significa que estão ultrapassados, tendo em vista que existem diversas possibilidades de aquisição de conhecimentos. No caso, o próprio município de Guaiúba tem oferecido formação continuada como possibilidade de atualização e complementação de saberes (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015) para os professores da rede.

A título informativo, a formação inicial de 53% dos professores pesquisados se estabeleceu em instituições privadas. Por sua vez, 46,4% cursaram a graduação em instituições públicas. Expressamos que próximo a Guaiúba está situada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), que tem democratizado o acesso ao ensino superior de qualidade à população situada em uma área interiorana do Ceará, fato que pode ter repercutido no percentual de professores que tiveram a oportunidade de frequentar uma instituição pública.

Por sua vez, a maioria dos professores (57%) possui vínculo instável (GRUND; PARENTE, 2018) na prefeitura de Guaiúba, por atuarem a partir de contratos. Tal dado pode estar relacionado ao fato de que no município não é realizado concurso público há mais de 10 anos. Isso repercute nos direitos dos professores e, além disso, aumenta as chances de haver rotatividade dos docentes nas escolas, desfavorecendo o vínculo professor-aluno.

Outro aspecto que pode repercutir no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas escolares, como lembram Alves e Bandeira (2020), é o fato de que a maior parte dos professores (58,9%), além de atuar com

base na sua formação, também leciona em outros componentes curriculares. Apenas 31,1% ensinam exclusivamente a disciplina condizente à sua graduação e 9,9% não possuem formação para lecionar na área. É importante destacarmos que cada disciplina possui os seus objetivos e as suas abordagens específicas e se o profissional que a leciona não tem base formativa para atendê-los, a transposição didática fica comprometida.

BNCC e DCRC: entre normativa e atuação docente

A política educacional brasileira é composta por uma série de documentos curriculares que pretendem atribuir sentidos ao processo de ensino-aprendizagem das escolas. As proposições relacionadas à educação dos estudantes também influenciam no fazer docente, ou seja, repercutem nas suas respectivas práticas curriculares. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a delimitação de um “conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, grifos do autor), os professores foram direcionados a operar com os determinados conteúdos.

Embora a BNCC não se considere currículo, são mobilizados mecanismos para que os estados brasileiros, o Distrito Federal e, conseqüentemente, os projetos político-pedagógicos das escolas possam incorporar dadas competências e habilidades de forma prioritária. Isso repercute numa padronização curricular, conforme as exigências das avaliações que buscam disciplinar ações dos entes federados (COSTA; ANDRADE; MENDES; OLIVEIRA, 2019). Esse fato passa a exigir dos professores a apropriação das diretrizes que compõem a BNCC para conseqüente uso com os estudantes.

Porém, é necessário elucidarmos que o currículo sendo concebido como um texto está passível de variadas interpretações (LOPES; MACEDO,

2011), diante das culturas profissionais dos docentes e das influências advindas de seus respectivos ambientes de trabalho, tendo em vista que cada escola é única e heterogênea a partir das dimensões contextuais que possuem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A diversidade das condições materiais e simbólicas das escolas justificam, inclusive, o fato de as políticas não serem meramente implementadas, mas atuadas no espaço escolar.

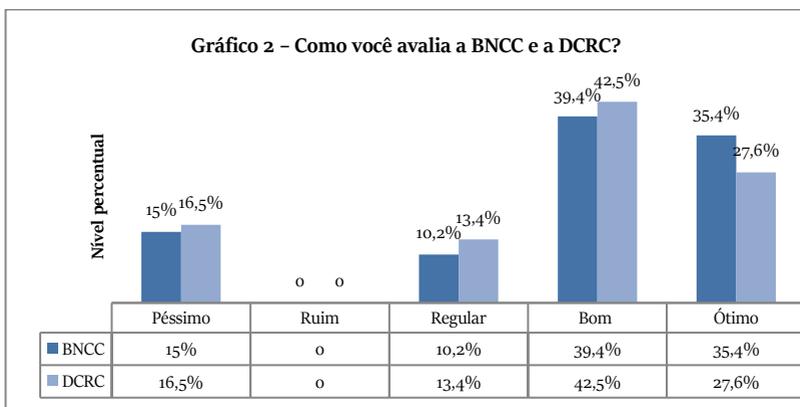
Por sua vez, dada a consideração das especificidades que tangenciam os espaços territoriais brasileiros e a inviabilidade de a BNCC ser representativa do todo social, foi elaborado na política educacional cearense o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), o qual “busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes” (CEARÁ, 2019, p. 18). É cabível explicitar que as escolhas curriculares estabelecidas pelas políticas oficiais sobre o que ensinar de forma preferencial não estão consonantes com as necessidades visualizadas pelos professores, que têm como base sua vivência escolar.

Ademais, a própria constituição e a publicização de documentos curriculares não garantem que haja conhecimento e apropriação total dos elementos que os compõem por parte dos docentes, uma vez que tais profissionais possuem variadas demandas e interesses que podem não os interligar com as normativas do campo curricular.

Ao realizarmos uma pesquisa exploratória sobre currículo, pandemia e práticas curriculares com professores do município de Guaiúba-CE, constatamos que do total de 151 docentes respondentes, 12 não conhecem a BNCC e 24 desconhecem o DCRC. Esse dado é demonstrativo da não linearidade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) dos documentos oficiais,

mesmo havendo uma série de mecanismos¹ que direcionam a sua respectiva aplicação.

Explicitamos que os professores desconhecedores da BNCC e do DCRC não prosseguiram na demarcação das questões de pesquisa relacionadas aos documentos curriculares, considerando que precisariam ter essa base de conhecimento para responder as outras indagações. Desse modo, continuaram conosco para desenvolvimento dessa seção textual 127 colaboradores que demonstraram avaliar a BNCC e o DCRC do seguinte modo.



Fonte: Aplicação de Formulários (2021). Organização: Autores.

A maioria dos professores avaliou a BNCC com conceitos “bom” e “ótimo”, porém alguns docentes consideraram o documento curricular “regular” e “péssimo”, embora de forma minoritária. Visualizamos que as produções de sentido sobre a BNCC não são homogêneas, fato que pode repercutir nos usos que os docentes fazem dos documentos curriculares. Por sua vez, é possível percebermos que, se comparado com a BNCC, o DCRC tem menos aderência dos professores, tendo em vista que uma

¹ Guias de Implementação, sites com conteúdos padronizados conforme a BNCC e realização de formações a nível estadual e municipal sobre os documentos curriculares.

maior parte considera o DCRC como “regular” e “péssimo”, o que repercute logicamente na porcentagem das designações “ótimo” e “bom”.

Através dos dados expressos, observamos que o processo de atuação das políticas curriculares nas escolas não se relaciona com a dicotomia proposta/implementação (OLIVEIRA, 2016), considerando que a BNCC e o DCRC não se direcionam a espaços desmaterializados e a sujeitos neutros. Ao contrário, os professores fazem suas interpretações do que está disponível na educação, embora isso nem sempre seja uma garantia, ou seja, algo possível de acontecer. Desse modo, as políticas são traduzidas e também negociadas (OLIVEIRA, 2016) em face da forma como são significadas.

É devido a essas circunstâncias que determinados professores não usam a BNCC com regularidade para ministrar suas respectivas aulas; e alguns afirmam que não a utilizam, embora esses casos no município de Guaiúba-CE sejam menores do que aqueles que recorrem ao documento curricular constantemente. Os casos de professores que não se servem do DCRC para realizar suas práticas com frequência são ainda maiores se comparados com os que não utilizam a BNCC, assim como aqueles que expressam não usar.

Constatamos, assim, que apesar de o DCRC trazer mais elementos específicos do estado cearense, é menos recorrido por parte dos professores. Compreendemos que embora o DCRC tenha se constituído “à luz da BNCC [...] incorpora [...] itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense” (CEARÁ, 2019, p. 19), ou seja, é mais próximo da nossa realidade.

Porém, apesar de a maioria dos professores (59,8%) acreditar que os conteúdos exigidos no DCRC estejam de acordo com a necessidade e nível estudantil do aluno, uma parcela tem dúvidas em relação a esse aspecto

(25,2%) e alguns asseveraram que não está consoante (15%). Os mesmos resultados foram obtidos em relação à BNCC. Tal fato demonstra que os professores não estão significando o DCRC como algo mais contextualizado para o cenário cearense, se comparado com a BNCC, que é uma política mais homogênea.

Isso pode resultar do fato de que ambos os documentos curriculares são padronizados e trazem assertivas uniformes para todas as escolas. A variação da percepção dos professores nos mostra, inclusive, que as demandas de cada comunidade escolar são específicas. Padronizar o currículo para que os estudantes supostamente tenham acesso aos mesmos conhecimentos não significa que o alunado possua as mesmas condições para aquisição de saberes, considerando que o público das escolas detém condições socioeconômicas diversas.

Ademais, é preciso considerarmos que o currículo não é algo estático, mas pode ser construído e reconstruído processualmente através das ações dos sujeitos e do seu respectivo potencial de criação (LOPES; MACEDO; 2011). Nesse caso, são os profissionais de cada instituição escolar que detêm mais propriedade para realizar as definições sobre ensinar e aprender com base nas possibilidades e necessidades visualizadas. Por essa razão, é importante que a autonomia docente não seja cerceada. Torna-se crucial que de fato vejamos os documentos curriculares como subsidiadores para a prática docente e não como um guia a ser aplicado mecanicamente.

Em Guaiúba, 44,1% dos professores consideram que a BNCC e o DCRC têm interferido nas suas respectivas ações docentes. Por sua vez, 44,9% explicitaram que não há essa interferência e 11% possuem dúvida. Embora parcela do público professoral tenha exposto que as políticas não afetam seu trabalho, sabemos que há uma série de mecanismos que realizam o papel de direcionamento, como o próprio livro didático, que já está adequado à BNCC.

Ensino remoto e acesso educacional na perspectiva docente

No movimento da sociedade, com a inserção de uma nova ordem global, que envolve a base econômica, social, cultural e tecnológica, são redimensionadas as formas de pensar, agir e fazer, o que repercute em diferentes cenários. Assim, a educação se insere nesse ambiente de mudanças e recai na composição de diferentes práticas pedagógicas, refletindo em todos os sujeitos do processo educacional.

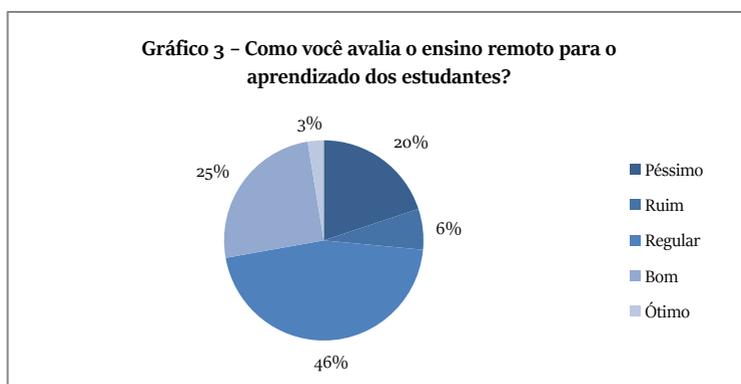
Tais transformações se potencializaram ainda mais em virtude da pandemia da Covid-19, que problematizou todas as esferas da vida e encaminhou a educação a uma vivência diferente do que se estabelecia como práticas inerentes ao ensino e à aprendizagem. Diversos termos, conceitos e práticas como educação a distância, ensino remoto, atividades síncronas e assíncronas, plataformas digitais, dentre outros, entraram em vigor na tentativa de adequação do ensino ao educando. Associados a esses aspectos, dois componentes teóricos e abstratos passaram a se redesenhar e se alinhar para o alcance da educação – o tempo e o espaço –, na tentativa de encurtar a distância e trazer a presença, mesmo que na ausência.

Diante disso, “não há presença que não comporte distância, e não há distância que não comporte presença” (AMARAL FILHO, 2017, p. 41), tendo em vista que evidenciam problemáticas múltiplas ao ser, no componente social e cognitivo, como também no simples direito de acesso à educação processual que compõe o indivíduo. A distância existe mesmo na proximidade, já o alcance do próximo emite uma supressão do tempo ao espaço (HEIDEGGER, 2002), a fim de conseguir determinada consecução sobre a finalidade em que se baseiam as ações.

No contexto atual, a rotina escolar, que confunde os ambientes do ato do ensinar, transferindo o chão de sala de aula para as salas, os quartos ou os escritórios dos lares dos professores e professoras, compõe

problemáticas diversas que pontuam a emergência de discussões a serem realizadas. Atualmente, conceitos como ensino remoto, educação a distância e educação *online* potencializam uma série de incompreensões que traduzem o ato propriamente dito do ensinar para com os estudantes e chamam atenção para pensar na real aprendizagem. A transposição de práticas e metodologias que se alteraram, em virtude de um modelo de educação para além da escola, cria múltiplos problemas à educação.

Santos (2020) pontua que o ensino remoto traz marcas que não podem se apagar. Souza (2020, p. 113) concorda e adita que tal ensino “afiorou uma perspectiva de educação instrucionista, conteudista”. Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) corroboram esse entendimento ao abordarem que “no ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações”. A disseminação de tais informações relaciona a instrução, que se une, porventura, a certo treinamento que historicamente se luta para conter, em todas as áreas do saber, porque contém o estigma da memorização e do estatismo. Na pesquisa revelada, sob nossa base amostral, pode-se verificar o seguinte.



Fonte: Aplicação de Formulários (2021). Organização: Autores.

Dentre quatro possibilidades de respostas, têm-se 46% de nossos colaboradores pontuando que consideram regular o ensino remoto, 20%

avaliando enquanto péssima tal prática, contra a soma de 31% que consideram boa ou ótima essa modalidade de ensino. Esse cenário demonstra, por sua vez, insatisfação e descontentamento por parte dos docentes sobre o componente tanto do ensino quanto da aprendizagem dos estudantes.

O processo educacional, no contexto vivenciado, assume uma problemática que caminha em todos os meandros do saber e compõe uma problematização que navega não somente no presente, mas também em consequências futuras. Os usos das plataformas disseminadas na atualidade põem uma alternativa na prática de ensino, pois auxiliam no condicionante das aulas; no entanto, também problematizam outras questões que colocam em voga a democratização da educação. Vejamos a seguinte tabela:

Tabela 1 - Percentual do uso de plataformas dos docentes

Plataforma	Quantitativo	%
Google Meet	75	29,296875
Hangout	1	0,390625
Loom	3	1,171875
Zoom	7	2,734375
Microsoft Teams	2	0,78125
Skype	1	0,390625
Classroom	33	12,890625
WhatsApp	124	48,4375
Google Forms	2	0,78125
Kahoot	1	0,390625
Xerocópias	3	1,171875
Outros	3	1,171875
Nenhuma	1	0,390625
Total	256	100

Fonte: Aplicação de Formulários (2021). Organização: Autores.

A partir da tabela acima, é possível perceber o uso do *Google Meet* e do *Classroom*, além de outras plataformas virtuais que estão auxiliando nas aulas *online*; no entanto, o maior uso se dá por meio do aplicativo *WhatsApp*. A esse respeito, é possível inferir que há, por um lado, maior quantidade de acessos e facilidade de comunicação entre educadores e educandos (KOCHHANN, 2015), denotando, por outro lado, uma ineficiência da aprendizagem.

A utilização de algumas ferramentas em detrimento de outras favorece e estreita laços, mas também relativiza a capacidade de reflexão. Com o advento da globalização e a evolução tecnológica (SANTOS, 1997), embebidas no meio técnico-científico-informacional, o espaço e as relações nele inseridas são acometidos e predispõem novos mecanismos e modificações de funções e funcionalidades. Somadas a essa perspectiva, tais transformações evidenciam diversas desigualdades no acesso a esse tipo de tecnologia.

Ademais, é válido elucidar que 56% dos docentes consideram desfavorável o acesso dos estudantes às plataformas digitais; logo, também à modalidade de ensino remoto. Desse modo, compreende-se que talvez seja necessária uma readequação do ensino para além dos usos de ferramentas e plataformas. A educação, em tempos de pandemia, incita que estamos reaprendendo a ensinar e a aprender (CORDEIRO, 2020) e que isso reflete em controvérsias múltiplas na aprendizagem. As orientações retidas em todas as esferas que discutem sobre a educação, em seus diversos níveis, devem caminhar no auxílio de buscar diferentes abordagens no acesso à educação para os estudantes, no contexto vivenciado, mas também para além dele.

Conforme abordamos em seções anteriores, as orientações tidas sob a política curricular brasileira devem procurar caminhos, meios, práticas e metodologias que realmente alcancem os diversos públicos que compõem a educação. A BNCC e o DCRC, discutidos neste texto, apontam um

caminho singular de uma condição educacional que parece ser homogênea, todavia, é preciso caminhar sobre a realidade plural, complexa e particular dos espaços e dos estudantes, que pontuam especificidades necessárias ao olhar de cada corpo educacional.

Envoltos nessa pandemia, é fato conceber que todas as relações, práticas e setores sofreram prejuízos sem precedentes. Com a educação não é diferente, de modo que se presume o enfrentamento de problemas que recairão sob diferentes olhares que ainda não estamos nem a imaginar. Nessa perspectiva, o desafio de um mundo pós-pandemia e de uma educação pós-pandemia será fomentado em uma questão dentre tantas que permeiam as mentes da sociedade: insistiremos na naturalização da maneira de pensar e nas recorrentes direções descontextualizadas que não alcançam as realidades dos nossos estudantes?

Tal pergunta ecoa na efemeridade das temporalidades, na supressão das distâncias, na busca de uma contínua linguagem que tente desvelar a proposição do tipo de educação que almejamos oferecer e que sonhamos em conceber. Relembrando a expressão grega *Anthropos kai zoon logon*, que pode ser traduzida por “o ser humano é o ser da linguagem”, é possível refletirmos acerca do fato de que talvez a busca da linguagem a que devemos recorrer é a da escuta, da luta, da democratização do ensino e da aprendizagem e dialogicidade.

Considerações

Com a realização da pesquisa, foi possível conhecermos em síntese a forma como os professores associados ao ensino fundamental I e II do município de Guaiúba estão atuando durante o período de isolamento social, circunstância causada pelo coronavírus. Tal conhecimento englobou a maneira como os docentes estão produzindo sentido sobre a BNCC e o DCRC. Nesse caso, as assertivas assinaladas pelo contingente

professoral nos proporcionaram o entendimento de que as percepções dos professores a respeito dos documentos curriculares não são homogêneas, aspecto que consideramos natural, devido às diversas culturas profissionais e às circunstâncias existentes nas escolas.

É perceptível, ainda, que as instituições escolares do âmbito municipal são formadas por estudantes detentores de aprendizagens diferenciadas, visto que, para alguns professores, tanto a BNCC quanto o DCRC não estão de acordo com a necessidade e o nível dos estudantes. Por essa razão, é importante que sejam realizados diálogos com os docentes para que as escolhas curriculares sejam condizentes com as demandas e as possibilidades. Como é de interesse público que de fato haja a aquisição e a consolidação de conhecimento, faz-se necessário nos desvencilharmos de práticas prescritivas sem interlocução efetiva com aqueles profissionais que têm propriedade sobre a situação educacional dos estudantes.

Torna-se indispensável ainda que sejam mobilizados mecanismos a fim de diminuir as consequências da desigualdade social na educação dos sujeitos, considerando que para a maioria dos professores, o ensino remoto não está sendo significativo para a aprendizagem, assim como as condições de acesso à educação por parte dos estudantes. Por esse motivo, a maioria dos professores está utilizando sobretudo o *WhatsApp* visando o estabelecimento das aulas. De fato, sabemos que essa não é a melhor alternativa para uma aprendizagem efetiva, porém tem se revelado a mais possível diante das circunstâncias desfavoráveis que parte dos estudantes vivencia.

Tais dados nos oportunizam afirmar que a aquisição de conhecimento sobre a educação municipal e os agentes que a formam se trata de uma necessidade para o desenvolvimento de ações efetivas que promovam um diferencial na realidade dos estudantes. Nesse caso, vale destacar ainda que a realização de concursos para professores mostra-se primordial, dado

que possibilita que os estudantes tenham aulas com docentes formados na sua área de atuação e que haja a diminuição da rotatividade de professores nas escolas. A partir da consideração sobre o microcontexto e da busca por intervenção nas problemáticas visualizadas, torna-se possível ofertarmos uma educação mais justa, dialógica e democrática.

Referências

- ABRAMO, Laís Wendel. **A inserção da mulher no mercado de trabalho**: uma força de trabalho secundária? 328f. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação, Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALMEIDA, Clóvis Oliveira. **Da amostra ao teorema do limite central**: um pouco dos fundamentos e uma aplicação prática. Cruz das Almas: Embrapa Mandioca e Fruticultura, 2019.
- ALVES, Juiléa Campos; BANDEIRA, André dos Santos. Dificuldades encontradas pelos professores de matemática ao lecionar esta disciplina, quando não possuem formação específica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020, Maceió. **Anais...** Maceió: CONEDU, 2020.
- AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Presença distante, distância presente: uma reflexão sobre a EaD. *In*: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Tereza Kazuko (org.). **Educação a distância (EaD)**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 41-54.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC**. SEDUC; 2019.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. Manaus: IDAAM, 2020. p. 1-15.

COSTA, Anderson; ANDRADE, Brena; MENDES, Cláudia; OLIVEIRA, Meyre-Ester. Base Nacional Comum Curricular e avaliações em larga escala: pontos e contrapontos sob a coordenação federativa no Brasil. *In*: LEITE; Carlinda; FERNANDES, Preciosa (org.). **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTE)**: contributos teóricos e práticos. Porto: U. Porto, 2019. v. 1, p. 286-297.

GRUND, Zelina Cardoso Grund; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 30-39, jan./mar. 2018.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOCHHANN, Andréa. **O uso do WhatsApp como possibilidade de aprendizagem**: uma experiência no ensino superior. Disponível em: www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/download/5493/3279 Acesso em: 25 maio 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Lúcia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.

MARTINS, C. G.; FERREIRA, M. L. R. O *survey* como tipo de pesquisa aplicado na descrição do conhecimento do processo de gerenciamento de riscos em projetos no segmento

da construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 7., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, p. 2-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 25 maio 2021.

OLIVEIRA, M. E. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J.; OLIVEIRA, M.; PAZ, S. (org.). **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: UFC, 2016. p. 319.

SANTOS, Edméa. EaD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? **Revista Docência e Cibercultura**, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119> Acesso: 24 maio 2021.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e o Meio Técnico-Científico Informacional. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOWA, F. P. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOUZA, Elmara Pereira. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020.

Educação em tempos de pandemia: reflexões e desafios na comunidade quilombola de Três Irmãos - CE

*Francisco Alex de Oliveira Farias
João Paulo de Oliveira Farias
Iana Vanessa Vieira Lima*

Introdução

A comunidade quilombola de Três Irmãos está situada nos municípios de Croatá e Ipueiras, região Noroeste do Ceará, é reconhecida pela Fundação Cultural Palmares desde 2008 e teve seu território demarcado e legitimado através de decreto presidencial publicado no dia 19 de novembro de 2015.

A comunidade tem em seu histórico marcas de um passado de lutas por direitos, sendo a educação uma das suas mais importantes bandeiras e que sempre ocupou lugar de destaque entre os objetivos desses cidadãos, que se organizaram e buscaram junto ao poder público a implementação de uma escola interligada com seus ideais de sociedade, que respeitasse suas crenças, suas tradições e seu modo de vida.

Com a conquista da terra, uma das primeiras ações foi a construção pelos próprios quilombolas de um salão de bambu para servir como escola, mesmo improvisado marcava a reivindicação por uma educação que atendesse aos seus interesses. No ano de 2012, após muitas lutas junto ao poder público, finalmente foi construído um prédio de alvenaria com duas salas de aula, uma cantina e dois banheiros. Apesar de sua estrutura modesta, dava-se um passo fundamental para a concretização do direito à educação.

A instituição homenageia em seu nome Luzia Maria da Conceição, matriarca e principal referência de resistência aos sistemas de opressão

escravistas do passado de Três Irmãos. No dia 04 de novembro de 2015, a escola teve seu ato de criação publicado no diário oficial do estado, tornando-se a primeira escola estadual Quilombola do Ceará e a única a ofertar ensino médio nessa modalidade em território cearense.

Em 2018 a instituição foi credenciada pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC) e teve sua infraestrutura física melhorada, com a construção de laboratórios de informática, biblioteca, secretaria, sala de professores e direção. Dessa forma, dava-se mais um passo importante para a consolidação das requisições por uma educação condizente com as aspirações desses cidadãos.

Até o ano de 2020, formaram-se aproximadamente 150 estudantes em quatro turmas de ensino médio regular e duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na instituição, que tem oportunizado aos jovens da comunidade Quilombola de Três Irmãos a realização do ensino médio em seu próprio território.

O princípio da pandemia causada pelo coronavírus em 2020 deu início a uma crise sanitária sem precedentes na história recente da humanidade e impôs mudanças profundas também na educação, atingindo os sistemas de ensino e instituições em todos os países. No Brasil, com a confirmação dos primeiros casos de Covid-19, escolas precisaram ser fechadas e aulas presenciais substituídas, as tecnologias ganharam um grande protagonismo.

Assim como em outras instituições de ensino, a escola Quilombola Luzia Maria da Conceição foi fortemente atingida e também precisou se adaptar a essa nova realidade. Com a suspensão das aulas presenciais em todo o estado, a alternativa para continuar a atender seus discentes foi a instauração do ensino remoto.

Metodologia

O trabalho é de natureza qualitativa que, de acordo com Ludke e Andre (2013), ocorre em ambiente natural, com coleta direta de dados preferencialmente descritivos. Nesse tipo de pesquisa a preocupação do processo é predominante em relação à preocupação do produto e a análise de dados e informações tende a seguir um processo indutivo.

Inicialmente foi feito um breve levantamento bibliográfico a partir de dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de artigos acadêmicos e de jornais de circulação nacional, sobre a atual conjuntura educacional causada pela pandemia no Brasil, em especial nas escolas públicas no interior do país.

Em consonância com esse levantamento, é analisado o atual panorama escolar das organizações de ensino em áreas rurais, a partir do estudo de caso da escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, com a observação nos documentos norteadores da instituição, no planejamento das atividades para o ensino remoto, nos dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), no censo escolar e nas propostas de trabalho dos professores durante o período de aulas não presenciais na instituição.

Para subsidiar a pesquisa, também foi aplicado um questionário através do *Google Forms*, para identificar as atividades e as ações desenvolvidas no decorrer do período de afastamento e de isolamento social. A partir dos dados coletados, foi realizada uma análise sucinta tanto sobre os meios utilizados para o enfrentamento da pandemia, quanto dos procedimentos adotados por gestores, docentes e os impactos na vida acadêmica dos estudantes.

Para preservar a identidade dos participantes são utilizados pseudônimos, com nomes de plantas encontradas na região onde está inserida a

Comunidade Quilombola de Três Irmãos, em substituição aos nomes reais dos integrantes da pesquisa.

A educação e as mudanças impostas pela pandemia

O surgimento da Covid-19 e sua rápida disseminação vem provocando grandes transtornos em todos os setores da sociedade e atingindo impetuosamente também a educação, que tem buscado meios para amenizar os graves efeitos causados pela pandemia do Sars-Cov-2 e continuar atendendo aos estudantes nessa nova realidade, de isolamento e afastamento social.

Países do mundo inteiro tem se empenhado em conter o avanço do vírus, sendo uma das principais medidas a restrição na circulação de pessoas, com o fechamento das atividades consideradas não essenciais. Nesse contexto, até mesmo as instituições de ensino precisaram parar, fato essencial para a saúde pública, mas que trouxe também impactos negativos acentuando ainda mais as desigualdades de aprendizagem, especialmente nos países periféricos, como é o caso do Brasil.

Uma das primeiras medidas tomadas por governos de todo o mundo no começo da pandemia de Covid-19, em março de 2020, foi o fechamento das escolas. Após um ano, em 73 países os alunos ainda estão fisicamente longe das salas de aula. O Brasil foi um dos países onde as escolas ficaram fechadas por mais tempo e, ainda hoje, 18 estados mantêm o ensino apenas de maneira remota, enquanto os outros tentam equilibrar uma forma híbrida entre o presencial e o ensino a distância. (UNICEF..., 2021, Uol Educação)

A pandemia atingiu a todos; no entanto, a população mais pobre tem sido ainda mais afetada, tendo em vista que a vulnerabilidade social amplifica outros problemas e vem colocando em risco até mesmo a segurança alimentar deste grupo populacional. De acordo com um estudo

coordenado por pesquisadores do grupo Alimentos para a Justiça, da Universidade de Berlim em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de Brasília (UNB), atualmente o Brasil tem um número significativo de domicílios com insegurança alimentar.

59% dos domicílios entrevistados estavam em situação de insegurança alimentar durante a pandemia e parte significativa deles diminuiu o consumo de alimentos importantes para a dieta regular da população - 44% reduziram o consumo de carnes e 41% o consumo de frutas (GALINDO et al., 2021).

Diante dessa realidade, onde a própria sustentabilidade alimentar está comprometida, a educação tem ficado em segundo plano e muitos jovens estão sendo obrigados a abandonar a escola para buscar alguma forma de contribuir com suas famílias. Um trabalho publicado pelo C6bank/Datafolha em janeiro de 2021 mostrou que cerca de quatro milhões de brasileiros tiveram que abandonar a escola por conta da pandemia em 2020.

No estado do Ceará, um levantamento feito pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas (Unicef) apontou que a pandemia afastou da escola, em 2020, 135 mil crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, representando um aumento de 170% em relação à evasão registrada nessa mesma faixa etária no ano anterior.

O estudo ‘Cenário da Exclusão Escolar no Brasil’, realizado pelo Unicef, reforça que “os números são alarmantes e trazem um alerta urgente. O País corre o risco de regredir mais de duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação (UNICEF BRASIL, 2021)

Considerando todo esse contexto, são enormes os desafios para os sistemas educacionais e para os gestores públicos. É necessária uma ação efetiva do estado, para que não se agrave ainda mais as desigualdades

existentes, assegurando o direito à educação e garantindo a essas famílias condições seguras para a alimentação, que antes tinham na merenda escolar um aporte relevante, cessado com o fechamento das escolas.

O papel dos professores em meio ao ensino remoto

A grave crise sanitária estabelecida com o surgimento da Covid-19 trouxe ainda mais desafios para os profissionais da educação, em especial para os professores que precisaram ressignificar suas práticas. Escolas fechadas e aulas presenciais suspensas, em meio a essa agitação o ensino remoto passou a ser opção, mas nem todos os sistemas de ensino, nem os professores dispunham dos meios tecnológicos ou da formação adequada para enfrentar as novas necessidades, impostas de forma inesperada e emergencial.

Após mais de um ano do início da pandemia, a rotina de professores e alunos foi se transformando. O espaço da sala de aula foi então sendo substituído por uma tela de computador ou celular e as interações que antes aconteciam em um espaço físico, passaram a ocorrer através da intermediação dos meios virtuais. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), houve uma transposição das aulas presenciais para o ensino remoto.

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no

espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 9)

Para muitos docentes, a adaptação a essa nova realidade tem se configurado como um grande desafio, não apenas pela pouca familiaridade com esses novos meios, mas principalmente porque essa nova formatação metodológica demanda outras competências e habilidades. Não basta saber utilizar estas ferramentas tecnológicas, é necessária uma reformulação do próprio ensino, para que os objetivos sejam alcançados.

Nessa conjectura, o professor teve que se reinventar e a preparação das aulas passaram a demandar ainda mais tempo e conhecimentos, em ambientes onde nem todos estavam habituados. Google Classroom, reuniões virtuais, videoaulas, lives, preparação de slides, podcast, formulários *online*, google meet, ambientes virtuais de aprendizagem e outros recursos digitais passaram a fazer parte da nova rotina dos docentes. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) passaram a ser a principal ferramenta de interação entre professores e alunos.

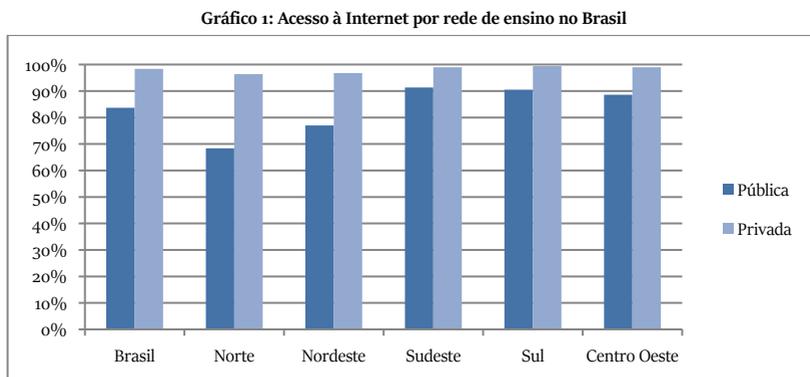
Internet: inclusão e exclusão

Após mais de um ano dos primeiros casos de Covid-19 registrados no Brasil, ainda não há previsão de quando se retorne à normalidade, sem mais registros de mortes ou de contágio. Nesse contexto, a educação tem sido fortemente afetada, agravando ainda mais os problemas já existentes na área, mais especificamente a evasão e a exclusão escolar dos que não dispõem das ferramentas e meios adequados para acompanhamento das aulas que passaram a ser em plataformas digitais.

Nesse período, a internet tem desempenhado um papel fundamental para o acesso à educação, no entanto muitos brasileiros não dispõem em suas casas desse recurso. Existem grandes lacunas, principalmente para

os estudantes da educação básica. Dados apresentados pelo IBGE evidenciam que o país tem aproximadamente 4,3 milhões de discentes desse nível de ensino sem acesso à internet.

Essas pesquisas têm demonstrado que as escolas públicas estão sendo mais afetadas, correspondendo a cerca de 95,3 % do número total de alunos sem conexão. Os gráficos apresentados na figura 1 relacionam o percentual de alcance nas redes pública e privada nas cinco regiões do Brasil e deixam perceptíveis as enormes desigualdades ainda existentes.



Fonte: Folha de S. Paulo

O acesso à internet é muito desigual nas diferentes regiões do país e longe dos centros urbanos essa diferença se intensifica ainda mais. De acordo com o IBGE, os municípios localizados nas áreas rurais das regiões Norte e Nordeste apresentam as menores taxas de conexão à rede mundial de computadores, com 38,4% e 51,9% respectivamente.

Mesmo os estudantes que possuem internet em suas casas encontram grandes obstáculos, pois um número significativo destes jovens não dispõe de computadores ou notebooks. Para esses discentes o smartphone é o principal recurso para o acesso às aulas *online* e, de forma geral, esses aparelhos têm configurações simples e telas reduzidas, dificultando o acompanhamento do ensino remoto de forma apropriada.

É nessa realidade que está inserida a Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, localizada a 24 quilômetros da sede do município de Croatá e atendendo a estudantes com uma alta vulnerabilidade social. A instituição, que nasceu como fruto das lutas do povo quilombola, mesmo em um contexto de adversidades imposto pela pandemia, tem buscado dar continuidade a um trabalho de inclusão e equidade.

Desde o dia 18 de março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais na rede estadual de educação do Ceará, a escola passou a atender de forma remota, utilizando para isso aulas síncronas através do google meet e assíncronas como a disponibilização de videoaulas, para os estudantes que possuem acesso à internet. Já para os discentes que não possuem acesso a esses recursos, as atividades e orientações passaram a ser encaminhadas de forma impressa, semanalmente.

Plano de trabalho remoto: escola luzia maria da conceição

Com a rápida disseminação da pandemia em praticamente todo o país, os governantes tiveram que adotar medidas para tentar reduzir a transmissão do vírus; assim, o governo do estado do Ceará, através do Decreto Estadual nº 33.510 de 16 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais em estabelecimentos de ensino público no estado. Posteriormente, a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 343/2020 regulamentou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, e dessa forma adotou-se o ensino remoto em instituições de ensino pelo país.

Em conformidade com essas orientações, a escola Quilombola Luzia Maria da Conceição suspendeu suas atividades presenciais e passou a ofertar aulas remotas. Assim, de forma emergencial e temporária, foi instituído o Plano de Atividades Domiciliares (PAD), que passou a orientar o funcionamento da instituição. O documento tem como finalidade a

organização da rotina escolar, traçando estratégias para a implementação do ensino remoto.

O PAD tem como objetivos essenciais: envolver o corpo docente e discente nas atividades remotas, proporcionando uma rotina de estudo e interação, através de ferramentas digitais disponíveis e de acesso na escola; realizar acompanhamento pedagógico junto aos professores; e garantir o planejamento de tarefas e metodologias viáveis ao ensino remoto. De acordo com o documento, (Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, 2021, p. 3):

Em 2021 a Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição possui setenta e sete estudantes matriculados, nas três séries do ensino médio. Destes, aproximadamente 60% têm acesso a mídias digitais e internet, participam de grupos de whatsapp criados pelos professores das turmas e interagem de forma síncrona em aulas através do Google meet. (ESCOLA QUILOMBOLA LUZIA MARIA DA CONCEIÇÃO, 2021, p. 3)

Para os estudantes que não possuem internet em suas casas e, portanto, não dispõem de acesso às atividades *online*, a escola vem desenvolvendo como principal estratégia a entrega semanal de materiais educativos impressos com orientações e atividades tomando como referência básica o livro didático, para que os discentes tenham a oportunidade de continuar seus estudos mesmo no período de afastamento físico.

O plano de estudos domiciliares apresenta uma série de recursos que a escola, o corpo docente e o corpo discente podem utilizar para subsidiar as ações pedagógicas, como o *google classroom*, *G Suite*, professor *online*, aluno *online*, Enem na rede, *SISEDU*, webinar e outros meios, alguns disponibilizados pela secretaria de educação do Ceará e outros encontrados de forma gratuita na internet em sites de educação.

Aulas remotas: possibilidades e desafios

A instituição do ensino remoto, na rede estadual do Ceará, tem sido a alternativa para a continuidade do ensino durante a pandemia, visto que as escolas precisaram se reinventar e buscar meios para chegar aos estudantes. Nesse sentido, a escola Quilombola Luzia Maria da Conceição passou a oferecer aulas através de ferramentas e recursos encontrados na internet e passou também a encaminhar atividades impressas para seus alunos.

Em 2021, estão matriculados setenta e sete estudantes nas três séries do ensino médio, nos turnos da manhã e tarde. A escola conta com nove docentes que atuam nos diferentes componentes curriculares, uma intérprete de Libras e duas funcionárias. A parte administrativa é composta pelo diretor, uma coordenadora, um secretário e uma assistente administrativa financeira.

A região na qual a escola está localizada possui pouca cobertura de internet e até de telefonia móvel, parte dos estudantes não possuem nenhum meio de conexão *online*, impossibilitando que acompanhem as aulas *online*. A baixa velocidade da internet na região é outro problema que dificulta o acompanhamento das aulas síncronas. Alguns estudantes têm como possibilidade a utilização de dados móveis.

O celular é o principal meio que os discentes dispõem para participar das aulas e, às vezes, o uso de um único aparelho é dividido por todos os membros da família. Outra dificuldade é que alguns telefones móveis não permitem a instalação de aplicativos devido a sua configuração obsoleta ou a baixa memória, possibilitando apenas o recebimento e envio de mensagens de texto através do aplicativo WhatsApp.

Em conversas com alguns estudantes, foram relatados diversos problemas que impossibilitam ou comprometem a participação durante as

aulas remotas, consequentemente tendo impactos negativos para o processo de ensino-aprendizagem. A seguir, a transcrição de algumas dessas respostas. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, esses estão identificados apenas com pseudônimos.

Para o estudante Sabiá, a maior dificuldade é que seu celular não permite a instalação do aplicativo *google meet*. *“Meu celular não pega a versão do google meet e por isso não tenho como assistir às aulas, faço apenas as atividades impressas que recebo, respondo e devolvo para os professores”* (Sabiá, 2021).

De acordo com Juazeiro, o que impede sua participação é a instabilidade de sua internet, que fica perdendo a conexão constantemente. *“Eu não participo das aulas porque a internet aqui é fraca e fica caindo direto. É muito difícil compreender os conteúdos e às vezes não consigo entender”* (Juazeiro, 2021).

Jurema não possui celular e precisa utilizar o telefone do seu irmão. *“O celular é do meu irmão e nem sempre ele pode me emprestar, por que ele também tem aula e nós dividimos um único celular”* (Jurema, 2021).

Segundo Aroeiras, seu único modo de conseguir assistir às aulas síncronas é através dos dados da sua operadora de rede, mas que nem sempre consegue: *“Uso os dados móveis no meu telefone, mas nem sempre consigo colocar crédito no celular porque é muito caro, aí não tenho como assistir às aulas”* (Aroeira, 2021).

Não apenas os discentes possuem problemas de conexão com a internet, alguns professores também relataram que durante algumas de suas aulas tiveram dificuldades. O professor Jatobá explica que, na região, é comum quedas de internet e até de energia elétrica e que por isso em alguns momentos teve dificuldades nas aulas síncronas.

A internet é um grande problema para todos, além de ser lenta costuma ser muito instável, também há quedas de energia fazendo com que se perca a conexão e conseqüentemente o planejamento para aquela aula. Quando a internet cai, dificilmente se consegue retornar a tempo para a continuidade das atividades, naquele dia (Jatobá, 2021).

Além das adversidades em relação aos meios e recursos disponíveis, os professores relatam como outro grande desafio durante o período de afastamento físico a pouca interação dos alunos. Segundo a professora Macambira, muitos estudantes simplesmente entram na aula e deixam o celular ligado, mas que não interagem em nenhum momento.

É muito difícil fazer com que o aluno abra a câmera ou mesmo ligue o microfone, às vezes a gente não sabe nem ao certo se ele realmente está assistindo aula. A forma que conseguimos fazer com que participem é com perguntas onde eles possam responder através do chat, porque eles parecem ter mais facilidade para escrever do que para interagir oralmente (Macambira, 2021).

Alguns professores responderam que no início foi um grande desafio se adaptar ao ensino remoto, porque tinham pouco conhecimento sobre a utilização das novas ferramentas digitais, como o *google meet*, formulários, a gravação de vídeos, e também não dispunham de muitos recursos de mídia digital para que pudessem preparar aulas com mais qualidade. Para o professor Mocó, o tempo que se dedicava ao planejamento aumentou e precisava atender os estudantes em horários além da sua carga horária.

O início do trabalho remoto fez com que percebesse que tinha muito a aprender sobre as novas tecnologias digitais, tive muitas dificuldades para conseguir me adaptar. Aulas no google meet, planilhas, vídeo aulas, formulários passaram a fazer parte da minha rotina. Além do aumento das burocracias, alguns estudantes mandavam mensagens via WhatsApp após dez horas da noite (Mocó, 2021)

Apesar das adversidades, os resultados verificados na escola Luzia Maria da Conceição foram positivos, a escola conseguiu manter seus estudantes realizando atividades acadêmicas e todos foram promovidos. De acordo com os dados registrados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) e censo escolar referentes ao ano letivo de 2020, apesar da pandemia, não houve evasão e nem repetência na instituição.

Outro resultado importante verificado mesmo em um contexto de pandemia que teve como marca a baixa participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi que dos vinte e cinco concluintes da terceira série do ensino médio na referida escola, cinco conseguiram ser aprovados através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em cursos de licenciatura ou bacharelado em instituições federais de ensino.

A gestão da instituição considera que esses resultados são frutos de um intenso trabalho realizado por todos na escola. De acordo com os gestores, além das aulas síncronas diárias ministradas pelos professores via *google meet*, e outros recursos assíncronos, semanalmente eram preparados e entregues materiais pedagógicos para os estudantes que não tinham acesso à internet, dessa forma eles conseguiam dar as devidas devolutivas para os professores e, assim, continuar seus estudos.

Considerações finais

Não se conhece ainda todos os efeitos que a pandemia provocada com a disseminação da Covid-19 terá para os processos de ensino-aprendizagem, mas pode ser observado em praticamente todos os países um reajustamento dos sistemas formais de ensino. As tecnologias digitais da informação e comunicação ganharam ainda mais significado, sendo em muitos casos o principal meio utilizado para o acesso à educação.

Dentro de um contexto de muitas adversidades, evidenciou-se ainda mais a importância do professor e da educação presencial, não apenas pelos processos que são inerentes ao ensino e à aprendizagem, mas também pelas implicações em outros setores do desenvolvimento humano, especialmente nas interações sociais e emocionais.

A maioria dos sistemas de ensino registraram taxas elevadas de evasão; a escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, entretanto, registrou índices satisfatórios para o contexto atual. Em termos quantitativos, a escola apresentou bons resultados, visto que não houve aumento na repetência e nem no abandono escolar; no entanto, foram apresentadas inúmeras dificuldades especialmente em relação ao acesso à educação.

A pesquisa evidenciou também uma nova forma de organização pedagógica, à qual gestores, professores e alunos precisaram se adaptar em um curto intervalo de tempo. As interações pedagógicas, antes presenciais e definidas em um determinado tempo e espaço, foram substituídas por salas digitais e relações virtuais.

Pode-se concluir que em meio a um cenário tão desafiador, as desigualdades tendem a se aprofundar aumentando o abismo entre os que têm e os que nada possuem. Para o segundo grupo, além das preocupações relativas às questões sanitárias presentes para todos, verifica-se ainda um agravamento nas incertezas econômicas, colocando em risco a própria segurança alimentar e, portanto, dando à educação uma conotação secundária.

Em meio a inúmeras incertezas, é imprescindível que governos, gestores, professores, instituições e sociedade civil se empenhem para que juntos possam enfrentar os danos causados pela pandemia na vida dos estudantes. Será preciso mitigar os efeitos a curto prazo e buscar alternativas seguras para a retomada à educação presencial. Nesse contexto, a

vacinação em massa da população surge como uma possibilidade e como esperança.

Referências

ESCOLA QUILOMBOLA LUZIA MARIA DA CONCEIÇÃO (Ceará). **Plano de Atividades Domiciliares**. Croatá: [S.N.], 2021.

GALINDO, Erika et al. **Efeitos da pandemia na alimentação e na situação da segurança alimentar no Brasil**. Food for Justice Working Paper Series, no. 4. Berlin: Food for Justice: Power, Politics, and Food Inequalities in a Bioeconomy. DOI 10.17169/refubium-29554

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: uma abordagem qualitativa**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. 128 p.

MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara de Oliveira et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68086>>. Acesso em: 12/05/2021

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista Ufg**, [S.L.], v. 20, p. 2-32, 13 maio 2020. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

OLIVEIRA, Elida. 41% das crianças brasileiras sem estudos em 2020 tinham de 6 a 10 anos, aponta UNICEF, **G1**, São Paulo, 29 abr. 2021. Educação. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/29/quatro-em-cada-dez-criancas-de-6-a-10-anos-estavam-sem-estudos-em-2020-aponta-pesquisa-do-unicef.ghtml>>. Acesso em: 10 maio 2021.

PANPLONA, Nicola. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. **Folha de S. Paulo**, São Paulo. 14 abr. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge->

[43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml](#)>. Acesso em: 12, maio 2021

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S.L.], p. 110-118, 4 set. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Brasil). **O retorno das aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID-19**. [S.L.]: Consed/Unesco, 2020. 33 p.

UNICEF BRASIL. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. [S.L.]: Cenpec, 2021. 58 p. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2021.

UNICEF: FECHAMENTO DE ESCOLAS NA PANDEMIA FEZ BRASIL REGREDIR DUAS DÉCADAS. **UOL**, São Paulo, 21 abr. Educação. 2021. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/%20%20noticias/2021/04/05/fechamento-de-escolas-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-diz-unicef.htm>>. Acesso em: 07 maio 2021

(Re)invenções em debate: educação patrimonial e ensino de história

*André Luiz de Paula Chaves Lima
Littbarski de Castro Almeida
Wallace Rodrigo Lopes da Silva*

Introdução

A prática metodológica da educação patrimonial tem se tornado uma abordagem educativa cada vez mais constante e essencial nas escolas de educação básica do Brasil. A procura na internet e o acesso a materiais de orientação para uma abordagem de educação patrimonial em sala de aula tem se tornado rotina dentro do tempo de planejamento de muitos docentes. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)¹ vem produzindo e disponibilizando livros e cartilhas sobre a temática em seu *site* oficial². De acordo com Oliveira (2019, p. 98),

O Guia Básico de Educação Patrimonial publicado pelo IPHAN informa-nos que, por meio da prática de atividades de Educação Patrimonial, o patrimônio cultural pode e deve ser utilizado por todos que compõem nossa sociedade, sejam na condição de crianças, jovens ou adultos, como fonte para o conhecimento, tanto individual quanto coletivo, sobre o nosso passado, sobre nossas tradições, capacitando-nos para que possamos ser capazes de usufruir e valorizar nossa herança cultural, bem como mediante processos de criação

¹ O IPHAN é um órgão federal criado em 1937 (quando se chamava SPHAN) e que é responsável pela preservação e propagação dos patrimônios culturais no Brasil. Ao longo de sua existência, o IPHAN convive com tendências internas diversas acerca do que é patrimônio e sobre como deve funcionar sua política de preservação. Assim, o órgão agregou em sua estrutura ideias autoritárias, elitistas e excludentes, ao mesmo tempo em que adquiriu concepções e instrumentos que consideram os saberes das diferentes comunidades e a diversidade cultural existente no Brasil, atualmente com muitos avanços na direção dessa ideia mais plural de patrimônio.

² <http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista> - Página oficial do IPHAN.

cultural, quando necessário, estejamos capacitados a atos de ressignificação, incorporando-a a nossa vida cotidiana, ao nosso dia a dia.

A metodologia de educação patrimonial vem somar-se a uma abordagem da história local, que também tem ganhado espaço nas aulas de História da educação básica em nosso país. A proposição de atividades educativas no campo da patrimonialização e da história do lugar busca promover e fortalecer um sentimento de pertencimento e de identidade cultural junto aos jovens estudantes e toda a comunidade escolar. A proposição de temas mais relevantes para os educandos em sala de aula é um dos principais objetivos da BNCC (2017, p. 12):

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.

A proposta metodológica da educação patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto, um monumento, um centro histórico urbano, uma paisagem, uma manifestação popular de caráter folclórico, ou qualquer outra expressão resultante da relação entre indivíduos. O esforço em preservar e estudar os bens representativos do passado deve se associar à percepção social do tempo presente. Segundo Ricardo de Aguiar Pacheco (2017), as ações da educação patrimonial articulam vários saberes, conceitos e habilidades interdisciplinares que propiciam uma formação integral dos alunos.

Pensando nisso, esse artigo pretende discutir e propor possibilidades de práticas de ensino de história que partam das metodologias de educação patrimonial voltadas para a rede de educação básica. Para operacionalizar essas reflexões, foi utilizada uma metodologia que cruzou a análise de

bibliografia teórica acerca da educação patrimonial com dois relatos de experiência que detalham exemplos concretos de projetos realizados em escolas do ensino básico e que relacionam o ensino de história e os saberes acerca dos patrimônios culturais.

Os caminhos da educação patrimonial

Quando se pensa acerca de educação patrimonial e sua inserção no ensino de história, é comum evocar na imaginação as práticas de aulas de campo e visitas a monumentos, praças e patrimônios históricos tombados. De fato, desde o momento em que os patrimônios se tornaram ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, escolas buscam adotar o método de visitar lugares patrimonializados que podem suscitar reflexões sobre a história local da cidade.

Nesse contexto, é comum que essas práticas ocorram em determinados centros históricos, museus e demais lugares de memória tombados e sacralizados pela ação de órgãos do Estado, o que levanta o questionamento: por que as aulas de educação patrimonial costumam se restringir aos limites dos bens que são patrimonializados institucionalmente? Como destaca Tolentino (2016, p.43):

É ainda bastante recorrente, em muitos projetos e ações de educação patrimonial, que eles se voltem exclusivamente aos bens culturais tutelados ou consagrados pelo Estado. Na educação formal, por exemplo, é muito comum, quando se pensa em educação patrimonial, a prática de se levar os alunos ao centro histórico da cidade. Geralmente esses estudantes saem do ambiente escolar sem qualquer reflexão sobre suas próprias referências culturais, sobre o local onde moram ou sobre o entorno da escola. A educação patrimonial é pensada a partir de um patrimônio cultural já eleito, fetichizado, cabendo ao aluno aceitá-lo e preservá-lo, mesmo que não se identifique com esse patrimônio nem se reconheça nele.

É necessário entender que essa restrição tem uma trajetória histórica ligada às relações que se fizeram entre patrimônio e memória das elites. Ao longo de diversos períodos, a ideia de patrimônio esteve atrelada à herança de grupos minoritários e de grande poder econômico na sociedade. O próprio significado do conceito foi concebido com uma conotação bastante elitista, segundo Funari e Pelegrini (2009, p.11):

O conceito de patrimônio, surgido no âmbito privado do direito de propriedade, estava intimamente ligado aos pontos de vista e interesses aristocráticos. Entre os romanos, a maioria da população não era proprietária, não possuía escravos; logo, não era possuidora de *patrimonium*. O patrimônio era um valor aristocrático e privado, referente à transmissão de bens no seio da elite patriarcal romana. Não havia o conceito de patrimônio público. Ao contrário, o Estado era apropriado pelos pais de família.

No Brasil, o período que ficou caracterizado das relações entre o Estado e o patrimônio foi a década de 1930, especificamente no contexto do Estado Novo varguista, com a criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), através do Decreto-lei nº 25/37, que também trouxe uma legislação acerca dos critérios de identificação, tombamento e proteção do patrimônio no Brasil, bem como uma definição do que seria esse patrimônio. De acordo com o decreto (BRASIL, 1937):

Art. 1º Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Percebe-se que, na formação da gerência da administração pública sobre o patrimônio no período varguista, a perspectiva era a de uma herança patrimonial vinculada aos chamados fatos memoráveis da história, normalmente relacionados às ações do Estado e de personagens das classes dirigentes, mesmo o redator do anteprojeto do SPHAN, o intelectual Mário de Andrade, tendo deixado explícito que desejava uma política patrimonial mais plural.

Nas décadas subsequentes, essas concepções coloniais de patrimônio foram enfrentando dissidências, tendo sido um marco dessas visões opostas a criação do CNRC (Centro Nacional de Referências Culturais), em 1975, sob a liderança de Aloísio Magalhães. O CNRC possuía uma visão patrimonialista que incluía nessa dimensão patrimonial as referências culturais populares, vindas de grupos até então invisibilizados, aproximando-se da visão de Mário de Andrade, de que a cultura popular, os saberes e fazeres das comunidades eram integradores da cultura brasileira.

Em 1979, o CNRC foi incorporado à estrutura do governo federal e Aloísio Magalhães nomeado para a direção do IPHAN, resultando no crescimento de políticas voltadas para a democratização das práticas de educação patrimonial. A partir de 1988, o órgão passou a exigir que se realizassem atividades de exploração acerca do potencial de práticas educacionais nos sítios preservados e, a partir de 2002, tornou obrigatória a execução dos Programas de Educação Patrimonial onde havia projeto de escavação arqueológica (GIL & POSSAMAI, 2014). Além disso, em 1999, há a publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, escrito por Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Queiroz Monteiro, que durante muitos anos foi o material de suporte para intervenções educacionais organizadas pelo IPHAN com bens culturais. Essa obra traz a educação patrimonial dividida em quatro etapas principais: observação; registro; exploração; apropriação (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999).

Portanto, muitos avanços são recentes, com destaque para o Decreto 3551/2000, que criou o instrumento do Registro de Bens Culturais Imateriais, resultado de lutas de décadas passadas. Também é necessário destacar a iniciativa do Programa Mais Educação, criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, como um programa de ações educacionais voltadas para escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), aumentando a carga horária dos estudantes através da criação de diversos projetos, sendo um deles a Educação Patrimonial.

Dessa forma, considerando a trajetória de disputas em torno do patrimônio no Brasil e que mesmo os avanços progressistas e no campo do ensino são recentes, é compreensível que a noção de patrimônio, mesmo entre professores de História, ainda esteja atrelada aos monumentos institucionalizados. No entanto, a ideia de educação patrimonial defendida aqui parte da concepção de que a memória é um campo de disputas sempre em aberto.

Para Jacques Le Goff (2003) a cultura material, como materiais da memória, pode se apresentar como monumentos, heranças do passado que perpetuam a recordação, e documentos, escolhas dos historiadores. O historiador afirma que todo documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro e falso, ele convoca a crítica para o esclarecimento das condições de produção dos documentos à luz da razão – todo documento é um instrumento de poder. Assim, de acordo com Le Goff (2003, p. 535-536)

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Ao realizarmos um trabalho com objetos/documentos e considerando-os como monumentos, é necessária uma crítica interna para pensar sobre as intencionalidades, pois os documentos não são neutros. Podemos utilizar a cultura material para pensarmos sobre as manipulações, os silêncios, as montagens, conscientes ou inconscientes, dos discursos e narrativas acerca de passado – os monumentos são testemunhas do passado, revelam algumas imagens das sociedades que os produziram. É no esforço de desconstrução, demolição, desmontagem das condições de produção dos documentos/monumentos que os historiadores promovem a crítica, descobrem as falsidades, aperfeiçoam a inteligência e instigam a análise – capacidades polivalentes em educação cidadã (LE GOFF, 2003).

Faz-se necessário, então, a compreensão dos sentidos do pretérito através da preservação de certos patrimônios em detrimento de outros, de afirmações de memórias que, em muitos casos, diferem das memórias oficiais. Para Circe Bittencourt (2018), entender as relações da sociedade com o patrimônio nos leva a indagações do porquê preservar (mas também destruir), como preservar, o que é preservar, e quem é o responsável pela preservação. Enquanto campo político, não é neutro, pois compreender os processos de seleção, apropriar-se dos discursos, perceber as mudanças que o patrimônio sofre ao longo do tempo, respondendo a demandas ligadas ao agora, é superar uma visão reducionista e cristalizadora de um patrimônio imutável.

Mas os estudantes devem perceber que, enquanto sujeitos históricos, também estão inseridos nessa dinâmica de atribuir sentido e sentimentos de pertença e identidade a determinados bens e práticas culturais, inclusive em seus lugares de vivência. Assim, parte-se aqui da premissa de que, de acordo com Teixeira (2008, p.203), “a Educação Patrimonial vem com o intuito de desmistificar o senso comum, fazendo com que os estudantes,

a comunidade em geral, percebam a sua casa, sua escola, o seu bairro como patrimônios culturais pertencentes a sua história".

Dessa forma, é necessário que os próprios alunos se perguntem sobre o que consideram como bens culturais em conjunto com suas turmas, com seus amigos e conhecidos de bairro e desenvolvam os questionamentos que os levarão a entender o que são patrimônios culturais. Entenderão que seus locais de vida têm história e, portanto, têm o que preservar e registrar como partes de sua memória; assim, contribuirão para uma compreensão da disciplina de História que entenda as mais diversas comunidades como sujeitos centrais e produtores da história da cidade, do estado, do país.

Práticas educativas em história a partir da educação patrimonial

A seguir, apresentaremos algumas possibilidades de abordagens no ensino de História que partem das metodologias de educação patrimonial e as reflexões que suscitam para a atuação de professores da rede de educação básica. A educação patrimonial desenvolve a sedução do pretérito por meio de metodologias³ educativas próprias, assim como a fruição e disputa do que pode ser patrimonializado.

A primeira proposta que destacamos é uma experiência de abordagem metodológica na prática de ensino, que foi elaborada para ser desenvolvida nas escolas da educação básica do município de Janduí/RN. Essa proposição foi construída como sugestão de produto didático da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PROFHISTORIA, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em maio de 2020.⁴

³ Entendemos metodologias de ensino como esquemas de pensamento, ações didáticas sequenciais para a execução de uma determinada atividade, que promovam o aprendizado através dos desenvolvimentos de habilidades e competências cognitivas.

⁴ <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573963> - Endereço eletrônico para acesso à dissertação na página do portal EduCapes, intitulada "O TEATRO DE RUA EM JANDUÍS/RN: CONSTITUINDO A IDENTIDADE DO LUGAR E MOTIVANDO UMA ABORDAGEM PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL".

A referida proposta didática é uma colaboração para a prática de ensino das ciências humanas, principalmente o ensino de História na educação básica, e se dá a partir da elaboração/construção de uma exposição fotográfica, que apresenta a história do desenvolvimento da prática do teatro de rua na cidade de Janduís nas últimas décadas do século XX.

A escolha da atividade artística do teatro de rua como elemento para a construção do material didático ocorreu em virtude da existência de uma forte identificação de parte dos moradores do município de Janduís com esta atividade cultural. Assim, buscamos proporcionar a oferta de temas e conteúdos mais significativos para os educandos e a comunidade social em que vivem, colaborando para a superação de um dos principais desafios dos professores da educação básica na contemporaneidade.

Na região do oeste potiguar, várias cidades recebem um epíteto que geralmente é fruto de uma forte ligação identitária entre seus moradores e alguma atividade cultural do lugar. A cidade de Janduís não foge ao padrão regional, sendo conhecida como “terra do teatro de rua”. O teatro de rua como atividade artística e cultural se desenvolveu na referida cidade a partir do final da década de 80 do século XX, em um contexto de calamidade pública e de muitas dificuldades vivenciadas pelos moradores locais, devido a vários anos seguidos de seca e embates políticos locais, que provocaram a ausência de políticas públicas efetivas para sanar as dificuldades vivenciadas pelos munícipes.

Foi nesse contexto de dificuldades sociais que o teatro de rua surgiu como uma voz daqueles que eram excluídos e esquecidos pelos governantes locais, abordando, assim, as realidades vivenciadas pelos cidadãos e denunciando o descaso público existente no lugar. Em um momento inicial, peças e esquetes teatrais começaram a ser escritas tomando como

referência as relações sociais e cotidianas da cidade. Nesse processo de interação entre arte e realidade, ocorreu um processo de identificação de parte da população local com a prática do teatro de rua.

A ideia da construção da exposição fotográfica, contando a história do teatro de rua em Janduís/RN, nasceu no exercício da prática docente como professor da educação básica na Escola Estadual Prof^o Daniel Gurgel, localizada na referida cidade. Em conversa com estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, constatou-se que eles desejavam conhecer e discutir temas e objetos da história local que fossem significativos para a comunidade em que vivem. Partindo dessa realidade, escolhemos o teatro de rua como objeto de estudo e como elemento propositivo para a construção de material didático a ser trabalhado nas escolas da educação básica.

Foi realizada junto com os estudantes uma busca por fontes históricas (fotografias, jornais, revistas, literatura de cordel, poemas e documentos escritos), no arquivo público da prefeitura municipal e em arquivos privados, que pudessem fazer referência à prática do teatro de rua na cidade de Janduís nas décadas de 1980 e 1990. Em seguida, realizamos algumas entrevistas orais com alguns moradores locais que fizeram parte dos primeiros grupos teatrais da cidade. Por último, realizamos o cruzamento de todas as fontes encontradas e pudemos dar início à construção narrativa da história do teatro de rua na cidade, organizando a sequência fotográfica temporal e trechos narrativos para fazerem parte da exposição.

A outra proposta que apresentamos aqui articula educação patrimonial, ensino de história e bens culturais das periferias, mais especificamente os patrimônios do Grande Bom Jardim. O projeto, desde seu início até a sua realização e resultados, está detalhado no material didático que é o produto da dissertação de mestrado em que foram

pesquisadas as possibilidades de educação patrimonial no ensino de história em escolas de periferias urbanas⁵, adotando como espaço de construção e realização das intervenções educacionais o Grande Bom Jardim (GBJ)⁶. A proposta foi articulada em duas escolas da rede estadual de ensino do Ceará, a saber, a EEM Santo Amaro e a EEEP Darcy Ribeiro.

Nesse projeto, foi desenvolvido com os estudantes um inventário, onde eles registraram diversos bens culturais do Grande Bom Jardim, que, segundo os próprios alunos, eram representativos da memória de seu bairro e possuíam significados sociais, culturais e históricos para a população, sendo marcos de suas vidas, de seus familiares e conhecidos. Foi utilizada e adaptada como material de suporte para o início do projeto a cartilha disponibilizada pelo IPHAN que trata sobre uma metodologia de educação patrimonial chamada de inventários participativos, uma proposta na qual as próprias comunidades e grupos coletivos identificam, escolhem e registram as suas referências culturais (FLORÊNCIO, 2016).

Nessa primeira parte do inventário, foi disponibilizado aos alunos um questionário que trouxe algumas perguntas que tiveram como função instigar a reflexão sobre quais práticas festivas, manifestações religiosas, lugares, casas, espaços, instituições e demais referências locais poderiam ser objetos de uma série de aulas de história sobre o bairro. Exemplos de

⁵ *Link* para acesso à dissertação de mestrado intitulada “A periferia urbana como lugar da educação patrimonial: O ensino de história no Grande Bom Jardim”: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30046>. A dissertação foi realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PROFHISTORIA, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2020.

⁶ Território na periferia urbana de Fortaleza, constituído por cinco bairros: Siqueira, Bom Jardim, Canindezinho, Granja Portugal e Granja Lisboa. Os cinco bairros que constituem o GBJ estão entre os 12 mais vulneráveis socialmente da capital, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) de 2010. O GBJ possui uma trajetória histórica marcada por diversas lutas populares, visto que o território foi formado na década de 1950 pela confluência de correntes migratórias de pessoas que fugiam das secas e outras que decidiram sair de bairros nobres por conta do alto custo de vida. Estabeleceram-se no GBJ famílias empobrecidas e sem assistência do Estado, que passaram a ocupar áreas de risco próximas a córregos e margens de rios. Desde então, os moradores se organizaram em várias associações para reivindicar junto ao governo direitos básicos como moradia, saneamento, transporte e até mesmo escolas e postos de saúde.

algumas perguntas que foram feitas no questionário: *Você guarda memórias e lembranças de alguma festa, manifestação cultural ou lugar em seu bairro e o que possui forte significado para você e sua comunidade? Qual ou quais? Nas aulas você se interessaria em realizar uma aula de campo e conhecer historicamente algum desses citados? Qual ou quais? Se todo o seu bairro estivesse próximo de ser removido, o que você escolheria para preservar?* Nas respostas ao questionário, diversos bens materiais e imateriais foram elencados, com destaque para três, que foram bastante citados: O Centro Cultural do Bom Jardim (CCBJ), a Praça de Santa Cecília e o Museu local, no caso, o Ponto de Memória do Bom Jardim.

Em uma segunda etapa, chamada de identificação, foi disponibilizada aos alunos uma série de materiais de pesquisa⁷ sobre o GBJ, sobre os três lugares escolhidos e a cartilha dos inventários participativos produzida pelo IPHAN, para que pudessem se aprofundar na história do bairro, bem como entender o conceito de patrimônio cultural e relacioná-lo com os bens culturais selecionados como objetos do projeto. Como atividade para casa, as turmas envolvidas no projeto (quatro turmas de 1º ano do ensino médio) deveriam anotar em um caderno da equipe os resultados da pesquisa, que deveriam conter informações sobre o surgimento e a formação do Grande Bom Jardim, a criação e a história da Praça de Santa Cecília, do Ponto de Memória do Bom Jardim e do CCBJ, contendo também uma identificação da importância e dos vários significados históricos desses bens para a população local, bem como a situação atual em que se encontram no território.

Em uma terceira etapa, a do registro, as quatro turmas de primeiro ano foram conduzidas em um itinerário pelos três lugares escolhidos, com

⁷ Foram disponibilizadas aos alunos uma série de entrevistas com moradores do bairro, vídeos, livros sobre a história do território e matérias de jornais. Caso o leitor tenha interesse em ver as fontes históricas apresentadas aos estudantes sobre o GBJ, o CCBJ, a Praça de Santa Cecília e o Ponto de Memória é possível acessar a dissertação em link já citado.

o objetivo de explorar e registrar de diferentes formas as características e os significados dos bens e o que os faziam ser considerados como patrimônios locais. No caso específico desse projeto, foi orientado aos alunos que fizessem registros dos locais através de entrevistas, fotografias, relatos escritos, desenhos, entre outros recursos.

Os conhecimentos construídos pelos discentes desde a primeira etapa do projeto até a terceira foram mobilizados em uma quarta, e última, etapa, que foi a organização de quatro exposições na escola pelas quatro turmas envolvidas no projeto. Os alunos produziram exposições de curtas-metragens criados por eles e de trechos das entrevistas realizadas nos locais visitados, organizaram jornais impressos que narravam a história dos bens culturais selecionados e criaram murais de fotografias atuais e antigas do território ressaltando suas mudanças e permanências. As próprias equipes também guiavam alunos de outras turmas que visitavam a exposição, construindo e explicando suas narrativas históricas sobre o GBJ através do estudo de seus patrimônios.

Considerações finais

Ao discutirmos as aproximações entre educação patrimonial e ensino de História, percebemos as potencialidades da metodologia de educação patrimonial na escola, visto que mobiliza não apenas o trabalho com a história local, mas também o conhecimento por parte dos estudantes sobre como os processos de patrimonialização são feitos, envolvendo interesses, subjetividades, memórias, identidades, vivências, vontades e objetivos de determinados grupos.

Assim, é notório o quanto essa abordagem contribui para a aprendizagem histórica dos jovens, sobretudo porque possibilita o cruzamento de diversas fontes históricas produzidas em diversos períodos diferentes sobre o território em que eles vivem e fazem parte. A partir

desse trabalho, os discentes entendem alguns aspectos do método de pesquisa histórica e como o conhecimento histórico é produzido através da seleção e problematização dos vestígios deixados pela sociedade, bem como reconhecem seu lugar de vivência como central para se entender a história local e até mesmo a história nacional.

Observa-se com isso que os alunos têm acesso a um dos principais objetivos da disciplina escolar de História, que é a formação da cidadania e o preparo do indivíduo para a vida em comunidade enquanto sujeito histórico que entende seu potencial transformador, ao mesmo tempo em que compreende as estruturas nas quais está inserido, mobilizando sua consciência para agir no mundo.

Para além disso, os educandos localizaram-se espacial e temporalmente como sujeitos históricos que se inserem nesse itinerário e entenderam que, além de preservar, é necessário debater com a comunidade local o quanto seus patrimônios são representativos da história de resistências e conquistas locais e podem mostrar caminhos para o futuro. Compreende-se, assim, o quanto o ensino de História possui um potencial não apenas de reflexão sobre o meio, mas também de orientação para a ação e transformação humana da realidade.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**/ Circe Maria Fernandes Bittencourt – 5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017, p. 12.

BRASIL. **Decreto-Lei nº25**, de 30 de novembro de 1937 – Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/delo025.htm>

CHUVA, Márcia. **Fundando a nação:** a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. Topoi, v. 4, n. 7, jul-dez, Rio de Janeiro: UFRJ, p. 313-333, 2003.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. **Educação patrimonial:** inventários participativos: manual de aplicação. Brasília, DF: IPHAN, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu & PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Estágio de Docência em História: saberes e práticas na educação para o patrimônio. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas (orgs); TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (orgs). **Patrimônio Cultural e ensino de história.** 1. Ed. – Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014, p. 48.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; POSSAMAI, Zita Rosane. **Educação patrimonial:** percursos, concepções e apropriações. Canoas, n.19, dezembro 2014.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

OLIVEIRA, Almir. Educação Patrimonial. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural:** Um Percurso Docente. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. **A Educação Patrimonial no Ensino de História.** Biblos, Rio Grande, 22 (1): 199-211. 2008.

TOLENTINO, Átila. **O que não é educação patrimonial:** cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. Educação Patrimonial Políticas, Relações de Poder e Ações Afirmativas. João Pessoa, nov. 2016. Educação Patrimonial, Caderno 5, p. 39-48.

Ensino remoto emergencial em duas escolas públicas na Grande Fortaleza durante a pandemia

*Antônio Flavio Pereira de Almeida
Francisco Claudio Costa de Freitas*

Introdução

O ano de 2020 está sendo marcado pela expansão em escala mundial (pandemia) do novo coronavírus, catalisador de uma crise mundial em todos os setores. Dentre os aspectos alterados com essa nova configuração, está a Educação. Tudo foi muito veloz, e de repente estamos todos “presos” dentro de casa, sem saber muito o que fazer em relação a tudo (trabalho, escola, religião, família, amigos, lazer etc.).

A pesquisa vislumbrou um dos grandes desafios no contexto da sala de aula atualmente que é colaborar para o uso das ferramentas digitais (ARAÚJO; VILAÇA, 2016), como o uso da tecnologia síncrona e assíncrona para nortear os conteúdos escolares, não apenas como processo de aplicação, controle do conteúdo e métodos, mas visando garantir a prática pedagógica do Ensino Remoto Emergencial. Os professores estão trabalhando de uma maneira bem diferente daquela que estavam acostumados e da qual foram formados para exercer suas profissões (CHARCZUK, 2020).

O objetivo central desta pesquisa é analisar os impactos e as metamorfoses/ transformações em duas escolas públicas na Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) decorrentes da pandemia. A pesquisa investiga e busca responder ainda as perguntas: como a formação continuada do professor colaborou para o uso de novas tecnologias digitais da

comunicação e informação? Qual o perfil do professor da Era Pós-Infoera? Como a exclusão digital afetou os alunos da escola pública? Como foram desenvolvidas as atividades no ensino remoto emergencial? Quais são as expectativas dos professores em relação ao retorno das aulas presenciais ainda no cenário pós-pandêmico?

Estamos diante de uma nova configuração do trabalho dos professores, em qualquer nível, exigindo, assim, novas habilidades aos professores e professoras para esse novo ensino. A pesquisa utilizou como metodologia um estudo de caso e teve abordagem quantitativa para análise dos dados (PROETTI, 2017). Para compor essa análise, foi estruturada uma pesquisa com oito perguntas organizadas em um questionário aplicado virtualmente (*Google Forms*).

A presente investigação está organizada em cinco seções: A primeira seção é a parte introdutória do estudo, enquanto, na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica. Na terceira seção, demonstramos a descrição da metodologia adotada, e na quarta seção, apresentamos os resultados e discussões. Por fim, na quinta seção, realizamos as considerações finais e mostramos as referências.

Fundamentação teórica

Ao analisarmos as mudanças, temos por base a medicina e a educação para exemplificar. Um médico formado na melhor universidade do primeiro quarto do século XX teria sérias dificuldades para realizar certos procedimentos cirúrgicos devido ao avanço da tecnologia, enquanto o professor teria quase o mesmo ambiente de realização de suas aulas. Dessa maneira, supomos que a educação mantém sua prática quase intacta, com pouquíssimas mudanças no método de ensino e aprendizagem. As escolas

contemporâneas estão a passos lentos quando se trata de letramento e alfabetização digital dos educandos, principalmente da escola pública (SOUZA NETO; MENDES, 2018, p. 20).

Quanto a megatendências do século XXI, não se questiona sobre a tecnologia e a inovação, mas como vai ser o comportamento humano diante dessas transformações. Precisamos de uma educação que seja relacionada à equidade de oportunidades e à promoção de um sujeito autônomo e crítico para inferir sobre as mudanças oportunizadas pelo acesso ao meio técnico informacional (ARAÚJO; VILAÇA, 2016, p. 31-34). A educação que promova percursos formativos baseados na aprendizagem colaborativa, na criatividade, na cultura *maker*, na gestão do conhecimento e no pensamento empreendedor.

As interrupções das aulas presenciais no Estado do Ceará ocorrem desde o dia 19 de março de 2020 e se estendem até o presente momento. A decisão de retorno das aulas presenciais passa por decisão do Comitê Médico-Sanitário constituída pelas esferas de governo em conformidade.

Quando as decisões de cunho sanitário afetaram a educação, notamos uma falta de direcionamento por parte das autoridades, que são gestores do órgão executivo máximo da educação brasileira, o Ministério da Educação.

Com o agravamento da crise, algumas orientações foram dadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de forma normativa, deliberativa e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação.

Tivemos duas grandes resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o tema: o primeiro Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e o segundo Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. Ambas as resoluções propiciam uma segurança normativa e jurídica para tomada de decisões para respaldar os Conselhos

Estaduais e Municipais de Educação em relação às consultas realizadas pelas diversas Secretarias de Educação do país.

O lastro dos programas introduzidos nas redes públicas ainda carece de investimentos em recursos humanos e materiais. Ainda temos leis que regulam o uso da Tecnologia Mobile em sala de aula, por exemplo, a Lei 14.146, de 25/06/08 (D.O de 30.06.08), que regulamenta o uso do celular nas dependências escolares.

Com foco na realidade da escola pública, a rede estadual do Ceará disponibilizou orientações e subsídios como *G Suíte Google*, criação do e-mail institucional, uso da plataforma *Google Classroom* e da ferramenta ou aplicativo *Google Hangouts*, além do *Google Meet*, todos para a realização de atividades síncronas e assíncronas.

Posteriormente, houve a criação do Projeto Vamos Aprender, direcionado para o Ensino Infantil, Fundamental e Ensino Médio, com a curadoria de conteúdos e vídeos de várias instituições parceiras [União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)] e veiculadas pela TVC e pela TV Assembleia do Estado Ceará.

A rede pública municipal da Prefeitura de Maracanaú, através da Secretaria de Educação, optou por atividades síncronas, mediadas ou não pelas ferramentas da tecnologia da comunicação e informação, já a rede estadual deixou que cada escola optasse, de acordo com a sua realidade, e com sua maneira de trabalhar com esta nova realidade.

Metodologia

Realizamos um estudo de caso com a abordagem quantitativa para análise estatística e qualitativa para dados não mensuráveis (PROETTI, 2017). Para fundamentar nossa pesquisa, coletamos dados a partir de questionário virtual (*Google Forms*) em duas escolas públicas da Região

Metropolitana de Fortaleza (RMF) e restringindo-se a 43 professores do ensino fundamental e médio. Foi realizada também uma entrevista de forma *on-line* com dois coordenadores pedagógicos.

Amostra

A Escola Professora Adélia Brasil Feijó, segundo o Coordenador Pedagógico Ludemberg Gonçalo, oferece Ensino Médio nos três turnos, sendo ainda ofertada, no turno noturno, a Educação de Jovens e Adultos voltada para o Ensino Médio. Enquanto a EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues, de acordo com o Coordenador Pedagógico Airton Gomes, oferece, no período matutino e vespertino, do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - sendo que, no período noturno, é ofertada a Educação de Jovens e Adultos. A tabela abaixo apresenta alguns dados relacionados às referidas escolas.

Tabela 1 - Dados Escolares do Censo Escolar 2020

Escola	Localização	Turmas / Turnos	Total de Alunos	Coordenação Pedagógica
Escola Professora Adélia Brasil Feijó	Conjunto Esperança - Fortaleza	29 (M/T/N)	1200	Ludemberg Gonçalo dos Santos
EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues	Jereissati I - Maracanaú	32 (M/T/N)	886	José Airton Martins Gomes

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados apresentados pelos coordenadores pedagógicos no ano de 2020.

3.2 Dinâmica da pesquisa

A pesquisa foi organizada em etapas, conforme descreve a tabela abaixo.

Tabela 2 - Relato das etapas da pesquisa.

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Pesquisa bibliográfica	A primeira etapa visou a identificar o tipo de ensino empregado na rede municipal de Maracanaú e na rede Estadual do Ceará. Devido à ausência de direcionamento do Ministério da Educação, buscamos averiguar as orientações do Conselho Nacional de Educação e demais conselhos.

Levantamento de dados	Na segunda etapa foi aplicado o formulário, no período de 23 a 30 de junho de 2020.
Interpretação dos resultados	A terceira etapa compreende uma análise dos formulários de forma individual e coletiva.
Realização de Oficinas	Na quarta etapa foram apresentadas formações <i>Google G Suite</i> (formulários, planilhas, apresentações, documentos, <i>Google Hangouts Meet</i> e <i>Google Classroom</i>) para os professores da EEFM Professora Adélia Brasil Feijó, enquanto na EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues foram apresentados: <i>Google Meet Plus</i> , <i>Google Forms</i> , <i>Google Classroom</i> e Páginas /Grupos do <i>Facebook</i> .
Conclusão da análise dos resultados	Nesta etapa buscou-se averiguar avanços e mensurar os retrocessos de aprendizagem, tendo por base ações mitigadoras para as situações apresentadas.
Redação e apresentação do trabalho científico	Na última etapa foram socializados os resultados aos núcleos gestores e professores de ambas as escolas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Resultados e discussão

Apresentamos os resultados obtidos das 08 (oito) questões coletadas com a aplicação do questionário do *Google Forms* nas unidades escolares pesquisadas.

QP1 – Escola que leciona?

Participaram da pesquisa 32 professores da EEFM Adélia Brasil Feijó e 11 Professores das EMEIEF José Martins Rodrigues, com as mais diversas disciplinas. Cabe observar que a menor participação dos professores da rede municipal se deu devido a uma orientação da Secretaria de Educação de Maracanaú de concentrar professores com 40 horas semanais na mesma escola quando possível.

A EMEIEF José Martins Rodrigues possui uma certa especificidade, que são turmas nos anos finais do ensino fundamental com alunos ouvintes e alunos com deficiência auditiva matriculados regularmente com a especificidade de duas Salas de Atendimentos Especializados (AEE): uma direcionada aos alunos surdos e outra sala aos alunos com múltiplas deficiências.

QP2 – Qual é seu sexo?

A participação feminina, com 41,9%, implica constatar que, durante o ensino remoto emergencial habitualmente chamado de “Novo Normal”, a realidade apenas acentuou a jornada de labor das mulheres que agora são simultaneamente professoras, donas de casas, mães e cônjuges, que são responsáveis pela administração da rotina domiciliar e pela produção de conteúdo para aulas síncronas e assíncronas. A redefinição de tarefas entre os pares ou familiares seria extremamente importante para minimizar situações de *stress* e ansiedade a que estão submetidos os professores com o trabalho em “*home office*”.

Já os participantes masculinos representam 58,1%, sendo também afetados pelas rotinas domiciliares nesta pandemia, de modo que as tarefas escolares também coincidem com seus deveres domésticos para poder organizar a rotina em meio à jornada imposta por realização do trabalho em casa.

QP3 – Qual(is) disciplina(s) você leciona?

Os roteiros formativos apresentados aos professores pelos núcleos gestores deveriam priorizar as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada disciplina e série respectivamente, através de atividades pedagógicas não presenciais medidas com o uso de novas tecnologias (MEZZAROBAL; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 4).

É importante frisar que 34,9% dos participantes são professores que lecionam as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Cabe ressaltar, também, que ambas as disciplinas são referências para a Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), que consiste em uma avaliação que visa mensurar a qualidade e a equidade dos alunos da rede pública.

De acordo com a pesquisa, 25,6 % dos professores pesquisados são da área de ciências humanas, uma presença significativa, demonstrando que, diante de uma crise sanitária, a importância de uma visão de mundo de forma holística da realidade que nos rodeia afeta não somente o aluno, mas também todos seus familiares e à comunidade escolar (MEZZAROBBI; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 6-7).

Vivemos tempos difíceis em que a negação da ciência, o autoritarismo e a ausência de instituições éticas voltadas para garantir os direitos inalienáveis prevalecem, não tendo como objetivo garantir tais direitos, mas apenas preservar os interesses econômicos de determinados grupos ou segmentos voltados para o mercado.

Em tempos de “pós-verdade” (FREITAS FILHO; TEIXEIRA, 2018, p. 2), fomos expostos a inúmeras situações que propiciaram situações vexatórias em que vieram à tona um grande dilema, em que se deveria optar pela preservação da vida ou pela economia. Sabe-se que a sociedade capitalista nunca se preocupou com o desemprego, escassez de alimentos, saúde pública nem com a escolarização pública. Infelizmente, há a máxima de que aulas podem ser recuperadas, enquanto as vidas perdidas pela covid-19 ficam apenas na memória das pessoas que perderam seus entes.

A relevância de 4,6% dos professores pesquisados que lecionam Filosofia e Sociologia deve-se ao fato de esses profissionais iluminarem o debate sobre as questões éticas, morais e econômicas que norteiam nosso momento atual.

QP4 – Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

A parcela de 25,6% dos professores pesquisados apresenta apenas a formação inicial para carreira de professores. Não temos dados suficientes que possibilitem esclarecer se essa formação inicial possui sua grade curricular voltada para uso de tecnologias *Mobile* (Google Sala de Aula e

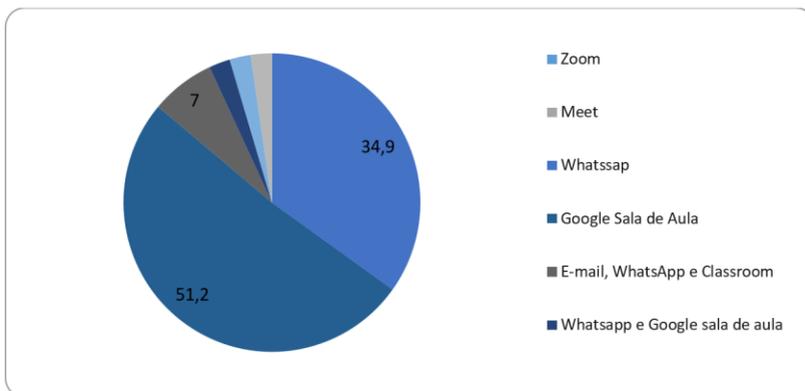
Google Meet) e Sistemas Tutores Inteligentes (*Kan Academy*) ou Curadoria de conteúdos.

A maior parte dos pesquisados são especialistas, representando 62,8%. Nota-se que a pesquisa apresenta um dado subentendido importante que demonstra que os participantes são familiarizados com os eventos científicos (Ceará Científico e Mostra Científica das Escolas Municipais de Maracanaú), tendo em vista que parte do processo de inscrição e detalhamento do projeto é realizada com uso da internet ou *webconferências*.

Por fim, 11,6% dos professores pesquisados apresentam especialização *stricto sensu*, devendo estar familiarizados com alguma metodologia de pesquisa mediada pela tecnologia.

QP5 – Quais as “plataformas de comunicação” que você está usando com seus alunos?

Gráfico1 – Plataformas de Comunicação usadas.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Conforme 51,2% dos professores pesquisados afirmaram usar a plataforma *Google Classroom* (Google Sala de Aula), ferramenta disponibilizada pelo *G-Suíte* da *Google* para a rede pública estadual nos e-

mails institucionais; enquanto os professores da rede municipal utilizaram a plataforma com seus e-mails particulares.

O número elevado de 32,6% dos professores pesquisados utilizar a rede social *WhatsApp* se dá devido à orientação por parte da Secretaria de Educação Municipal de Maracanaú para a realização de atividades pedagógicas não presenciais mediadas ou não por tecnologia.

Predomina, entre os pesquisados, o uso de ferramentas para a realização de aulas assíncronas, com 83,8%. Nota-se que a preocupação das redes estaduais e municipais era manter o aluno “conectado” à escola e aos conteúdos necessários para a conclusão do ano letivo.

Apenas 7% dos professores pesquisados utilizaram uma ferramenta de videoconferência para a realização de suas aulas síncronas; dessa forma, notamos que as ferramentas foram subutilizadas (muitos professores são imigrantes digitais) não valorizando, assim, a simultaneidade e a colaboração na realização de tarefas e na opção de tirar dúvida em tempo real (DOTTA; BRAGA; PIMENTAL, 2012, p. 2).

Observamos que 9,2% dos professores pesquisados utilizaram mais de uma ferramenta para a realização de aulas ou atividades. A grande preocupação do professor era como alcançar e engajar o aluno nas mais variadas ferramentas possíveis (DOTTA; BRAGA; PIMENTAL, 2012, p. 3-5).

A maior reclamação por parte de alunos e responsáveis da rede Municipal de Maracanaú e da Rede Estadual em relação ao uso de ferramentas ou *apps* era devido ao fato de os *smartphones* não possuírem memória suficiente para instalação dos aplicativos, ou ausência de uma internet banda larga residencial ou internet móvel, fato constatado em entrevista com os coordenadores anteriormente citados. Também ocorreram alguns casos em que o *smartphone* era compartilhado por irmãos no período das aulas, ou somente a presença de um aparelho para compartilhar com mais de três pessoas.

QP6 – Você teve algum tipo de Formação de sua Secretaria de Educação, para o uso das TICs (tecnologias da informação e comunicação) voltada para sala de aula?

72,1% afirmam que não tiveram formação geral de suas respectivas Secretarias de Educação para esclarecimentos sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Os encaminhados foram diferentes para cada esfera, enquanto a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) padronizou as ferramentas e plataformas para aulas remotas de um lado; do outro, a Prefeitura de Maracanaú, por meio de sua Secretaria de Educação, apenas orientou o uso de ferramenta assíncrona - *WhatsApp* - para engajamento e para o envio de atividades não presenciais, sendo que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará deixou que cada Instituição de Ensino adotasse o que fosse mais adequado para sua realidade.

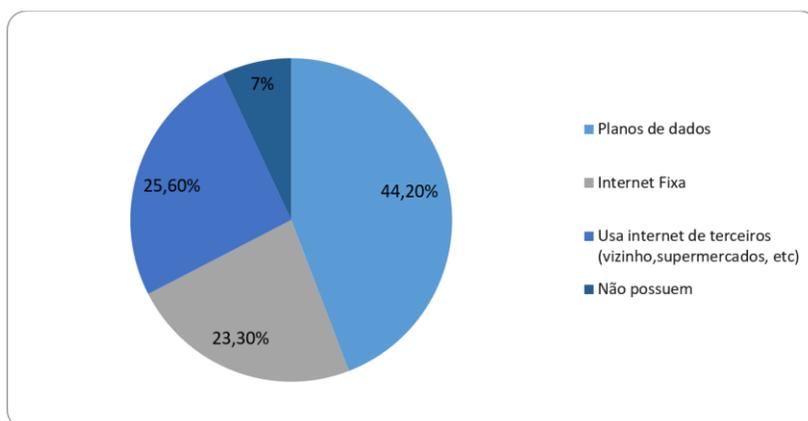
A tarefa inicial de realização de oficinas para formação ficou sob a tutela do Núcleo Gestor e dos Professores de Laboratório de Informática para socializar o suporte às ferramentas selecionadas pelos professores para uso imediato. Na EMEIEF Deputado José Martins Rodrigues, foram disponibilizadas algumas oficinas sobre o uso do *Google Meet* e o uso do *Google Forms*. Posteriormente, o Núcleo de Tecnologia Educacional de Maracanaú (Nutem) realizou algumas oficinas sobre ferramentas e softwares livres em forma de *webconferência* utilizando o *Google Hangouts Meet*. A conotação inicial é que os professores reagiram de forma imediata para produção e divulgação de conteúdos escritos e audiovisuais (COSTA; LOPES, 2016, p. 170).

A rede municipal da Prefeitura de Maracanaú realiza formações mensais para professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, como também para professores de apoio pedagógico (por exemplo, professores de Laboratório de Informática Educativa, Sala de Leitura, Sala de Atendimento Educacional Especializado) e para os núcleos gestores. Salientamos que os profissionais da educação inclusiva, como cuidadores,

intérpretes e instrutores de LIBRAS e os manipuladores de alimentos também recebem formação de forma ocasional para sua especificidade. Já em nível de Estado, vemos uma tentativa tímida de criar formações para seus professores, principalmente após a criação do Centro de Educação a Distância (CED), em que são disponibilizados cursos para seus professores.

QP7 - Que tipo de conexão com a internet seus alunos possuem?

Gráfico 2 - Tipo de conexão com a internet



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

O percentual de 44,2% dos professores afirmou que os alunos possuem uma internet móvel, ou seja, plano de dados, que apresentam sérios problemas relacionados a preço e à qualidade do serviço. Com a pandemia, a conexão instável e o uso simultâneo de um excessivo número de pessoas utilizando a internet para diversas atividades desde entretenimento até o teletrabalho provocou perda de conexão durante as *webconferências*, além de falhas nos equipamentos como *modem* e roteadores para conexão *wi-fi*, equipamentos obsoletos e ultrapassados utilizados para transmissão e participação de aulas síncronas.

Cabe salientar que, “nas classes menos favorecidas, a porta de entrada para o mundo digital costuma ser o celular, seguido pelo computador” (CASTRO, 2012, p. 67 *apud* ARAÚJO; VILAÇA, 2016, p. 33). O uso do *smartphone* propiciou uma modalidade de ensino, a *Mobile Learning*, que permite a utilização de Sistema Tutores Inteligentes (STI) e Ambientes Virtuais de aprendizagem (AVA) como *Amadeus LMS*, *Feeper* e *Google Classroom*, que é alternativa viável e acessível para alunos das redes públicas estaduais e municipais.

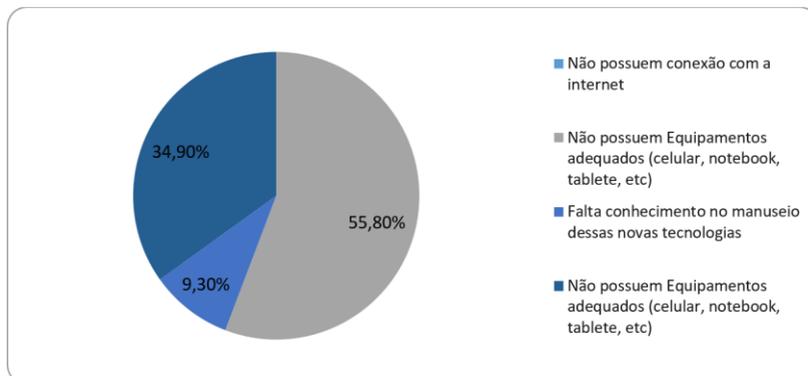
Já 25,6% afirmaram que possuem uma internet compartilhada por terceiros, ou utilizam ambientes com usos de acesso aos servidores de forma gratuita. Desse modo, 1/4 dos alunos não possuíam o mínimo necessário para participar das aulas remotas.

23,3% dos pesquisados devem, possivelmente, ter uma navegação com ultravelocidade com a internet fixa divulgada pelas operadoras de banda larga. Em situações cotidianas de realização de aulas remotas, notamos a oscilação da presença dos alunos nas aulas síncronas com uso do *Google Hangouts Meet*.

Outro dado importante é que 7% dos pesquisados afirmaram não possuir acesso a um meio digital para participar das aulas, fato que desnuda a disparidade social e a desigualdade digital a que são submetidos os alunos das redes públicas. Portanto, deve-se focar em “conectar o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno [...] pela interação *on-line* e *off-line*” (MORAN, 2008, p. 61 *apud* COSTA; LOPES, 2016, p. 172). Em ambas as escolas, a solução para esse gargalo foi a impressão dos conteúdos e atividades de forma padronizada (livro didático ou material alternativo) para poder manter a paridade entre os alunos.

QP8 - Quais as dificuldades dos alunos na devolutiva de suas atividades?

Gráfico 3 – Devolutiva das atividades



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A devolutiva das atividades são problemas muito recorrentes nas aulas presenciais e, quando fora transferida para aulas remotas, o problema só aumentou, com viés diferente.

Conforme 9,3% dos pesquisados sobre o uso de tecnologias, no caso específico a *Mobile*, esses têm encontrado alguns empecilhos como o desconhecimento do uso de uma plataforma por parte dos “nativos e dos imigrantes digitais” (PRENSYK, 2010 *apud* COSTA; LOPES, 2016, p. 182) que compunham a escola, seja aluno, seja professor. Geralmente, os alunos não são isentos de tarefas domiciliares ou, até mesmo, são incentivados a trabalhar para compor a renda familiar.

Já 34,9% dos pesquisados afirmam não possuir internet. Nesse sentido, devemos entender que tais alunos também estão sendo excluídos da opção de lazer e de entretenimento na pandemia causando, assim, ansiedade, estresse e muitas vezes conflitos familiares domésticos.

A ideia propagada por especialistas nas mídias sociais de organizar uma rotina para participar das aulas não corresponde à realidade a que estão submetidos os alunos da rede pública. Em muitos casos, alguns irmãos, além de compartilharem um celular ou dispositivo, são responsáveis

por cuidar dos irmãos menores enquanto os pais ou responsáveis trabalham para recuperar a renda perdida com a pandemia.

Enquanto 55,8% dos pesquisados afirmam não possuir equipamento adequado para a realização das atividades, mas também deveríamos incluir uma parcela relevante de professores que são responsáveis diretos pela produção de conteúdos mesmo não possuindo os recursos necessários para edição, editoração, disponibilização e compartilhamento.

Considerações finais

Nunca se falou tanto em *aprender a aprender* como nessa pandemia; porém, tivemos embates entre conservadores pessimistas que defendem a todo custo às ideias de perdas ou recuperação total de conteúdos, enquanto uma visão mais progressista pensa na educação com outro viés, tendo por ênfase o aluno como autodidata e "antenado" com transformações na sociedade e no mundo do trabalho, de modo a promover uma educação emancipadora com paridade e equidade de oportunidades, minimizando, assim, a exclusão digital.

Quando frisamos a falta de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet, alertamos para o caos provocado pela pandemia no sistema educacional, principalmente das parcelas mais carentes da população da periferia. Foram deixados em segundo plano o pensamento computacional, a Educação *Maker*, o *Design Thinking*, *Pair Instruction*, *Problem Based Learning*, Gamificação e *Flipped Classroom* como estratégias para desenvolver a autonomia e a colaboração dos alunos.

O hábito de ministrar aula expositiva foi perpassado para as aulas síncronas *on-line*, apresentando problemas relacionados à falta de interação e interatividade, tanto do professor quanto dos alunos. Permaneceu, então, o ensino centrado nos conteúdos e não no aluno protagonista do

seu próprio conhecimento. As atividades foram reduzidas devido à fragilidade dos recursos tecnológicos disponíveis aos alunos e as devolutivas foram mais superficiais para propiciar o acompanhamento individual de cada aluno.

Houve também a dificuldade de identificar o aluno devido à ausência de nome legível e foto, dificultando, assim, o direcionamento e personalização das atividades para atender à demanda de cada turma.

Vale ressaltar a sobrecarga operacional a qual foi submetido o professor, que geriu produção e curadoria de conteúdo, ministrou aulas síncronas (*Google Meet*) e assíncronas (*Google Classroom* e *WhatsApp*), retornou devolutivas das atividades, prestou atendimento assíncrono nos grupos do *WhatsApp*, fez preenchimento de diário *on-line* de atividades e frequências dos alunos, procedeu com a busca ativa por alunos faltosos ou ausentes e compareceu às reuniões de alinhamento com o núcleo gestor e com as equipes de formação. A grande constatação é a de que tanto alunos quanto professores apresentam sérias dificuldades em manusear dispositivos eletrônicos e para acessar a internet (com propriedade) com a finalidade de realizar os estudos e as pesquisas.

Enfim, temos uma oportunidade ímpar para mudar os rumos da educação brasileira, seja pelo ensino híbrido, seja pelas metodologias ativas; porém, temos que, antes de tudo, mudar de forma urgente a formação dos professores da educação básica em colaboração com a universidade. Além disso, foi provado que a tecnologia pode realizar o trabalho repetitivo e pode, muitas vezes, facilitar a instrução de certos conteúdos, deixando mais tempo para o professor desenvolver a imaginação, a criatividade, a colaboração e a curadoria de saberes relevantes para alunos do século XXI.

Referências

ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Inconclusão.** Tecnologia, sociedade e educação na era digital [livro eletrônico]. Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Marcio Luiz Corrêa Vilaça; Eliane Vasquez de Araújo, (Org.). UNIGRANRIO, Duque de Caxias- RJ, 2016, p. 157-194.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de jun. 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **O que é educação a distância?** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12823:oque-se-educacao-a-distancia&catid=355&Itemid=230. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, 28 de abr. 2020.** Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos-sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 7 set. 2020.

CEARÁ. Portal do Governo. **Ceará lidera ranking nacional do Ideb 2019.** Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/09/15/ceara-lidera-ranking-nacional-do-ideb-2019/>. Acesso em: 15 set. 2020.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145,

2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145> . Acesso em: 26 jun. 2020.

COSTA, Dilermando Moraes; LOPES, Jurema Rosa. **Quem forma se forma e reforma ao formar**”: uma discussão sobre as tics na formação de professores. Tecnologia, sociedade e educação na era digital [livro eletrônico]. Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Marcio Luiz Corrêa Vilaça; Eliane Vasquez de Araújo, (Orgs.). UNIGRANRIO, Duque de Caxias- RJ, 2016.

DOTTA, Sílvia; BRAGA, Juliana; PIMENTEL, Edson. Condução de aulas síncronas em sistemas de webconferência multimodal e multimídia. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**, [S. l.], nov. 2012. ISSN 2316-6533. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1705>. Acesso em: 10 maio 2021. DOI:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2012.%p>.

FREITAS FILHO, Alberto Rodrigues de; TEIXEIRA, Pollyana Ferrari. Nova Escola contra as *fake news*: a checagem de fatos especializada em educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 11., 2018, Juiz de Fora. **Anais ABCiber Simpósio**, Juiz de Fora, 2018.

MEZZAROBAI, Cristiano; DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira. **O QUE PODEMOS E DEVEMOS APRENDER SOBRE A PANDEMIA COMO PROFESSORES?** *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Educação e Democracia em Tempos de Pandemia, V. 6 - N. Especial II - p. 466-489. jun. - out., Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: DOI: 10.12957/riae.2020.51916 . Acesso 30 out. 2020.

PAHO. Folha informativa. **COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 4 set. 2020.

PREFEITURA DE MARACANAÚ. Secretaria de Educação. **Portaria nº 028/2020**. Regulamenta a prática de atividades pedagógicas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19). Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/secretaria-de-educacao-divulga-orientacoes-obre-aulas-remotas-nas-escolas-municipais/>. Acesso em: 12 maio 2020.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. Educação de base no Brasil, UNIFAI, **Revista Lumen**, v. 2, n. 4, São Paulo, 2017. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.32459/revistalumen.v2i4.60>. Acesso em: 12 maio 2020.

SOUZA NETO, Aliam (Org.); MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **Educação, aprendizagem e tecnologias: relações pedagógicas e interdisciplinares**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 11-41, 2018. Disponível em: [https:// DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.914](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2018.914). Acesso em: 10 maio 2020.

Práticas de gestão universitária em tempos de pandemia

*Glades Tereza Felix
Elena Maria Mallmann*

Introdução

Neste tempo, ainda, aberto pela desconstrução que assinala a crise sanitária mundial, produzida pela pandemia da Covid-19, alternativas em torno das práticas de gestão universitária vêm sendo implementadas no setor público. O debate político, epistemológico, pedagógico e ético deve ser fortalecido tanto nos contextos micro quanto macro, para que novas configurações surjam e contornem os eventuais desafios impostos à área educacional.

Foi no interesse da vida e da saúde coletiva que a civilização humana, após a difusão acelerada do coronavírus SARS-COV 2 (2019) no planeta, transformou rapidamente o seu comportamento. Esta mudança, a partir das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), que orientou o isolamento social e a restrição das atividades presenciais de determinadas instituições, incidiu em atividades, como por exemplo, as educacionais.

No contexto brasileiro, o Ministério da Educação (MEC, 2020) autorizou a permuta das atividades presenciais por outros meios, os quais buscam atender às condições de acesso dos envolvidos. Também o Ministério da Saúde decretou a Portaria N. 188/2020 reconhecendo a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, estendendo poderes legais e normativos aos Estados e Municípios para a resolução de problemas, e o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020), através do

Parecer N. 5/2020, outorgou diretrizes para a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia.

Um dos desafios mais latentes têm sido as condições de acesso dos envolvidos tendo em vista a realidade da conectividade. Por exemplo, embora o número de dispositivos móveis com acesso à Internet nas residências brasileiras seja significativo, isso não garante ergonomia, portabilidade e operacionalidade para fins de estudo e participação em atividades *online* por muito tempo. Ademais, a conexão nem sempre é realizada por sistemas *wi-fi* ou por pacotes ilimitados sendo, em muitos casos, por sistemas pré-pagos. Nesse cenário, ainda entram variáveis pertinentes como a localização geográfica e as disparidades entre centros urbanos e zonas rurais.

Sendo a suspensão das atividades presenciais um efeito lógico da situação e um compromisso ético para controlar um processo letal, Freire (1973, p. 31) nos lembra que: “para fazer amanhã o impossível de hoje, façamos hoje o possível de hoje”. Dadas essas considerações, a educação superior pública, rapidamente, adaptou seus processos pedagógicos e administrativos garantindo de modo seguro o fluxo de suas atividades pelo sistema *online*. Quando a ética da vida é a premissa em tempos de pandemia, cabe aos gestores universitários e toda comunidade ativa nos mais diversos mecanismos de gestão democrática encaminhar decisões que levem em consideração todas as condições, a dinamicidade, a criticidade e os impactos (i)mediatos na coletividade. Ética da vida entendida dessa forma como contraponto das políticas na lógica da necropolítica (DE SOUZA, 2021). Desse modo, como todo momento de crise impõe mudanças, às vezes mais transformativas, outras mais restauradoras, não tem sido diferente nessa crise sanitária e humanitária que pode ser considerada uma das maiores da contemporaneidade.

É na condição de participantes deste campo profissional que emerge a propositiva de compartilhar os impactos de um projeto de ensino departamental que, segundo o dito popular, “atirou no que viu, acertou no que não viu”. Inicialmente, antes da pandemia, se previu a construção de um acervo de materiais digitais e Recursos Educacionais Abertos (REA) para subsidiar, de modo interativo, a formação continuada do trabalho dos docentes do Departamento nos Cursos de Licenciatura da instituição.

Para além das conexões críticas necessárias, diante das demandas e urgências da pandemia, este é um relato de experiência de um processo de ensino investigativo de natureza empírica do tipo pesquisa-ação, que aponta os caminhos do dia a dia por meio de objetivos exploratórios e explicativos. Segundo Gil (2019, p. 27), a pesquisa-ação conduz uma “ação social”, a partir desse conceito se pretende problematizar a relação do atual contexto de isolamento social com a possível reinvenção de práticas democráticas na universidade por meio de ações autônomas implementadas por um Departamento Didático de uma unidade de ensino, de formação de professores de uma universidade pública do Sul do Brasil.

Até então, as atividades estão sendo desenvolvidas de maneira segura e democrática para os docentes, os estudantes e a comunidade. Essa perspectiva aponta para uma integração horizontal entre os membros do Departamento e entre estes com a comunidade, resgatando, dessa forma, a presença da universidade no seu entorno.

No esforço de integrar as redes que compõem comunidades educativas em tempos de pandemia, na primeira seção deste artigo é apresentada uma contextualização sobre a importância da formação continuada; na segunda, o Projeto de Ensino; na terceira, os caminhos metodológicos; e na quarta, os resultados.

A importância da formação continuada de professores

A difusão do conhecimento e sua consequente ampliação, ao longo do tempo, tornou a educação, de modo geral, complexa. Isso ocorreu devido a heterogeneidade da população e a diversificação dos currículos, o que exigia a formação contínua dos docentes. Porém, em detrimento da pandemia, enquanto capital cultural objetivado (OLIVEIRA, 2020), novas incumbências incorporaram-se à teoria e à prática docente.

Se em tempos normais à docência já enfrentava precárias condições de acesso e, de uso de ferramentas digitais de trabalho, o tempo atual requer um árduo trabalho para garantir a continuidade das aulas remotas e sua consequente qualidade. Além disso, requer conectividade, acessibilidade e Fluência tecnológico-pedagógica por parte dos envolvidos. É indiscutível que a utilização de práticas remotas requer a fluência, o domínio de novas ferramentas e a formação atualizada sobre esses meios. Tais aspectos determinam ao fazer docente uma ação multifacetada, que abrange diferentes áreas de intervenção a ser absorvida no “novo normal”.

Segundo dados do Relatório técnico do GESTRADO (2020), “53% dos docentes de todas as redes declaram não ter tido nenhum tipo de formação para o uso de mídias”. Mais do que antes, cabe reconhecer a importância de processos de formação continuada que dialoguem com as dificuldades e as necessidades dos docentes.

Nessa perspectiva, Schön (1992, p. 19) reconhece que há um debate antigo entre a ideia de “conhecimento profissional na formação inicial e as competências exigidas dos profissionais no terreno da realidade”. Para Nóvoa (2020, s/p), “estamos em uma situação anormal e nessa situação excepcional temos que recorrer a todos os instrumentos; as plataformas digitais é uma delas”. Ou seja, a maneira inesperada de mudança da prática pedagógica ao novo jeito de ensinar, levou muitos docentes a

refletirem sobre a defasagem de sua formação profissional diante das novas tecnologias.

O binômio formação inicial e continuada de professores há muito tempo é objeto de profunda investigação de renomados cientistas. Com base nestes e, em dados recentes, particularmente, a pandemia será reconhecida como um momento marcante da história, pois a circulação das produções (artigos, Relatórios, e-Books e conferências) tem agregado novas nuances à questão, exatamente, porque está mobilizando estruturas cristalizadas.

Sustentado em extensos estudos sobre a temática, Nóvoa (2020, s/p) reafirma cinco tópicos (Disposição Pessoal, Composição Pedagógica, Interposição Profissional, Proposição Institucional e Exposição Pública), os quais não se esgotaram diante da atual conjuntura. Ao contrário, continuam essenciais na qualificação e na formação de práticas formativas iniciais e continuadas para a profissão docente em qualquer tempo/espaço.

Sobre os referidos tópicos, entende-se que: Disposição Pessoal é o princípio que deve garantir o respeito a história de vida de cada um; Composição Pedagógica deverá permitir diferentes elaborações aos docentes; Interposição Profissional deve partir da socialização e da colaboração entre os pares; Transposição Institucional reforça a conquista do espaço na instituição com uma postura ativa e criadora por onde a exposição pública requer que os docentes atuem em outros espaços da comunidade e nos espaços públicos da educação.

Disso, depreende-se que a utilização estratégica, simultânea e alternada, desses pontos no projeto de qualificação e requalificação de licenciados, promove o crescimento profissional, uma vez que a ênfase está na formação integral da pessoa e do profissional, enquanto cidadão ativo e participativo da sociedade. Tal perspectiva sobre o supracitado binômio

questiona a função clássica da formação que Cunha (1993, p. 34) identifica como aquela que “não carece de espaço para a criatividade e a inovação” e Formosinho (1989, p. 56) admite que “seu primeiro dever não é para com os alunos, mas de obediência a burocracia”, modelo que em nenhum momento serve a profissão como formação.

Em outra lógica, a formação profissional de todos os docentes e, em todo o tempo, precisa estar em combinação com a pesquisa e a ação, valorizando o conhecimento que, segundo Nóvoa (2020, s/p), “deve ser construído dentro da profissão”, a partir de seus problemas reais. No momento atual, diante de uma situação que ninguém havia imaginado, apenas poderão ser enfrentados com base na formação continuada, o que deve ser problematizada e viabilizada pelos gestores universitários.

Contextualizando o Projeto de Ensino

Ao final do ano de 2019 transcorreu um processo de escolha e transição para nova chefia do departamento didático. O plano de trabalho contemplado trouxe no bojo da gestão um projeto de ensino investigativo envolvendo todas as disciplinas ofertadas pela subunidade. O diferencial dessa gestão é o compartilhamento de ideias, subsídios e materiais digitais, capazes de provocar a formação continuada dos docentes. Tendo como perspectiva um fundamento de política pautado nos princípios da democracia, os elementos mobilizadores de um projeto dessa natureza resgatam mecanismos para a ampla participação de todas as pessoas vinculadas ao grupo.

Desse modo, a colaboração, o diálogo, o compartilhamento de ideias, propostas, soluções e recursos educacionais fortalecem a atuação do grupo de professores integrantes do departamento didático. Trata-se de, no curso das estruturas organizativas universitárias, imprimir uma cultura departamental que dinamize, de fato, o tripé ensino-pesquisa-extensão. Ao

sublinhar o trabalho pedagógico como função nuclear, projetos de ensino investigativo podem ser o lócus para problematizar o caráter departamental centrado, essencialmente, no pilar administrativo-financeiro. Ou seja, trata-se de produzir gestão universitária amparada na construção coletiva de percursos (auto)formativos por meio da problematização das próprias práticas.

No início do ano de 2020 o projeto foi apreciado e homologado pelo colegiado departamental, tendo sido registrado de acordo com os trâmites institucionais. Em virtude do distanciamento social, o projeto foi repensado pelo núcleo responsável para que as atividades funcionassem na modalidade *online*.

Desse modo e conforme a minuta do Projeto de Ensino intitulado “Tecnologias Educacionais em Rede (TER) e Recursos Educacionais Abertos (REA) na formação de professores: acervo de materiais digitais do Departamento”

O desafio é elaborar conhecimento educacional sobre a produção colaborativa nos contextos emergentes da Web 2.0 no âmbito das atividades de ensino sob responsabilidade dos professores lotados no Departamento. Além de aulas tradicionais e seminários, podem ser disponibilizados para os alunos sites relevantes dos cursos, sala de aula virtual, fóruns, *chat*, *blogs*, *wikis*, etc. (UFSM, 2020).

Para a delimitação da pesquisa e do ensino, foram geradas dezesseis questões norteadoras organizadas na Matriz Dialógico-problematizadora (MDP) (MALLMANN, 2015). Isso propiciou a formulação da questão principal: em que medida a construção de acervo de materiais digitais e recursos educacionais abertos (REA), centrado nos conteúdos curriculares do departamento, pode gerar inovações no *design* pedagógico em cursos de formação de professores no ensino superior?

O objetivo geral da proposta versou sobre a construção de um acervo de materiais digitais e Recursos Educacionais Abertos (REA), promovendo a Fluência tecnológico-pedagógica. Tal proposta foi pensada para potencializar inovações pedagógicas e curriculares no *design* pedagógico em cursos de formação de professores centrado nos conteúdos curriculares do Departamento.

Entre os objetivos específicos delineou-se:

mapear avanços e situações-limite no trabalho de (co)autoria realizado por professores e estudantes universitários nas etapas de retenção, (re)uso, revisão, remixagem e redistribuição de REA na formação de professores mediada pela Web 2.0; analisar as orientações e os impactos das políticas públicas educacionais quanto à parametrização da integração de tecnologias educacionais e/ou REA no ensino superior; propor estratégias para alavancar a integração de REA no *design* pedagógico em cursos de formação de professores no ensino superior, especialmente, no espectro das orientações contempladas no Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (UFSM, 2020).

Tendo em conta o cenário investigado, a pluralidade de modelos de formação crítica, a temática e os recursos humanos, optou-se pela Pesquisa-ação, pois seus:

procedimentos metodológicos permitirão análise contextual detalhada sobre as nuances e contornos (condições) do impacto gerado pela integração de REA no *design* pedagógico e produção colaborativa em rede com ênfase para as plataformas Wikis; registros digitais (diários) compartilhados entre todos os participantes; complementação dos registros por meio da aplicação de questionários tipo *survey* para triangulação dos dados com foco no problema, objetivos e metas; nas fases de produção de dados, interpretação dos resultados e conclusões será utilizada a proposta metodológica de pesquisa-ação denominada matrizes cartográficas, desenvolvida e publicada em Mallmann (2015): a) Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP); b) Matriz Temático-Organizadora (MTO) e c) Matriz Temático-Analítica (MTA) (etapa de reflexão

conclusiva); para compor a MTA, serão utilizadas as fontes de dados e procedimentos oriundos de segmentos docente, discente, gestores e pesquisadores da equipe do projeto. Isso permitirá elaborar conclusões com credibilidade e potencial de legitimação na comunidade acadêmico-científica da área educação/subárea tecnologia educacional, bem como na área multidisciplinar (UFSM, 2020, p. 2).

Quanto aos resultados e impactos, esperam-se: evoluções conceituais e operacionais, especialmente, na criação e seleção de materiais para o acervo digital do departamento, com base na matéria prima ofertada pela subunidade às licenciaturas; promoção da educação aberta por meio da elaboração e publicação dos materiais didáticos direcionados à formação inicial e continuada de professores incrementando e referendando os repositórios e referatórios nacionais e internacionais; elaboração de produtos em formatos abertos derivados tais como videoaulas, manuais sobre repositórios de REA para a educação, tutoriais, estudos comparativos de avaliação de *softwares*; seminários temáticos e ciclos de debates para compartilhar os resultados com a comunidade interessada no assunto; produção de dados nos grupos de pesquisa incrementando a interface entre as pesquisas nos cursos de mestrado e doutorado, bem como na iniciação científica (IC), como por exemplo nos Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica.

Por meio de seleção, o projeto obteve financiamento institucional do Fundo de Incentivo ao Ensino (FIEn) com vigência até 31/10/2021. O recurso aprovado foi de R\$ 7.500,00 (sete mil e quinhentos Reais), do qual parte foi destinada para o pagamento de bolsas de IC (2.000,00/dois mil Reais) e custeio de materiais, como *HD*, *Webcam*, *Microfone* (R\$ 5.500,00/cinco mil e quinhentos Reais). Na próxima seção apresentamos o caminho metodológico.

Trilhando caminhos metodológicos

A Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa de base empírica, concebida e realizada em estreita relação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo. Na perspectiva de Thiollent (1986, p. 14) a pesquisa-ação só se sustenta se garantir de “modo cooperativo ou participativo” o envolvimento dos pesquisadores e participantes da situação ou do problema.

Por esse viés, o problema a ser analisado é a relação do atual contexto de isolamento social com a possível reinvenção de práticas democráticas na universidade. Acredita-se que isso ocorre por meio de ações autônomas implementadas por um Departamento Didático de uma unidade de ensino de formação de professores, de uma universidade pública do Sul do Brasil.

Com base na minuta do Projeto de Ensino (UFSM, 2020, p. 2), perfilha-se o escopo das ações que foram planejadas para o atual espaço-tempo numa dimensão formativa.

1. Criar colaborativamente um acervo de materiais digitais e REA do ADE
2. Sistematizar os documentos das políticas públicas e dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) preveem com foco na integração das TER.
3. Melhorar os indicadores de qualidade dos cursos com investimento na performance docente com ações de capacitação e trabalho de pesquisa de materiais didáticos alinhados com o desenvolvimento da Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP).
4. Implementar métodos de ensino atualizados e inovadores por meio da divulgação e utilização concreta dos recursos educacionais hiper midiáticos disponíveis nos portais públicos.
5. Organizar o acervo de materiais digitais com foco nos conteúdos curriculares dos cursos de licenciatura da UFSM.
6. Realizar atividades de capacitação pedagógica dos docentes ampliando conhecimento sobre métodos de ensino inovadores e ampliando a presença das tecnologias educacionais em rede.

7. Implementação de transposição didática em torno de recursos e atividades hiper midiáticas enquanto tarefa docente fundamentada nas políticas públicas educacionais.
8. Utilização de software livre e REA com licenças *Creative Commons* atendendo o princípio das quatro liberdades e da economicidade, proporcionando o envolvimento de laboratórios de pesquisa no ensino e laboratórios de informática do Centro de Educação (UNITI-Lince).
9. Proporcionar diversificação e melhora no aproveitamento da infraestrutura (salas de aula, laboratórios, biblioteca, TI) equipada com tecnologias educacionais em rede.

Para Thiollent (1986, p. 41), quando se lança mão da pesquisa-ação é porque se “pretende alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social”. Essa tipologia de pesquisa como concepção e implementação orientadora da gestão universitária pode favorecer, largamente, práticas democráticas no interior das instituições, visto que rompe com as etapas engessadas do formato clássico da investigação descritiva.

Assim, neste período de vigência do estudo (2020/2021) a ideia era estabelecer um sentido de horizontalidade entre o processo de conhecimento e as ações propostas aos envolvidos. Esse estudo, em princípio, circunscreveu-se aos 21 docentes do Departamento, 01 Técnico-administrativo (TAE), 3 estudantes bolsistas e acadêmicos dos Cursos de formação inicial e continuada da instituição.

A delimitação se deu em função de propiciar qualificação ao grupo de docentes do departamento didático. Todos foram consultados, virtualmente, sobre os limites e possibilidades do trabalho remoto, com destaque para o uso de recursos tecnológicos, impactos na prática, utilização de softwares, Recursos educacionais abertos (REA) e conhecimento e o uso de licenças, entre outros.

O núcleo do GT/FIEn foi composto de 01 professor-coordenador e mais 05 professores assessorados de três estudantes bolsistas. Foram realizadas reuniões a cada 15 dias para analisar estratégias de implementação das ações e ou avaliação das atividades já executadas. Adiante, relatamos os impactos.

Relatando os resultados

Com base no Relatório Final (2021) e na Prestação de Contas (2021), relatamos as principais ações derivadas da implementação deste projeto durante a pandemia:

- a) Organização, de forma colaborativa, do acervo de materiais digitais e REA, no qual foram cadastrados, até o momento, 74 itens entre recursos e atividades e elaborada uma lista de 91 sugestões de filmes. Também foram produzidos infográficos sobre conteúdos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e financiamento da educação para compor o repositório.
- b) Realização de Curso de capacitação pedagógica como, por exemplo, “REA: educação para o futuro” para implementar métodos de ensino atualizados e inovadores por meio da divulgação e utilização concreta dos recursos educacionais hiperlinks disponíveis nos portais públicos produzidos na sua grande maioria com financiamento público.
- c) Pesquisas bibliográficas, leitura dirigida e sessões de estudo tematizadas pela produção acadêmica atual sobre formação inicial e continuada de professores; tecnologias educacionais em rede, REA, políticas públicas, avaliação, entre outros;
- d) Apoio na utilização de *software livre* e REA com licenças *Creative Commons* atendendo o princípio das quatro liberdades e da economicidade, proporcionando o envolvimento de laboratórios de pesquisa no ensino e laboratórios de informática do Centro de Educação. Destaque para a criação do canal oficial do UNITI-Lince do CE (UNITI-Lince) no *Youtube* apto para realização de transmissões síncronas das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- e) Seminários temáticos “Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica” – no formato *web conferência*: a) o primeiro seminário tratou da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) o segundo seminário versou sobre Financiamento da educação - O novo FUNDEB, disponíveis no FAROL/UFSM; c) o terceiro seminário tratou da “Ética e pesquisa em educação”. O material digital está disponível no canal do UNITI-Lince no *Youtube*.
- f) Ciclos de Diálogos com a educação Básica. O primeiro encontro foi realizado em abril/2021 com o tema “Gestão escolar no contexto da pandemia” e contou com a participação da equipe diretiva de uma Escola Municipal de Ensino fundamental (EMEF) da cidade e os membros do departamento.
- g) Elaboração de tutoriais sobre as funcionalidades de plataformas digitais da UFSM como *Moodle*, Portal do Professor, PEN-SIE com acesso disponível aos arquivos nos formatos *pdf* ou vídeos.
- h) Organização de dois volumes em *E-book* “Formação de Professores: Políticas Públicas e Tecnologias Educacionais” a ser publicado pela Editora Pimenta Cultural com financiamento do Edital PqG 02/2017 da Fapergs.

Considerações Finais

A partir dos resultados produzidos até o momento no âmbito das atividades do projeto de ensino investigativo, da reflexão sobre a questão do isolamento social motivado pela pandemia e a necessária reinvenção de práticas de gestão democrática na universidade, é possível elucidar algumas questões. Entre estas, destaca-se que o inesperado avanço da Covid-19 gerou transformações no trabalho docente e nas práticas de gestão, exigindo espaço de reflexão, formação continuada e resiliência em todos os níveis educacionais.

Por seu turno, a mudança periódica em cargos de chefia e a liderança de um trabalho coletivo por parte do gestor são capazes de propiciar a oxigenação nas estruturas institucionais. Além disso, projetos de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo o coletivo, sobre o uso de ferramentas digitais, *softwares* livres e o uso de licenças demarcam o esforço de atualização e do avanço tecnológico dos integrantes da subunidade. Nesse

sentido, os resultados estão em sintonia com os desafios educacionais do século XXI em virtude das transformações tecnológicas.

Acrescenta-se, também, que o pioneirismo das propostas de atividades desenvolvidas por meio deste Projeto de formação continuada representa um divisor de águas que rompe com uma estrutura departamental, até então, técnico-burocratizada. Acredita-se que, o modo autônomo e descentralizado de conduzir as propostas do Departamento durante a pandemia é o que gerou subsídios de legitimidade e representatividade ao projeto como pesquisa-ação.

No âmbito da execução do projeto, a construção de um repositório, como o Acervo do ADE, representa um capital cultural, um bem patrimonial para o departamento e para a instituição; o inédito está no "acervo próprio" capaz de atualizar-se conforme as ementas das disciplinas ofertadas. Além disso, o papel extensionista da universidade pôde ser revigorado por meio das *webs conferências* na plataforma de áudio e vídeo institucional denominada FAROL e no canal do UNITI-Lince do *Youtube*. Até o momento tem sido possível construir modos coletivos para ampliar o acesso ao conhecimento, a equidade, a inclusão e a aprendizagem ao longo da vida, como preconiza políticas internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o quarto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

Atividades denominadas como "*lives*" ocorridas pelo *Google Meet*, restritas aos membros do ADE, enfocando a gestão da escola básica na pandemia, despertaram o interesse de colegas de outros departamentos da unidade de ensino. Isso demarca redes de interesse e resistência de comunidades educativas, que apesar da desvalorização profissional, estão lutando por uma educação de qualidade em qualquer tempo-espaço.

A riqueza da troca de ideias entre a escola básica e a universidade é muito importante, e pode impulsionar a formação do formador e as suas pesquisas em torno da formação inicial e continuada e da prática do gestor.

À luz dos postulados teóricos referenciados, os resultados de ensino investigativo evidenciam que o respeito à trajetória formativa e profissional é essencial para que exista Disposição Pessoal mobilizadora de participação e colaboração. No curso do projeto, a Composição Pedagógica é viabilizada a partir das diferentes contribuições de todos. Por ser um projeto direcionado ao grupo departamental, é oportuno que a Interposição Profissional seja alcançada por meio da socialização e da colaboração entre os pares. O fomento à Transposição Institucional tem ocorrido na medida em que as atividades realizadas têm sido transmitidas e publicadas para acesso público de todos os interessados, ampliando o alcance para além da comunidade local.

Reconhecemos que o replanejamento das atividades do projeto teve o objetivo de atender a conjuntura inesperada, ao permitir a inovação das práticas de gestão universitária, rompendo com o trabalho centralizado. Dadas essas considerações, é possível concluir que, mesmo em pandemia, sempre há formas alternativas para criar dinâmicas cíclicas de retrospectão-prospecção na gestão universitária. Até o presente momento, as atividades seguem funcionando de maneira segura e democrática e apontam para uma integração horizontal entre os membros do Departamento, o que tem sido possível com base na formação continuada.

Referências

BRASIL. **Agência Brasil**. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus; publicado em 11/03/2020 - Por Agência Brasil- Brasília- Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> Acesso em: 26 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Parecer nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 abril. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 25 de abril de 2021.

CUNHA, Pedro d'Orey. Para uma nova deontologia da profissão docente. In: educação para todos. Ponte para um outro futuro. Lisboa. Ministério da Educação. **Cadernos PEPT**, N. 2. 1993.

DE SOUZA, Ricardo Timm. **Entrevista**. In: Revista ARCO – UFSM, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/arco-entrevista-ricardo-souza-necropolitica/>. Acesso em 14/05/21.

ESTADO DA BAHIA. **Educação Bahia**. Formação Continuada - Aula Magna António Nóvoa. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Niego> Acesso em 26/04/21.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto. Porto editora. 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1976.

GESTRADO. **Trabalho docente em tempos de pandemia - relatório técnico**. GESTRADO/UFMG, 2020. Disponível em: https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_vo2.pdf. Acesso em: 01/05/2021

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. {eBook kindle}. Atlas. 7º ed. 2019.

MALLMANN, Elena Maria. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cad. Pesqui.** [online]. 2015, vol.45, n.155, pp.76-98. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100076&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 01/05/2021.

NÓVOA, António. **Centro de Referência em Educação Integral**. Cinco pontos para qualificar a formação docente. Formação continuada. Web Conferência. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa/> acesso em 05/05/2021.

OLIVEIRA, A. As desigualdades educacionais no contexto da pandemia do COVID-19. **ANPOCS: Boletim Cientistas Sociais**, n. 85, 2020. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/publicacoes-sp-2056165036/boletim-cientistas-sociais/2417-boletim-cientistas-sociais-n-85>. Acesso em: 29/04/2021.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje em las profesiones**. Barcelona. Ediciones Paidós e Ministerio de Educación y Ciencia. 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1986.

UFSM. **Centro de Educação**. Prestação de Contas. Anexo IV- “Tecnologias Educacionais em Rede (TER) e Recursos Educacionais Abertos (REA) na formação de professores: acervo de materiais digitais do ADE”. Departamento de Administração Escolar. (ADE). Santa Maria. 2021.

UFSM. **Centro de Educação**. Projeto de Ensino. “Tecnologias Educacionais em Rede (TER) e Recursos Educacionais Abertos (REA) na formação de professores: acervo de materiais digitais do ADE”. Departamento de Administração Escolar. (ADE). Santa Maria. 2020.

UFSM. **Centro de Educação**. Relatório Final. “Tecnologias Educacionais em Rede (TER) e Recursos Educacionais Abertos (REA) na formação de professores: acervo de materiais digitais do ADE”. Departamento de Administração Escolar. (ADE). Santa Maria. 2021.

Ensino remoto: limites e desafios docentes

Deusemar Cardoso do Nascimento

Francisco Dened Lima Alves

Elton Amaral Araújo

Rosana Siqueira Alves

Introdução

Neste capítulo, propomo-nos a analisar os limites e desafios da educação em um contexto de ensino remoto com adaptações às mudanças causadas pela pandemia da Covid-19, que ocasionou uma série de transformações nos modos de ver a educação e as práticas de ensino através do ensino remoto.

O Brasil, assim como todo o planeta, foi acometido, no ano de 2020, pela tenebrosa pandemia da Covid 19. Assim, todos tivemos que nos adaptar ao novo modo de viver e agir. Passamos por mudanças na escola, no trabalho e em casa. O uso das tecnologias e de recursos digitais passaram a ter uma significância e presença muito maior no ensino remoto, e com alguma frequência temos nos adaptado a esse sistema, mas pouco se discute sobre qual a percepção dos alunos e dos docentes sobre os reais impactos deste uso e, principalmente, seus limites.

Concepções e práticas pedagógicas sobre a questão do trabalho docente no ensino remoto são tão importantes quanto reflexões sobre alcançar o domínio de ferramentas que auxiliem nessa desafiadora missão e entender seus desafios e limites. Com este artigo, propomos uma experiência que consiste em analisar e entender os limites e desafios da educação em um contexto de ensino remoto com adaptações às mudanças causadas pela pandemia da Covid-19, que ocasionou uma série de

transformações nos modos de ver a educação e as práticas de ensino através do ensino remoto.

Temos como objetivo verificar os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação e manutenção do ensino remoto em meio à situação de pandemia.

Considerações acerca do ensino remoto

Não é surpresa para ninguém que o ano 2020 foi marcado por uma situação que tomou proporções mundiais gigantescas. A Pandemia provocada pelo vírus da Covid-19 nos obrigou a mudar velhos hábitos. Todos os setores da sociedade foram atingidos, fazendo com que surgissem novas formas de realizar atividades que antes eram simples, mas que passaram a ser complexas, devido ao alto grau de contágio do vírus.

No que se refere à educação, o cenário não foi diferente. As escolas tiveram que se adaptar às novas formas de ensinar, já que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tiveram que ficar em casa, mantendo o distanciamento social. Surgiu, então, a necessidade de usar a tecnologia como aliada nesse processo. Dessa forma, os professores passaram a trabalhar numa perspectiva de ensino remoto.

Segundo Behar (2020), o termo “remoto” significa um distanciamento no espaço e, em nosso caso, um distanciamento geográfico, impedindo que alunos e professores frequentem os espaços escolares, evitando a disseminação do vírus. Ainda conforme a autora, podemos também tratar do termo “ensino remoto emergencial”, uma vez que ele precisou acontecer de maneira inesperada, fazendo com que as propostas pedagógicas já planejadas tivessem que ser engavetadas, dando lugar a novos caminhos que pudessem atender às demandas atuais.

A princípio, o termo para esse “novo” formato de ensino foi comparado por muitos com um ensino na modalidade a distância (EaD), porém

existem muitos pontos que diferenciam o ensino a distância do ensino remoto. O ensino na modalidade EaD possui um modelo próprio de organização.

No Brasil, a EaD encontra-se bem disseminada no Ensino Superior. Com pequenas variações, cursos nessa modalidade desenvolvem-se praticamente sem interações síncronas entre professores e alunos, ficando parte significativa do trabalho delegado a um tutor e com avaliações padronizadas. Entretanto, nas escolas privadas, cujos alunos têm amplo acesso à internet e que podem prover soluções educacionais por meio de ferramentas digitais, durante o período de isolamento, têm sido realizadas muitas atividades síncronas. Ao ponto de que algumas escolas, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ministrarem aulas por meio do Google Meet ou do Zoom nos mesmos horários que haveria aulas presenciais (SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020, p. 7)

Ainda conforme as autoras, o ensino a distância diverge do ensino remoto pelo fato deste ser uma adaptação do ensino presencial. Prova disso, é a forma como os professores têm atuado. São eles que administram o tempo, realizando aulas síncronas, sendo necessária a participação dos estudantes, enviando as atividades como evidências de que estão acompanhando as aulas.

Ainda em se tratando da EaD, podemos entender que para essa modalidade acontecer, existe um planejamento próprio de ensino, o qual, segundo Behar (2020), é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, metodológicos, tecnológicos e estratégicos, sendo voltado a alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EaD.

O ensino remoto proporcionou aos professores novos conhecimentos, especialmente no que tange ao manuseio das novas tecnologias. O

domínio das ferramentas tecnológicas já era uma orientação de documentos oficiais que regem a Educação e hoje se tornou uma necessidade, já que não conseguimos, atualmente, desassociar ensino e tecnologia.

Conforme Brasil (2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas competências gerais, aponta para o trabalho com a tecnologia. De acordo com ela, é preciso compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de diversas formas, atendendo às necessidades de interações sociais, inclusive as escolares.

Na prática, o ensino remoto é bastante desafiador tanto para o professor como também para o público discente. Os professores transformaram suas casas em salas de aula, agregando, muitas vezes, os afazeres pedagógicos às atividades domésticas. A rotina de gravação de aulas, o manuseio de novos aplicativos e ferramentas precisaram se tornar comuns na vida do professor, o qual não teve formação adequada para lidar com isso.

Por outro lado, essas novas situações serviram para acordar boa parcela de professores resistentes a novas formas de promover o ensino, especialmente quando aliadas à tecnologia. Quando as aulas puderem acontecer no formato presencial, velhas metodologias deverão ficar para trás, dando lugar a outras estratégias, capazes de usar a internet, por exemplo, como metodologia ativa no desenvolvimento das aulas.

Nesse novo formato de aula pós-pandemia, é provável que as metodologias ativas estejam mais presentes na prática dos professores, pois há tempos que somos alertados sobre a ineficácia de métodos de ensino que não colocam os alunos como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, tornou-se muito difundido o termo “ensino híbrido”, interpretado por muitos como um modelo de ensino que sinaliza um possível retorno às aulas presenciais, porém seu real sentido vai bem mais além.

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 27).

Os vários modelos de ensino existentes na perspectiva de um ensino híbrido buscam envolver diversas linguagens e capacidades de interação entre alunos e professores. Muitas dessas metodologias precisam tornar-se familiarizadas aos docentes para que estes possam utilizar aquelas que mais condizem com a realidade do seu público estudantil.

No que se refere aos alunos, especialmente os que pertencem à rede pública, há uma enorme dificuldade. A pandemia deixou ainda mais clara para a nossa sociedade a desigualdade social existente. Nem todos os estudantes possuem as mesmas condições para acessar uma aula *on-line*, pois lhes faltam, muitas vezes, o aparelho tecnológico e os demais recursos que possibilitem o acesso adequado.

O cenário educacional vigente nos mostra que o ensino remoto precisa ser visto com um olhar muito cauteloso. Nem todos os alunos estão recebendo o amparo devido, e os motivos para isso são vários. Por outro lado, é louvável a boa vontade de milhares de professores que não têm medido esforços para atingir o máximo possível de seus alunos, levando um pouco de conhecimento e esperança de um futuro mais promissor e oportuno.

Prática docente e ensino remoto

A partir do cenário pandêmico da Covid-19, os professores do Brasil tiveram como desafio a readequação de sua prática pedagógica, com as medidas sanitárias impostas, o consequente distanciamento social, a paralisação das atividades escolares e a implementação do ensino remoto.

Em meados do mês de março de 2020, as atividades escolares foram paralisadas, e com a paralisação surge a indecisão em relação aos procedimentos a serem tomados para a realização do atendimento aos alunos, que se distanciaram por questões sanitárias, para evitar a contaminação pelo vírus da Covid-19, considerado altamente contagioso. Por um longo tempo professores, alunos, pais de alunos, gestores escolares e demais pessoas que compõem uma comunidade escolar, estiveram ausentes do espaço escolar. Aos gestores escolares e aos professores, restou traçar estratégias para prestar o atendimento aos alunos.

No momento da elaboração das estratégias de atendimento aos alunos, surgiu, em abril de 2020, as recomendações fundamentadas pelo Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecendo diretrizes para o período de suspensão do ensino presencial.

Segundo o referido parecer, entende-se “por atividades não presenciais aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (BRASIL, 2020, p. 6).

Como descrito pelo CNE, em seu parecer, a implementação do ensino não presencial, intitulado ensino remoto emergencial, foi implementado pelas instituições de ensino devido à impossibilidade do atendimento presencial em ambientes escolares. Vale salientar que o modelo de ensino implementado desvelou diversos pontos críticos da educação no Brasil, desde a infraestrutura, o acesso a tecnologias digitais de informação e comunicação, o acesso à internet, além da formação precária dos professores em relação ao uso das tecnologias.

O Parecer nº 05/2020 do CNE preconiza como possibilidade ao cumprimento da carga horária escolar anual prevista em lei:

a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos anuais/semestrais previstos no decorso (BRASIL, 2020, p. 6).

As atividades pedagógicas sugeridas pelo parecer do CNE se referem a atividades mediadas por tecnologias (dependem do uso e acessibilidade das tecnologias digitais) como aplicativos de comunicação e videoconferência. As atividades não mediadas por tecnologias digitais fazem menção a atividades impressas que devem ser elaboradas e enviadas aos alunos, com o intuito de minimizar a defasagem da aprendizagem e cumprir os dias letivos previstos no calendário escolar.

A respeito do processo de implementação do ensino não presencial, os professores foram desafiados a fazer o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação; estas antes não utilizadas como ferramenta educacional, passaram a ser o meio de comunicação adequado para promover o ensino e aprendizagem. Como exemplo, podemos citar o *WhatsApp*, popular entre as pessoas como um meio de comunicação instantânea, logo tornou-se uma das ferramentas principais na promoção das aulas virtuais. *Google Meet*, *Zoom*, e *Microsoft teams* são outras opções de aplicativos que são utilizados pelos professores.

Lima, Azevedo e Nascimento (2020) enfatizam:

Nesse cenário, os professores estão em constante adaptação para usar as plataformas virtuais que estão disponíveis, porém enfrentam várias dificuldades no processo de manuseio das ferramentas tecnológicas. Muitos deles não têm

conhecimentos e recursos suficientes para trabalhar com as tecnologias (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020, p. 10).

Alguns professores sem ter o domínio das tecnologias digitais, tiveram que aprender num curto espaço de tempo a manusear as mesmas, tendo que aprender a produzir videoaulas, editar vídeos, fazer *podcasts*, *gamificar* atividades, adaptando o processo de ensino presencial ao remoto. Outro desafio na prática dos professores foi a adaptação do espaço residencial em espaço escolar, além de conciliar as atividades domésticas com o trabalho remoto, o qual não tem tempo estipulado para acontecer.

É indiscutível que as práticas de ensino, nesse contexto, dependem das tecnologias digitais, e “não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos” (MORAN, 2014, p. 106). É primordial que as escolas capacitem o corpo docente, os alunos e os funcionários envolvidos no processo, para que haja avanço e eficácia na utilização dessas tecnologias e ferramentas. Portanto, o diálogo sobre letramentos digitais, ensino e linguagens deve ser constante (SIMM et al., 2020, p. 6).

O tempo de trabalho do professor foi ampliado, devido a demandas estabelecidas pela escola, assim, coube ao professor: ministrar aulas, planejar as atividades pedagógicas, elaborar atividades a serem enviadas aos alunos, preencher documentos que fazem parte da prática docente (planilhas de acompanhamento pedagógico, diários, agenda semanal e mensal das atividades), participar de formações remotas, estabelecer contato com os alunos via *whatsApp*.

O professor, diante do processo de ensino remoto, ao ministrar suas aulas e ao manter contato com os alunos pelos aplicativos de videoconferência, sente-se diversas vezes só, por se encontrar em monólogo, com câmeras e microfones desativados, promovendo a sensação de ausência

dos alunos que deveriam interagir em tal momento. Os professores que conseguem gravar suas aulas as disponibilizam, para que os alunos revejam.

Moreira, Henriques e Barros (2020) ressaltam que uma sala de aula *online* não é um repositório de conteúdo digital, deve ser um espaço dinâmico, onde os alunos recebem orientações das atividades a serem realizadas individualmente ou em grupo como se estivessem numa sala de aula física (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 357). Por vezes o professor, no ambiente virtual, não tem o retorno necessário para saber se os alunos estão tendo uma aprendizagem significativa mediada por tecnologia.

No processo do ensino remoto, a adequação do professor foi essencial para que esse tipo de ensino fosse implementado. Apesar das adversidades apresentadas, do itinerário de cada docente, frente a sua prática pedagógica, assim como as incertezas da retomada das aulas presenciais, este segue firme e forte no processo de adaptação, a cada dia aprendendo, e implementando, algo novo.

Perspectivas dos professores frente ao ensino remoto

Para traçarmos um panorama do contexto discutido neste artigo, aplicamos um questionário *on-line* para trinta e três professores atuantes na educação básica, em escolas públicas, nas cidades de Tianguá e Viçosa do Ceará, a fim de conhecermos as opiniões dos professores a respeito dessa ferramenta. O referido questionário foi enviado aos professores através de um link do *Google Forms* e constituído por seis perguntas objetivas, através das quais os docentes puderam apresentar suas visões acerca de como tem acontecido o ensino remoto.

A primeira pergunta que os professores responderam relacionou-se com uma perspectiva voltada para a escola de maneira geral, a qual

indagou se a escola está preparada para oferecer o ensino remoto. Com as respostas obtidas, pudemos notar que a maioria (60,6%) considera que as instituições escolares não estão preparadas para essa modalidade de ensino, 21,2% acreditam que a escola está, sim, preparada para a oferta do ensino remoto e 18,2% acreditam que talvez a escola esteja preparada para a realidade do ensino remoto.

A segunda pergunta buscou saber se os professores consideram adequadas as atividades que estão sendo realizadas junto aos alunos durante as aulas remotas. As respostas para esse questionamento ficaram bem divididas. 39,4% acreditam que talvez as atividades estejam adequadas, 36,4% acreditam que as atividades estão adequadas e 24,2% não acreditam que essas atividades estejam adequadas.

Dando prosseguimento à análise dos dados coletados, a terceira pergunta apresentada focou nas dificuldades apontadas pelos professores durante a execução de suas práticas pedagógicas no ensino remoto. Como respostas, obtivemos que a principal dificuldade foi adequar a prática pedagógica à nova rotina de aulas que passaram a acontecer em casa. Outros professores indicaram que suas dificuldades estavam relacionadas ao uso da tecnologia como instrumento de trabalho, sobretudo no que diz respeito à gravação e edição de videoaulas. Somadas a essas situações, podemos elencar também os empecilhos provocados pela instabilidade de conexão da internet e o domínio de novos aplicativos para uso em aulas síncronas e assíncronas.

Quando questionados sobre quais recursos digitais eles mais utilizam no ensino a distância, ganhou notoriedade a utilização de videoaulas com 90,9% das respostas, seguido da utilização de *slides*, representado por 80,8 das respostas. A utilização dos livros didáticos e xerox vieram, respectivamente, com 33,3% e 18,2%, de acordo com o posicionamento dos professores pesquisados, apontando que recursos comumente no ensino

tradicional ainda se mostram como opção para o enfrentamento das adversidades na educação.

No que diz respeito à promoção do ensino remoto, após um ano de adaptações, os professores consideram estar mais capazes para promovê-lo, essa afirmação vem de 54,5% dos pesquisados. Para os 36,4% que responderam “talvez” e 9,1% que optaram por “não”, essa realidade ainda se mostra com desafios constantes na preparação de atividades que garantam a autonomia dos alunos no sentido de que o processo de aprendizagem ocorra sem a mediação presencial do docente.

No tocante à última pergunta do questionário, quando indagados sobre qual o maior desafio das práticas pedagógicas à promoção do ensino remoto, os professores apontaram que ter a participação de todos os alunos nos grupos de *WhatsApp* é o maior desafio, representando 72,7% das respostas. Obter o retorno em relação à aprendizagem dos alunos que não têm acesso a internet veio em seguida, com 69,7%. Os quesitos adequar a prática pedagógica utilizada no ensino presencial para o ensino remoto e convencer os pais e responsáveis pelos alunos, que deve existir a parceria entre escola e família para a qualidade da aprendizagem, ficaram com o mesmo percentual de respostas, 48,5%. Administrar e atualizar diariamente os conteúdos nos grupos de alunos no *WhatsApp* apresentou-se como a dificuldade menos recorrente, com 12,1%.

Considerações Finais

Com essa percepção que permeou a visão dos professores, no tocante aos desafios e limites de suas intencionalidades pedagógicas, constatamos que há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, o ensino remoto e o uso das tecnologias implementem ganhos na educação. Ao longo das análises aqui apresentadas, ficou perceptível que o ensino remoto não se mostra integralmente eficaz devido a uma série de fatores, que vão

desde o preparo dos professores ao acesso às tecnologias e recursos indispensáveis a essa modalidade de ensino. Assim, as tecnologias enquanto ferramentas de ensino podem agregar substancialmente ao processo de aprendizagem, mas ainda temos muito o que aprender sobre elas.

Se, neste momento, a escola não pode parar e a sua continuidade deve-se ao trabalho docente, apontamos que as trilhas para delinear ações no contexto do ensino remoto, na pandemia, apresenta ao professor, os desafios impostos pelos limites das tecnologias e consistem, sobretudo, na dificuldade de estabelecer a comunicação com os discentes. O despreparo para lidar com as tecnologias no ambiente escolar e, na grande maioria das vezes, a falta de internet dos alunos compromete significativamente a comunicação entre os professores e os estudantes. Dessa forma, a falha na comunicação compromete significativamente o processo de aprendizado.

Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Organizadores: Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. Porto Alegre: Penso, 2015.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais[...] em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 mai. 2021.

LIMA, Michele Castro; AZEVEDO, Sabrina David de.; NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. *Itinerarius Reflectionis*, 16(1), 01–20. <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65753> Disponível em: <[Vista do Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020 \(ufg.br\)](#)> Acesso em: 8 mai. 2021.

MORAN, José Manuel. A educação que queremos: novos desafios e como chegar lá. São Paulo: **Papirus**, 2014.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>> Acesso em: 9 mai. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente**. Práxis educativa. Ponta Grossa, PR. Vol. 15 (2020), e2016289, p. 1-24, 2020.

SIMM, Juliana Fogaça Sanches; JUNIOR, Antônio Leme Guerra; PINHO, Ednéia de Cássia Santos; NANTES, Elisa Adriana Shever. As faces do ensino em tempos de pandemia: relatos de práticas docentes na área da linguagem. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, v. 6, e143820, 2020. Disponível em: <<https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1438#:~:text=Resumo,esferas%2C%20da%20p%C3%ABlica%20%C3%A0%20privada>> Acesso em: 10 mai. 2021.

Sobre os organizadores e autores

Organizadores



Karlane Holanda Araújo: Doutora em Educação Brasileira (UFC). Mestra em Educação Brasileira (UFC). Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF). Especialista em Gestão Escolar (UECE). Graduada em Ciências Sociais (UNIFOR). Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias (2013). Atuou como professora da educação básica (2004 - 2015).

É professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (Campus Paracuru). Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Psicanálise (UNIB) e do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (LEPSI - USP). E-mail: karlane.araujo@ifce.edu.br. Instagram: @profa_dra.karlane | @karlaneholanda



Anderson Gonçalves Costa: Doutorando em Educação (PPGEdu-UFPE). Mestre em Educação (PPGE-UECE). Licenciado em História e Bacharel em Ciências Humanas (UNILAB). Integra os grupos de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (EDUCAS-UNILAB) e Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA-UECE). Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco. E-mail: andersongoncalves-costao@gmail.com. Instagram: @andersoncosta_

Autores



André Luiz de Paula Chaves Lima: Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Darcy Ribeiro. Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor efetivo de História na Rede Estadual do Ceará (SEDUC). E-mail: andreluizdpcl@hotmail.com. Instagram:

<https://www.instagram.com/andreluizdpcl/?hl=pt-br>



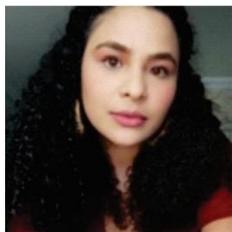
@flavio_almeida43

Antonio Flavio Pereira de Almeida: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional (UFC). Especialista em Metodologias do Ensino das Ciências Sociais e Humana (UFC). Graduado em Geografia (UVA). Professor Efetivo de Geografia da Secretária de Educação de Maracanaú-CE, Brasil. E-mail: flavioalmeidageo@gmail.com. Instagram:



@arlanemarkely

Arlane Markely dos Santos Freire: Mestra em Educação (PPGED/UFCG). Especialista em Gestão Educacional (FIP). Graduada em Pedagogia (URCA). Professora da rede municipal de ensino de Crato (CE). Vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – Seção Ceará. E-mail: arlanemarkely@yahoo.com.br. Instagram:



Brenakecia Andrade de Oliveira: Mestra em Educação (UERN). Bacharela em Humanidades (UNILAB). Licenciada em Sociologia (UNILAB). Atua como formadora da área de Ciências Humanas na Prefeitura de Guaiúba-CE. E-mail: brenakeciaa@gmail.com. Instagram: @brenahandrade



mail: cristina.gino@ifce.edu.br. Instagram: cristinafino

Cristina Ferreira Gino: Mestranda em Artes pelo IFCE. Especialista em Musicoterapia pela Faculdade Padre Dourado/Instituto Graduale. Formada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Bacharel em Piano pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É docente efetiva do IFCE no campus Paracuru onde atua na área de música. E-



Deusemar Cardoso do Nascimento: Mestre em Letras pela UFMS. Especialista em Português e Literatura (FIED). Graduado em Letras (UVA). Professor das redes municipais de Viçosa do Ceará e Tianguá. Membro do grupo de Estudo Literatura e Vida - E-mail: deusemar85@gmail.com. Instagram: @deusemarcardoso.



Elena Maria Mallmann: Doutora em Educação (UFMS). Mestre em Educação (UFMS). Graduada em Pedagogia (UFMS). Professora Associada no Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: elena.mallmann@ufsm.br.



Eloisa Maia Vidal (prefácio): Doutora em Educação (UFC). Mestre em Educação (UFC). Graduada em Engenharia Elétrica (UFPB). Graduada em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). E-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br. Instagram: @eloisamvidal



Elton Amaral Araújo: Mestrando em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) – UECE. Especialista em Educação Especial e Libras (KURIOS). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FIED). Graduado em Letras (UVA). Bolsista CAPES. Professor da rede municipal de Viçosa do Ceará. E-mail: eltonamaral691@gmail.com. Instagram: @elton_aamaral



Esmeraldina Januário de Sousa: Doutoranda em Educação Brasileira (UFC). Mestre em Educação (UECE). Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA). Especialista em Mídias na Educação (UFC). Graduada em Pedagogia (UECE). Professora e Supervisora Escolar da Rede Pública Municipal de Fortaleza/CE. Membro do Grupo de Pesquisa em Avaliação da Aprendizagem (GPAp) e do Grupo de Estudos Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA). E-mail: esmeraldinajs@gmail.com.



Felipe Gonçalves Valdevino: Mestre em Educação (PPGED/UFCEG). Especialista em Gestão Educacional (FIP). Graduado em História pela (URCA). Professor efetivo da rede municipal de Juazeiro do Norte-CE. Professor Temporário da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: felippe.valdevino@urca.br. Instagram: @felippevaldevino



alex.farias37

Francisco Alex de Oliveira Farias: Mestre em Ensino de Física, Universidade Estadual do Ceará - (UECE). Especialista em Gestão Escolar - INTA. Graduado em Física - Universidade Estadual Vale do Acaraú-(UVA). Professor da Rede Estadual do Ceará. Atualmente é diretor na Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição. E-mail: alex.farias37@gmail.com. Instagram:



Instagram: @Claudiogeosta

Francisco Claudio Costa de Freitas: Mestrado Profissional em Climatologia e Aplicações nos Países da CPLP e África (UECE). Especialista em Metodologias do Ensino das Ciências Sociais e Humana (UFC). Graduado em Geografia (UECE). Professor Efetivo de Geografia da Secretária de Educação do Ceará (SEFOR/SEDUC-CE). E-mail: claudiofreitasgeo@gmail.com.



alvesdened@gmail.com; Instagram: @denealves.

Francisco Dened Lima Alves: Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar- FAFIBE. Graduado em Pedagogia com Habilitação em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Professor da rede municipal de ensino de Viçosa do Ceará. Membro do Grupo de Estudo e Produção de Material Didático-GEPROMAD. E-mail:



Glades Tereza Felix: Doutora em Educação (UFRGS). Mestra em Educação (UFSM). Graduada em Pedagogia (UFSM). Professora Associada no Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: glades.felix@ufsm.br. Instagram: @gladesfelix.



Iana Vanessa Vieira Lima: Especialista em Língua Portuguesa e Literatura - Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro (FTDR). Graduada em Letras - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Coordenadora na Escola Odilon Nobre, Varjota - CE. E-mail: ianavanessa.7@gmail.com. Instagram: ianavanessalima



Ingrid Gomes da Silva: Mestre em Geografia (UECE). Especialista em Políticas Públicas e Sociais (PROMINAR). Bacharela em Geografia (UECE). Atua como coordenadora de programas e projetos na Prefeitura de Guaiúba-CE. E-mail: ingrid.g1011@gmail.com. Instagram: @innd.gomes



João Paulo de Oliveira Farias: Mestrando em Ensino de História Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Educação, pobreza e desigualdade social, Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em História - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor da Rede Estadual do Ceará. E-mail: paulofarias58@gmail.com. Instagram: paulo_farias58



José Mailton de Araújo Nocrato: Especialista em Gestão Escolar e Metodologia no Ensino Fundamental e Médio (UVA). Graduado em Pedagogia com habilitação em Matemática e Física (UVA). Atua como Secretário de Educação na Prefeitura de Guaiúba-CE. E-mail: mailton.nocrato13@gmail.com. Instagram: @mailtonnocrato



Littbarski de Castro Almeida: Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Metodologia e Práticas Pedagógicas do Ensino de História pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB). Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor de História da EEEP Darcy Ribeiro, escola da Rede Estadual do Ceará. E-mail: karolinalitt@gmail.com. Instagram: <https://instagram.com/barskili?igshid=1ldc1voey8o23>.



Maria Karine Santana Ferreira: MBA em direção de arte para propaganda, tv e vídeo pela Faculdade Facuminas. Bacharel em Física pela UECE. Bacharel em Engenharia de Telecomunicações pelo IFCE. Experiência em Audiovisual e broadcast em empresas de radiodifusão: tv diário e tv Jangadeiro. Técnica em audiovisual no IFCE. E-mail: Karine.ferreira@ifce.edu.br. Insta: ka_santanag9



Rosana Siqueira Alves: Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar – FAFIBE. Graduada em Português e Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Professora da rede municipal de ensino de Viçosa do Ceará. E-mail: rosanasiqueiralv@gmail.com. Instagram: @rosanasiqueira1.



Wallace Rodrigo Lopes da Silva: Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor de História da EEM Daniel Gurgel, escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. E-mail: profwallacerodrigo@gmail.com. Instagram: <https://www.instagram.com/profwallacerodrigo/?hl=pt-br>

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org