

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE - PROFEI**

EDINÉIA APARECIDA CALISTRO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ENSINO REMOTO E COVID-19: POSSIBILIDADES E
LIMITES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS**

**PONTA GROSSA
2022**

EDINÉIA APARECIDA CALISTRO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ENSINO REMOTO E COVID-19: POSSIBILIDADES E
LIMITES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edina Schimanski

**PONTA GROSSA
2022**

C154 Calistro, Edinéia Aparecida
Educação inclusiva, ensino remoto e covid-19: possibilidades e limites de práticas pedagógicas humanizadoras / Edinéia Aparecida Calistro. Ponta Grossa, 2022.
146 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Edina Schimanski.

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Práticas pedagógicas. I. Schimanski, Edina. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.92

TERMO DE APROVAÇÃO

EDINÉIA APARECIDA CALISTO

"EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ENSINO REMOTO E COVID-19: POSSIBILIDADES E LIMITES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa 27 de outubro de 2022.

Membros da Banca:

Profª Drª Edina Schimanski – PROFEI/UEPG (Presidente)

Profª Drª Eliane Rose Maio - UEM (Titular externo)

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - PROFEI/UEPG (Titular interno)



Documento assinado eletronicamente por **Edina Schimanski, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 27/10/2022, às 10:37, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Aparecida Telles, Secretário(a)**, em 27/10/2022, às 10:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nei Alberto Salles Filho, Membro do Colegiado do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 09/11/2022, às 07:05, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1192924** e o código CRC **E75A2423**.

Aos(Às) profissionais da escola pública.
Gratidão aos(às) que deixaram seu legado à educação, oferecendo o melhor de si para alcançar uma sociedade mais digna, justa e solidária.

AGRADECIMENTOS

Foi uma longa caminhada, sempre cheia de luz e otimismo devido a grandes pessoas que fizeram parte dessa trajetória.

Agradeço a Deus por me guiar e mostrar que tudo tem seu tempo, e que, com fé, todos os caminhos se tornam belas plantações para uma colheita de conhecimento.

À Professora Dr^a. Edina Schimanski pela dedicação, generosidade e pela orientação precisa desta pesquisa.

À professora Dr^a. Eliane Rose Maio e ao professor Dr. Nei Alberto Salles Filho pela aceitação em fazer parte da banca examinadora e também pelas fundamentais contribuições teóricas e metodológicas contidas neste trabalho.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa e a todos(as) os(as) docentes do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, que me deram o suporte e as condições necessárias para a realização deste estudo.

Aos(Às) professores(as), diretores(as), pedagogas, alunos(as), funcionários(as) e demais membros da escola que participaram direta ou indiretamente do estudo.

Aos meus queridos e guerreiros pais Aparecido e Iraci, que sempre acreditaram no poder emancipatório da educação, mostrando-me que, apesar de ser filha de uma família simples, poderia mudar minha história por meio da educação.

Ao meu companheiro Yuri por todo o apoio, compreendendo minhas ausências e distâncias decorrentes da dedicação para a execução desta pesquisa.

Às minhas filhas caninas Nina e Cecília que sempre me demonstram amor incondicional, encantando com seus olhares e energias radiantes.

Às amigas e amigos que me incentivaram com palavras de apoio.

*“Há homens que lutam um dia, e são bons;
há outros que lutam muitos dias, e são
muito bons; há homens que lutam muitos
anos, e são melhores; mas há os que lutam
toda a vida, esses são os imprescindíveis!”*

(Bertold Brecht)

RESUMO

Esta pesquisa corrobora com a necessidade em abordar a educação e seus contextos em tempos de pandemia. Tem como objetivo analisar os impactos pedagógicos sociais do processo de ensino remoto no Colégio Estadual Santa Maria, levando em consideração a percepção docente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho partem de autores/as como, Freire (1987, 1996), Boneti (2010), Arroyo (2013), Libâneo (2004), Mantoan (2003) que discutem o direito de inclusão, fundamentando uma prática pedagógica delineada na representatividade do sujeito. De natureza qualitativa, exploratório-descritiva, este trabalho se vincula à linha de pesquisa de Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A amostra voluntária da pesquisa foi composta por 20 docentes que atuavam no Colégio Estadual Santa Maria em contexto pandêmico. Os dados foram coletados via questionário *on-line* (*Google Forms*), estruturado em 32 questões dispostas em alternativas com possibilidade de respostas abertas. As respostas coletadas demandaram dos(as) respondentes determinadas informações a respeito do acesso do(a) docente à internet, utilização das TDIC (Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação), encaminhamento metodológico e as dificuldades encontradas no ensino remoto. Evidenciou-se com este estudo, que a maioria dos(as) docentes sentiram dificuldade na transposição do ensino presencial para o formato remoto, devido às necessidades de adaptação iniciais na utilização de plataformas. Constatou-se a sobrecarga de trabalho docente em *Home-Office*. Notou-se que a falta de interação, a desigualdade de acesso à *internet* e a equipamentos tecnológicos por parte dos(as) educandos(as), foram as grandes dificuldades do ensino remoto. Esta pesquisa vai pensar a inclusão social por meio de práticas pedagógicas emancipatórias, centradas em uma metodologia que reflete as demandas e os anseios dos(as) que lutam por um princípio de igualdade na educação. Como proposta, este estudo apresenta um produto educacional com proposições metodológicas que otimizam a educação humanizadora, subsidiando as instituições de ensino para o acompanhamento e reflexão do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Educação, Inclusão, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This paper comes because of a need for education and its perspective over pandemic time. In other words, it has the aim of analyzing social pedagogic effects from the remote process applied at Santa Maria State School, according to perceptions given by docents about the way of learning. The theory which intensifies this work entails writers and thinkers, as example Freire (1987, 1996), Boneti (2010), Arroyo (2013), Libâneo (2004), and Mantoan (2003) who have talked the inclusive education right and justified a pedagogical practice more structured on subject representativeness'. Through qualitative research methods, in-depth interviews, and observation, this work links to the research line of Process and Formative Process for Educators to Inclusive Education of Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei) from Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Twenty docents which have taught at Santa Maria State School during the pandemic period systematized the research voluntary sample. The data which has collected from an online quiz (Google Forms) was structured into 32 questions given with open answers as well. The respondents' answers collected needed to specify information as to docent internet access and the use of TDIC (Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação), methodological referral and difficulties found over remote learning. This research consequently has shown that most educators had felt difficulty with the transition from present to remote learning because of the troubles with beginning and using the platforms. Furthermore, it noticed the teacher's workload in the Home-Office. In addition, has noticed no interaction, inequality in internet access, and modern machines so that educators might work. This research will bring thinking about social inclusion through emancipatory pedagogical practices certainly focused on a methodology that reflects the demands and the needing of those who face equality in education. As the proposal, this work shows an educational product with methodological clauses that bring education more humanizing, subsidizing educational institutions to keep up with teaching-learning.

Keywords: Education, Inclusive, Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Nível de Instrução das Pessoas com 25 anos ou mais de Idade	28
Figura 02 - Atendimento Escolar de Crianças e Jovens de 6 a 14 anos	29
Figura 03 - Atendimento Escolar de Jovens de 15 a 17 anos	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - A Jornada de Trabalho.....	91
Quadro 02 - Prática Pedagógica em Período Pandêmico.....	99
Quadro 03 - Pouca Participação de Alunos(as) no Ensino Remoto.....	102
Quadro 04 - O Papel da Escola.....	106
Quadro 05 - A Representatividade Educacional.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média de Idade dos(as) Docentes.....	82
Gráfico 2 – Divisão por Gênero.....	82
Gráfico 3 – Formação Inicial dos(as) Docentes.....	83
Gráfico 4 – Tempo de Atuação Profissional na Educação.....	83
Gráfico 5 – Tempo de Docência no Colégio Estadual Santa Maria	85
Gráfico 6 – Nível de Ensino que os(as) Docentes Lecionam na Escola Pesquisada.....	86
Gráfico 7 – Uso dos Computadores e Dispositivos pelos(as) Docentes.....	88
Gráfico 8 – Dados sobre Habilidades com as Aulas Remotas, Ensino à Distância e uso das TICs.....	93
Gráfico 9 – Aspectos Positivos das Aulas Remotas.....	96
Gráfico 10 – Aspectos Negativos das Aulas Remotas.....	97
Gráfico 11 – Demonstrativo da Comunicação entre Alunos(as) e Professores(as)..	98
Gráfico 12 – Participação efetiva dos alunos(as) nas aulas remotas ou híbridas...	101
Gráfico 13 – Porcentagem de alunos(as) que realizam as atividades do material impresso.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETIC	Centro de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
EAD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FENEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo de Seleção Simplificado
QFEB	Quadro dos Funcionários da Educação Básica
QPM	Quadro Próprio do Magistério
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A DESIGUALDADE SOCIAL E OS LIMITES DA IGUALDADE NA ESCOLA	21
1.1 A Face Perversa da Exclusão Escolar.....	24
1.2 A Pandemia do Coronavírus e suas Repercussões na Educação.....	33
1.3 O Impacto do Ensino Remoto nas Comunidades em Estado de Vulnerabilidade.....	38
1.4 O Impacto do Ensino Remoto no Colégio Estadual Santa Maria.....	41
2 A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM CONTEXTO PANDÊMICO	47
2.1 Possibilidades e Limites de Práticas Pedagógicas Humanizadoras.....	49
2.2 A Escola como Emancipação Libertária.....	56
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	63
3.1 Método e Abordagem Teórico-metodológica.....	64
3.2 Etapas da Pesquisa.....	68
3.3 Instrumento de Coleta de Dados.....	69
3.4 Participantes da Pesquisa.....	72
3.5 O Produto Educacional elaborado a partir desse estudo.....	74
4 LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	77
4.1 Perfil dos(as) Docentes Pesquisados(as).....	81
4.2 Acesso à <i>internet</i> , aos dispositivos e as ferramentas de comunicação pelos(as) docentes.....	88
4.3 O Cotidiano do Ensino Remoto: aspectos positivos, negativos, materiais utilizados, estratégias metodológicas e dificuldades de implementação.....	90
4.4 A Concepção de Escola em Contexto Pandêmico.....	106
4.5 O Produto Educacional: Proposições Metodológicas para o Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Humanizadoras.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	129
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	130
ANEXO A – PROTOCOLO DE BIOSSEGURANÇA PARA O RETORNO DAS ATIVIDADES ESCOLARES	141
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	143

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa decorre de dois aspectos fundamentais da vida profissional. O primeiro resulta de várias reflexões sobre a tomada de consciência de um percurso profissional como educadora na rede estadual de ensino do Estado do Paraná. O segundo aspecto, conseqüente da função como docente, resultou da inquietação diante da implementação do ensino remoto em instituições que não possuem condições necessárias para o desenvolvimento desse processo, mesmo que o momento vivido pela COVID-19 exigisse novas respostas no contexto escolar.

A pesquisadora é professora pertencente ao Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Educação do Estado do Paraná desde 2003. Licenciada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2002). A originalidade desta pesquisa pode ser destacada na identificação da autora com a problemática, visto que, a mesma fez parte do corpo docente do colégio em análise de 2015 a 2020. O trabalho na docência proporcionou o contato com diversas realidades e comunidades escolares, cada uma apresentando as suas especificidades.

O percurso profissional aqui descrito, pesquisado e analisado está pautado na forma de pensar e agir dos sujeitos, bem como na valorização da educação como práxis¹. Assim, preconiza-se que a inclusão não seja uma mera política reformista, imposta de forma alienada às escolas, mas sim uma atuação centrada na crítica e análise das relações sociais como uma oportunidade para se construir um sistema de educação que garanta o direito de exercício da cidadania por parte de todos(as).

Esta necessidade de garantir a visibilidade social por meio de uma educação de qualidade, leva a uma reflexão sobre a pertinência da elaboração de um estudo acerca da temática abordada nesta pesquisa. Como motivação para concretizar este trabalho acresce ainda o gosto pela vertente humana, fonte de afetos e partilhas baseados na realidade do dia a dia e que dão sentido ao exercício docente. Sempre adotando uma prática que enfoca no acolhimento, tendo como princípio norteador uma atuação pedagógica diferenciada, identificando as necessidades do estudante, insistindo em ações que garantam a efetiva aprendizagem, e, principalmente, que se humanize o espaço escolar.

¹ “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (FREIRE, 1997, p. 38)

Os desafios educacionais da sociedade contemporânea, levando em consideração as grandes transformações sociais, as novas dinâmicas de relações políticas e culturais, o avanço da tecnologia, colocam novas responsabilidades de reflexão e de intervenção social, a partir de novas práticas educativas que priorizem a participação e a intervenção conscientes de homens e mulheres na realidade, tendo como horizonte sua permanente humanização. Esse cenário exige uma postura transformadora no âmbito escolar, com a possibilidade de uma educação voltada para a formação de cidadãos(ãs) ativos(as), permitindo que haja descoberta, criatividade e aprendizagens construtivas e significativas, que permitam a realização da pessoa. As diversas realidades encontradas nestas situações sempre preocuparam pela sua complexidade, levando a procura de novas estratégias ou atividades, capazes de uma maior articulação entre a escola e o ser social de forma a contribuir para um desenvolvimento pleno e harmonioso do(a) educando(a), independentemente da sua origem social e econômica.

Este estudo tem como título: *Educação Inclusiva, Ensino Remoto e COVID-19: Possibilidades e Limites de Práticas Pedagógicas Humanizadoras*, partindo de discussões teóricas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, na linha de pesquisa - Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. O Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), implica em uma demanda de aprimoramento profissional dos(as) professores(as) em todo o território nacional, no que se refere à formação continuada em consonância com as políticas públicas de inclusão escolar e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O objetivo do programa é desenvolver o processo formativo profissional que permita buscar meios para efetivar uma sociedade inclusiva, no sentido de que a escola realize metodologias inovadoras para que os(as) estudantes do eixo da Educação Inclusiva: pessoas com deficiência, TEA , altas habilidades/superdotação transtornos específicos e outros grupos sociais historicamente excluídos, possam aprimorar seu potencial e habilidades dentro do ambiente escolar e em seu próprio cotidiano, tanto no contexto social, familiar e profissional.

A temática da pesquisa foca-se na análise do processo educacional em contexto pandêmico, a partir da implementação do ensino remoto, no Colégio Estadual Santa Maria no Município de Ponta Grossa - PR. Apresenta como objetivo geral: Analisar os impactos pedagógicos sociais do processo de ensino remoto no

Colégio Estadual Santa Maria/PR, levando em consideração a percepção docente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Busca, ainda, investigar as contradições presentes no contexto escolar que interferem na qualidade da educação, especialmente no que se refere às condições de estudos e como a aprendizagem pode ser garantida no âmbito do desafio de educar para o exercício da cidadania, mesmo diante dos percalços impostos pelo sistema educacional.

No que se refere aos objetivos específicos, a pesquisa pretende: a) Identificar as dificuldades no processo de ensino aprendizagem do ensino remoto; b) Caracterizar as formas de utilização pelo(a) docente de dispositivos eletrônicos e plataformas digitais para ministrar suas aulas remotamente; c) Identificar como os(as) docentes organizaram metodologicamente o processo de ensino aprendizagem no ensino remoto; d) Destacar estratégias que a escola adotou para manter o(a) aluno(a) motivado(a) e com desempenho esperado no processo de ensino aprendizagem, por meio do ensino remoto, e) Compreender o contexto do ensino remoto (na pandemia) como um fator de visibilidade dos processos estruturais da exclusão educacional e f) Elaborar como produto educacional, um *e-book* com práticas docentes humanizadoras que contribuirá para a apresentação de estratégias que estejam vinculadas ao processo de emancipação do sujeito.

Assim sendo, o estudo corresponde à pesquisa delineada pelo método dialético, abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, documental, descritiva de caráter exploratório, pela qual se faz análises sobre as informações expressadas pelos(as) professores(as) durante a experiência vivida com a implementação do ensino remoto em um contexto pandêmico, observando complementaridades, contradições e consensos, entrelaçando suas falas com a de autores(as) que discutem o direito de inclusão e representatividade social a todo o sujeito.

A relevância científica e social deste estudo está centrada no intuito de refletir sobre o processo inclusivo com contribuição no entendimento das dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar da escola pesquisada, no contexto contemporâneo, delineado pela pandemia de COVID-19 que fez com que as instituições escolares adotassem o ensino remoto como possibilidade de continuação do processo de ensino aprendizagem. Destacar o impacto que essa reorganização escolar trouxe a uma comunidade carente, em que poucos alunos(as) têm acesso à tecnologia, é identificar o estado de fragilidade que se encontram, ficando excluídos(as) do processo educacional. É possibilitar novos olhares para a

prática pedagógica inclusiva e implementação de políticas públicas que atendam às necessidades dos sujeitos excluídos do processo por falta de acesso à estrutura necessária. A pandemia agudiza a vulnerabilidade, dando ampla visibilidade à exclusão social. Esta pesquisa vai pensar a inclusão social por meio de práticas pedagógicas emancipatórias.

Desde o início do isolamento social devido à pandemia da COVID-19, em meados de março de 2020, instituições de ensino públicas e privadas precisaram replanejar suas atividades e em muitos casos adotando modalidades de educação não presencial. O que se notou foi um reinventar metodológico por parte das escolas, sendo que a figura do(a) professor(a) permanece como destaque nessas necessidades pedagógicas. Vários foram os desafios que assolaram essa missão de mediar a aprendizagem nesse novo modelo de ensino, destacando desde a questão da garantia da qualidade e cumprimento do currículo, até formas de engajamento de alunos(as) e famílias, passando pela questão do ensinar além dos muros da escola.

A partir da implementação do ensino remoto, o planejamento pedagógico precisou encontrar alternativas que propiciassem uma motivação e envolvimento dos(as) educandos(as) mesmo que à distância. Outro desafio foi a falta de infraestrutura necessária para as aulas virtuais, especialmente em se tratando de estudantes da escola pública, muitas vezes inseridos(as) em uma comunidade carente, em que poucos(as) alunos(as) têm acesso à *internet*. Diante disso, a maioria dos(as) estudantes não possui recursos para realizar as atividades remotas, ficando excluídos(as) do processo de ensino aprendizagem (CETIC, 2020). Os(as) alunos(as) que ficaram excluídos(as) do processo digital no Colégio Santa Maria, precisam ser atendidos(as) por metodologias ativas de ensino que evidenciem as necessidades educacionais. Cabe à escola procurar recursos e métodos pedagógicos que possibilitem o êxito na escolarização dos(as) estudantes, constituindo-os nos sujeitos históricos ativos de seu tempo.

Esta pesquisa se justifica em razão da relevância da atuação docente para atender as demandas geradas com a implantação do ensino remoto na contemporaneidade. Analisar esse processo na perspectiva do(a) docente, que vive o cotidiano escolar, é evidenciar em sua prática metodológica as necessidades de amparo a todos(as) os(as) estudantes. O ambiente escolar precisou ser reinventado como espaço relevante de aprendizagem. A pandemia do novo coronavírus revelou ainda mais a desigualdade do ensino brasileiro. Os problemas não são a estratégia

e a questão metodológica, mas o fato de a proposta mostrar com destaque às diferenças e mazelas que a educação e políticas educacionais como um todo já apresentavam, pois ao se tratar de ensino público, nem todos(as) estudantes têm o mesmo recurso. Dentro desse contexto, a falta de acesso tecnológico é um problema que acompanha a implantação da educação à distância em escolas inseridas nas comunidades carentes.

A Educação está assegurada no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). É preciso entender a educação como uma necessidade que não pode ser negada ao(à) cidadão(a), levando-se em consideração o conjunto de valores sociais que influem sobre o desenvolvimento de todo o processo educacional. A Declaração de Jomtien² enfoca a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, e define ações que propõem a universalização da Educação Básica, como uma forma de promover o direito à educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social.

Além de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos(as), são reconhecidas as necessidades de: expandir o enfoque de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino; universalizar o acesso à Educação Básica como base para a aprendizagem e desenvolvimento humano permanentes; concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (autoridades públicas, professores, Órgãos educacionais e demais Órgãos de governo, organizações governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias); desenvolver uma política contextualizada de apoio (setores social, cultural e econômico); mobilizar recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e fortalecer, a partir da educação, a solidariedade internacional (UNESCO, 1990). O indivíduo que não tem o acesso à educação pode ser uma vítima fácil da ignorância de uma sociedade que, muitas vezes, se acha no direito de excluir o seu semelhante, de manter uma criança fora da escola.

A finalidade de uma educação inclusiva é promover e atender o direito de todos(as) à educação que passou a ser uma prerrogativa constitucional no Brasil

² Declaração originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial (UNESCO, 1990).

desde 1988 (BRASIL, 1988). Diante disso, destaca-se que a inclusão educacional exige que a escola, com todos(as) os(as) docentes, ofereça um ensino que assegure estratégias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem e representação dos(as) alunos(as).

Não se pretende considerar o ensino remoto como um fenômeno único na discussão sobre a exclusão educacional, mas evidenciar a necessidade de se criar estratégias que contemplem todos(as) os(as) envolvidos(as) no sistema, bem como, garantir abordagens contextualizadas, críticas e libertadoras. É necessário lutar pela implementação de uma educação mais humana e menos excludente, adotando ações pedagógicas que tenham como objetivo pensar uma educação que emancipe o sujeito.

Uma pedagogia humanizadora, reflete as demandas e os anseios dos que lutam por um princípio de igualdade no processo educativo na busca pela construção do conhecimento significativo à vida e ao contexto social. O processo de humanização acontece efetivamente quando realizado, por meio de práticas problematizadoras, dialógicas, emancipadoras, críticas, dotadas de sentido humano, que priorizem o respeito à inclusão.

Ao destacar o sentido humano da educação, não se pode deixar de trazer para esse estudo, as contribuições de Paulo Freire (1921-1997) a fim de delinear e firmar o cerne epistemológico desta pesquisa. Reconhecimento a esse educador que lutou pela construção da educação emancipatória, considerado um ícone da luta social e pedagógica. Paulo Freire é imortal, pois se constitui em um exemplo na representação da ação interventiva na transformação social, delineando o perfil de um educador(a) libertador(a), comprometido(a) com o processo social. Freire, inteirado da necessidade de uma ação consciente do papel da educação e da mobilização social, convida-nos a não somente refletir, mas a viver e a transformar os processos materiais da existência humana (LIMA, 2014). A educação pautada em Paulo Freire se origina numa leitura de mundo, compreendendo a realidade de seu(sua) educando(a), favorecendo a ressignificação dos conhecimentos por meio de uma ação pedagógica problematizadora, construída a partir do diálogo, explorando-se a criticidade.

Intencionando em promover uma reflexão sobre a função social da escola no cenário educativo pandêmico, este trabalho delimitou o contexto atual elencando os seguintes pontos: 1 - A pandemia do coronavírus e suas repercussões na educação,

destacando a percepção docente frente ao processo de implementação do ensino remoto, considerando o lugar do(a) professor(a) nesse cenário, em seguida: 2 - As experiências docentes por meio da reinvenção metodológica em um cenário em que a maioria dos atores permaneceram invisíveis devido à falta de condições para operacionalizar o ensino remoto, e por fim: 3 - A prática docente humanizadora enquanto garantia de representatividade e visibilidade social.

Nessa perspectiva, esta pesquisa apresenta como principais perguntas norteadoras: O ensino remoto foi desenvolvido de modo a contemplar todos(as) os(as) alunos(as)? Quais foram as dificuldades apresentadas no processo de ensino aprendizagem a partir da implementação do ensino remoto? Como os(as) docentes organizaram metodologicamente o processo de ensino aprendizagem no ensino remoto? Quais foram as estratégias que a escola adotou para manter o(a) aluno(a) motivado(a) e com o desempenho esperado no processo de ensino-aprendizagem, por meio do ensino remoto? Questões sociais, como o desemprego, as desigualdades econômicas influenciaram tanto alunos(as), quanto professores(as) e gestores(as) no funcionamento e andamento do ensino remoto? Qual o impacto que o ensino remoto provocou em uma comunidade que apresenta vulnerabilidades sociais? O contexto do ensino remoto trouxe mais visibilidade aos processos estruturais da exclusão educacional? Como as práticas pedagógicas humanizadoras podem contribuir para a inclusão social? Muitas são as perguntas que direcionaram essa pesquisa, e, por meio delas, busca-se compreender o cenário educacional paranaense em momento de crise da COVID-19.

O estudo é composto por quatro seções. Na primeira, discutem-se as negligências históricas em relação ao direito à educação no Brasil, bem como contextualiza a implementação do ensino remoto no Estado do Paraná e as consequências sobre a realidade educacional e social na atualidade. Na segunda, enfatiza-se a percepção docente sobre o processo de ensino aprendizagem, trazendo um diálogo com autores(as) que destacam a função da escola na perspectiva da inclusão, priorizando a aplicação de práticas docentes humanizadoras que garantam a representatividade do(a) educando(a) por meio de uma educação emancipatória que contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária. A terceira seção apresenta os aspectos metodológicos, delineando: o método e a tipologia da pesquisa; os(as) participantes, os critérios de inclusão e de exclusão; o local da investigação; as etapas; os

instrumentos de coleta de dados; os procedimentos de coleta de dados, como também detalha os procedimentos metodológicos adotados no estudo. Na quarta seção permite-se visualizar a análise e discussão à luz do referencial teórico dos dados coletados apontando perspectivas para a finalização deste trabalho. Apresenta-se também a esse última seção, o esboço do produto educacional elaborado a partir dessa pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida de maneira aplicada em que os conhecimentos e dados levantados serão ressignificados, procurando entender o contexto social que envolve sujeitos e suas subjetividades, seus saberes e anseios. A partir das reflexões buscam-se alternativas pedagógicas que possam superar as dificuldades encontradas.

1 A DESIGUALDADE SOCIAL E OS LIMITES DA IGUALDADE NA ESCOLA

A desigualdade social é um processo que influencia as relações da sociedade, pois determina um lugar aos(às) desiguais, seja por questões econômicas, de raça, de crença, ou grupo social. Essa forma de desigualdade limita o acesso a direitos bens e serviços básicos, como: acesso à saúde de qualidade, direito à propriedade, direito ao trabalho, direito à moradia, direito à educação de qualidade, entre outros. O fenômeno da desigualdade social é estruturado principalmente pela desigualdade econômica, que é gerada pela concentração de renda que provoca um desequilíbrio no modo de vida dos grupos que compõem a sociedade. Dessa forma, em uma mesma sociedade, alguns grupos possuem total acesso a seus direitos, enquanto outros grupos são excluídos, vivendo na miséria sem condições de garantia de uma vida digna.

Como consequência da desigualdade social, podem-se citar vários problemas sociais que afetam a sociedade: favelização, aumento dos índices de fome e miséria, mortalidade infantil, diminuição da expectativa de vida média, aumento da taxa de desemprego, aumento da evasão escolar, diminuição da escolaridade média da população, aumento da criminalidade, aumento das diferenças entre as classes sociais, diminuição do acesso a atividades culturais e de lazer.

O Brasil é delineado historicamente em um passado escravagista em que opressores(as) pertencentes a uma elite dominante sempre ditaram regras e contribuíram para compor a exclusão em seu sentido mais amplo, consolidando uma estrutura de marginalização da população negra, pobre, indígena. As raízes históricas brasileiras são marcadas pela construção de uma sociedade em que poucos(as) exerciam o poder econômico e muitos(as) viviam em situação de pobreza discriminatória.

De acordo com Sales (1994), a matriz colonial, nos seus pilares de sustentação, apoiados no caráter autoritário, patrimonialista e escravocrata, criou uma herança de dominação excludente e produziu uma sociedade permeada por relações autoritárias de poder, estruturada em uma cultura política que envolveu colonizador(a) e colonizado(a) na reprodução da desigualdade social, dando origem a uma rígida estratificação de classes sociais.

O processo de colonização do país escancara um conjunto de injustiças e desigualdades sociais que foram impostos à população originária que teve seu legado destruído, acrescenta-se a isto a vinda de africanos(as) que foram escravizados(as) contribuindo para a formação das classes menos favorecidas que expandiu e agravou os problemas sociais (IBGE, 2018).

Dentre as classificações padronizadas para identificar os estratos sociais encontra-se um grupo que reúne as pessoas de renda mais baixa, sendo também as mais abandonadas. Identificadas aos trabalhos braçais, elas sujeitam os próprios corpos como objetos a serem explorados em serviços exaustivos para os quais são relegadas desde cedo. Sujeitar-se a realizar atividades precariamente remuneradas reflete, sem dúvida, a falta de opções disponíveis. Se as pessoas não podem se qualificar mais e melhor, pois o acesso aos meios de educação e de profissionalização permanece escasso, elas precisam disponibilizar sua mão de obra a baixo custo para, ao menos, manter a própria subsistência. Souza (2003) destaca que os resultados negativos da modernização brasileira podem ser percebidos através da noção de subcidadania gerada pelas exclusões, segregações e divisões da sociedade em classes distintas.

Trazendo à tona Souza (2006) evidencia-se que no Brasil, a desigualdade de renda adquire uma tonalidade hierárquica em relação aos espaços sociais, produzindo conotações de superioridade e inferioridade, naturalizando os múltiplos sentidos da desigualdade, refletindo nas diversas esferas da vida social. Esses reflexos são percebidos na estrutura das relações que se estabelecem nos níveis intra e interpessoais, produzindo em sociedades periféricas, a existência de redes invisíveis e objetivas que desqualificam os indivíduos e grupos sociais precarizados como subprodutores e subcidadãos. Ainda de acordo com Souza (2011), essa classe que se forma no Brasil Colonial constitui-se em “uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação”. (SOUZA, 2011, p. 21). Essa classe que se forma a partir do processo de colonização não é desprovida somente de capital econômico e cultural, mas também da ausência do sentido de representatividade nas condições da sua apropriação da condição de sujeito histórico. Souza (2011) corrobora ao destacar que:

É por conta disso que a 'ralé' estrutural brasileira, como a classe do 'corpo' por excelência, pela ausência de incorporação em qualquer medida significativa dos pressupostos emocionais e morais tanto da dignidade do agente racional – disciplina, autocontrole, pensamento prospectivo, que significam a 'alma' ou a 'mente' – quanto da 'expressividade' do sujeito diferenciado – o culto à 'sensibilidade' que é a outra forma de se definir 'alma' e 'mente' – é uma classe desprezada e não reconhecida. (SOUZA, 2011, p. 398).

Sendo assim, a exclusão guarda tanto o ato de excluir quanto de se excluir de um processo. Aquele que é posto ou sai de um processo. Aquele que é incompatível com o processo. Aquele que fica privado, é expulso ou se retira de um processo. Segundo Boneti (2010, p.15):

Excluir significa expulsar do mundo dominante, significa, literalmente, pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais, é não apenas marginalizar e sim desconsiderar a existência humana. Excluir significa criar e perpetuar condições sociais que tornam permanente o ato de morrer.

Todo processo de exclusão é uma forma de afirmar a situação de pobreza e a ruptura do vínculo social. Castel (2010, p.569) afirma que “a exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo”. São essas particularidades que aumentam o processo de exclusão das pessoas de classe popular, pois as tornam dependentes da condição fragilizada que norteia a definição de pobreza.

Castel (2010, p. 30) salienta que “a questão social é uma aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura”. Significa que uma sociedade não está conseguindo a coesão entre os grupos sociais que a compõem, mantendo alguns desses grupos à margem social, o que acaba gerando consequências na conjuntura social. Castel (2010) faz uma análise detalhada das relações de trabalho que se constituem em determinantes da condição socioeconômica dos sujeitos, demonstrando uma nova identidade social.

A exclusão com a dominação das classes aparece em uma organização injusta, o que explica as desigualdades sociais advindas do capitalismo. A sociedade capitalista acentua as desigualdades, destacando grupos que possuem um privilégio econômico, deixando outros à “mercê” com inúmeras consequências sociais, culturais e políticas.

Entender o processo de colonização do Brasil é traçar os caminhos pelos quais a desigualdade social se delineou, e, conseqüentemente, esboçar esse reflexo nas relações educacionais. Essa abordagem sociocultural baseada na formação histórica fornece condições de entendimento dos processos excludentes dentro da escola pública brasileira, onde, muitas vezes, a educação é pensada e planejada para um pequeno, em vez de igualar as oportunidades e democratizar competências para a vida social, prioriza um grupo hegemônico, legitimando as diferenças sociais.

Em face disso, a pesquisadora enquanto educadora observou todos estes processos na escola que foram alvo da pesquisa. A implementação do ensino remoto em comunidades que refletem a desigualdade social, escancarou a defasagem do sistema educacional.

1.1 A Face Perversa da Exclusão Escolar

A desigualdade social é uma das faces de uma política neoliberal e tem seus efeitos no direito na educação pública. Situações de desigualdade produzidas fora da escola, reforçam a precariedade no espaço escolar. A instituição escolar, em formato capitalista é definida como local dos embates e antagonismos, pois acaba por reproduzir a segregação, perpetuando a exclusão. O direito à educação é recente e o acesso à escola pelos menos favorecidos só começou a se concretizar nas últimas décadas do século XX. Esse atraso em relação à atenção com a escolaridade dos(as) brasileiros(as), principalmente dos(as) historicamente marginalizados(as), contribuiu para o avanço das desigualdades sociais no país e para a manutenção da pobreza daqueles que têm sido mantidos à margem dos direitos sociais, principalmente do direito a uma educação de qualidade. O resultado dessa análise histórica está em entender e destacar o alto índice de analfabetismo e evasão escolar da população brasileira. (MENDES, 2013).

Para Fernandes (1986), a educação brasileira historicamente encontra-se submetida a esse papel de anular e impedir o crescimento das classes trabalhadoras, em detrimento dos interesses particularistas. A educação acaba sendo um fantoche nas mãos do sistema excludente, distanciando, portanto, do seu papel de instruir para a conscientização social. Ao pensar no papel redentor da educação, no sentido de libertação das classes oprimidas para se imporem frente aos mecanismos de sua total alienação, Fernandes (1986) busca enfatizar que nas

sociedades de organização democrática, a luta pelo poder e pela preservação ou transformação da ordem social pressupõe a inclusão no nível intelectual médio, de conhecimentos que proporcionem alguma espécie de previsão sobre o curso futuro dos processos sociais.

Desse modo, Fernandes (1986) entende que não dá para pensar na organização da sociedade, sem passar pelo entendimento da sociologia e da educação e ainda afirma que somente em vias da democratização da escola pública e da apropriação do conhecimento por todos(as), seria possível uma sociedade livre e igualitária. Somente com uma boa educação seria possível adaptar a sociedade às inovações e às tendências do desenvolvimento econômico e avanço social, fazendo com que se desfizesse o capitalismo dependente que, de uma maneira ou de outra, é o grande empecilho do desenvolvimento da sociedade como um todo.

A questão social é uma realidade que necessita ser amparada por políticas públicas sustentadas por um Estado forte que efetivamente esteja preocupado em solucionar os problemas da população, consolidando os seus direitos, garantindo a representatividade. A análise das políticas públicas possibilita a compreensão do processo que envolve a proposta de criação da mesma, com definição clara dos seus objetivos, além de proporcionar uma visualização crítica dos interesses e laços de poder nela implicados. É relevante entender os fatores socioculturais e subjetivos presentes nas políticas públicas, a fim de garantir os direitos sociais. A concepção teórica permite uma organização social, propondo a interface entre o econômico, o cultural e o político. É preciso criar uma cultura de engajamento para causas comuns, se desenvolver uma consciência coletiva que envolva as necessidades da comunidade e não atender a interesses econômicos que sejam atrelados a grupos elitistas que tenham como única intenção a manutenção do poder econômico (FREIRE, 1997).

Fica evidente no posicionamento de Kassar (2011) que a política educacional contemporânea atua de maneira a contemplar as regras econômicas e não humanas, sociais, pois o que existe é uma especificidade que deve ser respeitada no sentido de garantia de uma representatividade social. A exclusão permanece camuflada diante da criação de políticas públicas voltadas para a perspectiva inclusiva que ainda reforçam uma hegemonia burguesa manipulando a realidade vivenciada por quem está à margem social.

Casassus (2002) afirma ser necessário ver a educação enquanto um elemento fundamental tanto para o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades, quanto como um meio para reduzir a desigualdade social e possibilitar a integração social. Corroborando com Casassus (2002), Arroyo (2011, p. 195) defende que

as análises e as políticas por igualdade educativa e social são obrigadas a radicalizar-se e reconhecer que os mantidos como desiguais em direitos humanos, sociais em direitos à educação são os grupos sociais, étnicos, raciais decretados no estatuto-padrão de humanidade como deficientes em humanidade, logo reconhecê-los como decretados radicalmente desiguais será um caminho para radicalizar os estudos, as políticas de igualdade social e educacional. Radicalizar seu direito à educação articulado a seu direito à humanidade negada e por que lutam.

Santos (2003) destaca que para se manter e aprofundar a cultura da participação e da solidariedade em sociedades sob o domínio do individualismo possessivo e mercantilista oriundas do neoliberalismo, faz-se necessária a implementação de um projeto pedagógico ambicioso que envolva, dentre outros aspectos, o sistema educativo em sua totalidade. Nesse processo, não há como pensar a educação sob o ponto de vista da neutralidade, pois o ato de educar é algo essencialmente político. A educação é dotada de intencionalidade, pois se acredita em uma prática voltada ao entendimento de interesses ideológicos.

Nessa perspectiva, destaca-se o que diz Mészáros (2005) a respeito do aspecto educacional:

[...] o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas, como veremos na próxima seção. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle conhecido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p. 35)

Mészáros (2005) defende uma educação que seja consciente e que entenda as formas de controle ideológico capitalista, propõe uma visão educativa centrada em políticas que rompam com o sistema excludente de dominação burguesa. É necessário que a instituição escolar ofereça condições para que os sujeitos tenham

oportunidade de formação e conscientização para agirem como cidadãos(ãs) atuantes socialmente e não oprimidos(as) pelas desigualdades historicamente construídas.

Para um entendimento sistêmico se faz necessário trazer para a análise, dados que demonstram avanços em políticas públicas anteriores. A(O) pesquisador(a) Braga e Mazeuos (2017) argumentam em sua pesquisa intitulada “O analfabetismo no Brasil: Lições da História” que em meados dos anos 2003, a gestão vigente defendia o lema “Brasil, um país de todos” promovendo um conjunto de políticas públicas sociais e educacionais. O que se evidenciou foi um crescimento econômico, refletido na queda dos índices de desemprego, que em 2003 era de 11,3% e em 2010 caiu para 6,1%, considerado o menor índice da história do país até então, e com a queda dos índices de pobreza extrema que foi reduzida de 11,49% em 2005 para 7,28% em 2009. Da mesma forma, os índices de pobreza caíram de 30,82% em 2005.

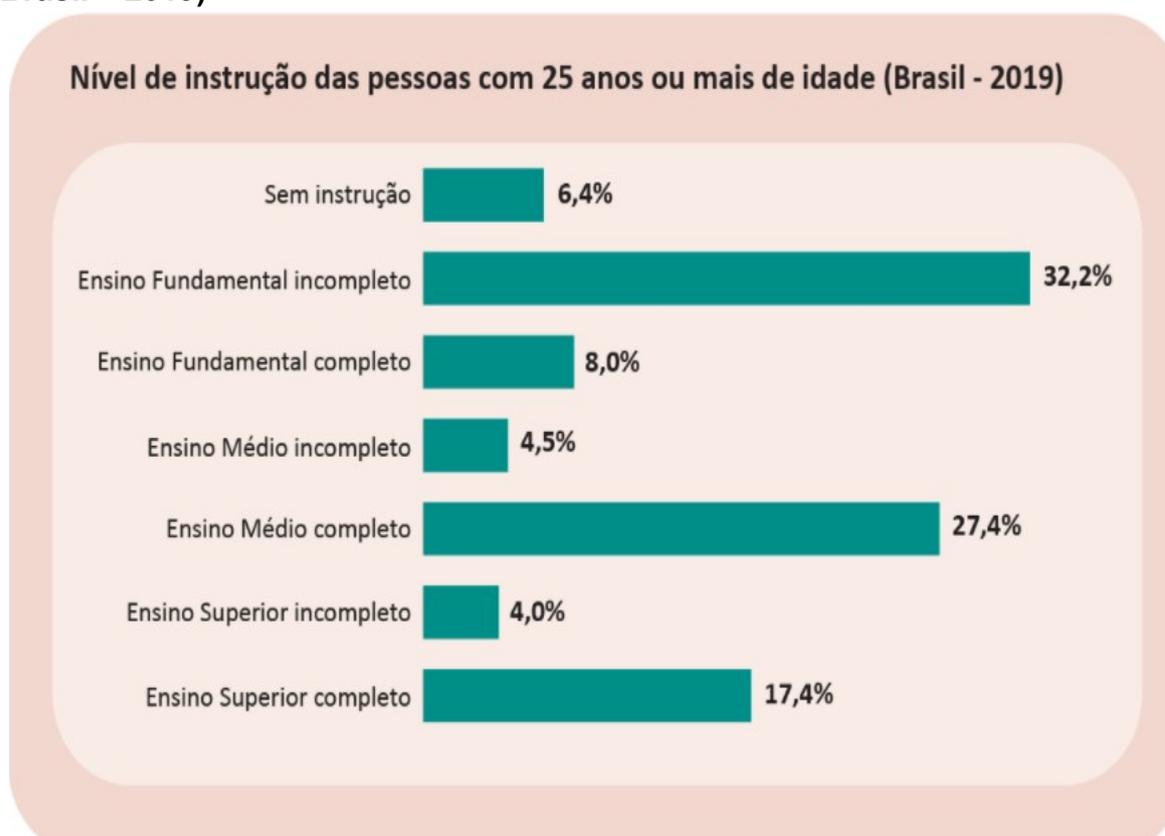
Vários são os fatores envolvidos para a queda do índice de pobreza, entre eles está o crescimento econômico, a ampliação do mercado de trabalho e a implantação de políticas públicas voltadas para este público, como o Programa Bolsa Família e o crescimento real do salário-mínimo e da massa salarial em geral (CURADO, 2011). Nesse período, pode-se destacar como principal política pública de erradicação do analfabetismo o Programa Brasil Alfabetizado³. No período de 2005 a 2015, o número de analfabetos(as) diminuiu em cerca de 2,5 milhões, uma média de 250 mil por ano.

A desigualdade social se mantém como uma constante no Brasil contemporâneo, acompanhada de agravamentos em vários setores da sociedade. O sistema educacional configura-se em um processo histórico delineado na segregação das classes. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística revelam um alto índice de evasão escolar no Brasil. Um dado relevante sobre educação é o percentual de pessoas alfabetizadas. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019a), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11

³ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é regido pela Lei Federal nº 10 880 de 9 de junho de 2004 e pelo Decreto Federal 6 093 de 24 de abril de 2007. tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens de 15 anos ou mais, adultos e idosos, bem como a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio de responsabilidades e esforços compartilhados com todos os envolvidos (BRASIL, 2015).

milhões de analfabetos(as). A taxa de 2018 havia sido 6,8%. Esta redução de 0,2 pontos percentuais no número de analfabetos(as) do país, corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas analfabetas em 2019. A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%).

Figura 01 – Nível de Instrução das Pessoas com 25 anos ou mais de Idade (Brasil – 2019)



Fonte: IBGE. A Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua).

Sistema Educacional Brasileiro. 2019. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/images/educa/jovens/jovens_educacao_nivel-instrucao.png>.

Acesso em: 10 fev. 2022.

Com a pandemia, houve um aumento considerável nos números da desigualdade, visto que cerca de 13% da população passou a viver abaixo da linha da pobreza. De acordo com relatório anual Panorama Social da América Latina, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) estima que o total de pessoas pobres aumentou para 209 milhões no final de 2020, 22 milhões de pessoas a mais do que no ano anterior (CEPAL, 2021).

A Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) do segundo trimestre de 2021 já começa a mostrar os efeitos da pandemia da COVID-19 nas taxas de atendimento escolar. De acordo com a nota técnica “Taxas de atendimento escolar da população de 6 a 14 anos e de 15 a 17 anos”, com dados da Pnad Contínua/IBGE do segundo trimestre de 2021, busca-se medir o impacto inicial do longo período de fechamento das escolas em todo o Brasil (IBGE, 2021^a).

Figura 02 – Atendimento Escolar de Crianças e Jovens de 6 a 14 anos

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Números absolutos (em milhares)										
Total de crianças e jovens de 6 a 14 anos no País	28.909,1	28.475,0	28.039,0	27.328,9	26.611,6	26.426,9	26.064,2	25.988,6	25.207,6	24.775,7
Total de crianças e jovens de 6 a 14 anos na escola	28.459,2	28.043,1	27.639,6	26.984,0	26.390,4	26.214,2	25.884,3	25.898,6	25.048,7	24.531,7
Etapas em que estavam matriculadas:										
Pré-escola	493,2	451,6	401,0	376,1	469,5	377,0	336,1	396,8	350,3	702,7
Alfabetização de Jovens e Adultos	11,0	3,1	5,2	1,8	5,5	8,8	3,5	22,5	0,7	6,5
Regular do Ensino Fundamental	26.766,7	26.448,1	26.008,9	25.620,7	25.004,5	24.990,8	24.823,9	24.825,8	24.126,4	23.357,6
EJA do Ensino Fundamental	39,8	33,1	28,2	21,0	43,3	37,7	27,8	25,9	11,1	7,9
Regular do Ensino Médio	1.148,5	1.107,2	1.196,2	964,4	867,6	799,8	693,0	627,6	560,3	457,0
Regular do Ensino Fundamental + EJA Fundamental + Ensino Médio	27.915,2	27.555,3	27.205,2	26.585,1	25.872,1	25.790,7	25.516,9	25.453,4	24.686,6	23.814,6
Total de crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola	449,9	431,9	399,5	344,9	221,2	212,7	179,8	90,0	158,9	244,0
Percentuais:										
Total de crianças e jovens de 6 a 14 anos no País	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados na escola	98,4%	98,5%	98,6%	98,7%	99,2%	99,2%	99,3%	99,7%	99,4%	99,0%
Pré-escola	1,7%	1,6%	1,4%	1,4%	1,8%	1,4%	1,3%	1,5%	1,4%	2,8%
Alfabetização de Jovens e Adultos	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%	0,0%
Regular do Ensino Fundamental	92,6%	92,9%	92,8%	93,7%	94,0%	94,6%	95,2%	95,5%	95,7%	94,3%
EJA do Ensino Fundamental	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%
Regular do Ensino Médio	4,0%	3,9%	4,3%	3,5%	3,3%	3,0%	2,7%	2,4%	2,2%	1,8%
Regular do Ensino Fundamental + EJA Fundamental + Ensino Médio	96,7%	96,9%	97,1%	97,4%	97,4%	97,7%	98,0%	98,0%	98,0%	96,2%
Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola	1,6%	1,5%	1,4%	1,3%	0,8%	0,8%	0,7%	0,3%	0,6%	1,0%

Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica: **Taxas de Atendimento Escolar**. 2021

Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota.> Acesso em: 16 de fev. 2022.

Entre crianças e jovens de 6 a 14 anos, a nota do Pnad destaca que, no segundo trimestre de 2021, houve um aumento de 171,1% daqueles(as) que estavam fora das escolas, na comparação com o mesmo período de 2019. Isso significa que 244 mil crianças e jovens nessa faixa não estavam matriculadas. É 1% do total desta faixa etária, sendo a maior taxa observada nos últimos seis anos. Houve também elevação significativa do número de crianças que, em idade para estarem no Ensino Fundamental (6 a 14 anos), estavam na Pré-Escola (702,7 mil em 2021, ante 396,8 mil em 2019). Com elevação do número daqueles(as) fora da escola ou frequentando a Pré-Escola, o percentual de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental (ou no Ensino Médio, no caso daqueles(as) que já concluíram o 9º ano) chegou a 96,2%, o menor valor desde 2012. Em 2019, essa taxa era de 98,0%.

Figura 03 – Atendimento Escolar de Jovens de 15 a 17 anos

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Números absolutos (em milhares)										
Total de jovens de 15 a 17 anos no País	10.779,1	10.530,2	10.452,1	10.540,0	10.627,8	10.415,5	9.748,8	9.510,2	9.278,2	9.289,5
Total de jovens de 15 a 17 anos na escola	9.014,6	8.793,7	8.725,8	8.923,8	9.096,7	8.917,8	8.450,1	8.339,6	8.290,5	8.485,3
Alfabetização de Jovens e Adultos	10,6	10,0	8,8	8,1	8,1	6,3	5,6	8,4	8,5	18,9
Regular do Ensino Fundamental	2.521,5	2.294,8	2.157,5	2.142,7	2.043,7	1.977,2	1.815,5	1.667,8	1.503,5	1.784,8
EJA do Ensino Fundamental	190,9	211,8	176,9	176,3	214,9	227,2	217,6	198,9	113,2	79,6
Regular do Ensino Médio	6.041,3	6.018,7	6.115,8	6.314,3	6.535,4	6.422,3	6.153,8	6.233,3	6.429,6	6.455,0
EJA do Ensino Médio	41,1	36,1	28,0	25,5	59,5	53,1	47,8	39,5	25,3	40,4
Educação Superior - Graduação	209,2	222,3	238,8	256,8	235,0	231,6	209,8	191,7	210,3	106,2
Total de jovens de 15 a 17 anos fora da escola - não concluíram o EM	1.169,8	1150,9	1085,9	1025,2	934,6	901,9	787,8	679,8	486,2	407,4
Total de jovens de 15 a 17 anos fora da escola - concluíram o EM	594,7	585,5	640,3	591,0	596,6	595,8	511,0	490,7	501,5	396,9
Total de jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Médio regular ou já concluíram a etapa	6.845,2	6.826,5	6.995,0	7.162,1	7.367,0	7.249,7	6.874,6	6.915,8	7.141,4	6.958,4
Percentuais:										
Total de crianças e jovens de 6 a 14 anos no País	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que estão na escola	83,6%	83,5%	83,5%	84,7%	85,6%	85,6%	86,7%	87,7%	89,4%	91,3%
Alfabetização de Jovens e Adultos	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,2%
Regular do Ensino Fundamental	23,4%	21,8%	20,6%	20,3%	19,2%	19,0%	18,6%	17,5%	16,2%	19,2%
EJA do Ensino Fundamental	1,8%	2,0%	1,7%	1,7%	2,0%	2,2%	2,2%	2,1%	1,2%	0,9%
Regular do Ensino Médio	56,0%	57,2%	58,5%	59,9%	61,5%	61,7%	63,1%	65,5%	69,3%	69,5%
EJA do Ensino Médio	0,4%	0,3%	0,3%	0,2%	0,6%	0,5%	0,5%	0,4%	0,3%	0,4%
Educação Superior - Graduação	1,9%	2,1%	2,3%	2,4%	2,2%	2,2%	2,2%	2,0%	2,3%	1,1%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola e não concluíram o EM	10,9%	10,9%	10,4%	9,7%	8,8%	8,7%	8,1%	7,1%	5,2%	4,4%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola, mas já concluíram o EM	5,5%	5,6%	6,1%	5,6%	5,6%	5,7%	5,2%	5,2%	5,4%	4,3%
Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que estão no Ensino Médio regular ou já concluíram a etapa	63,5%	64,8%	66,9%	68,0%	69,3%	69,6%	70,5%	72,7%	77,0%	74,9%

Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica: **Taxas de Atendimento Escolar**. 2021 Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota- Acesso em: 16 de fev. 2022.

A Figura 3 apresenta, em números absolutos e em valores percentuais, indicadores da taxa de atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos. Alguns destaques identificados: No caso dos jovens de 15 a 17 anos, nota-se que em 2021 permaneceu a tendência de queda no percentual daqueles(as) que estão fora da

escola e não completaram o Ensino Médio, chegando em 4,4% no 2º trimestre deste ano. Em termos absolutos, são em 2021 407,4 mil jovens de 15 a 17 anos fora da escola, sem ter completado o Ensino Médio. No entanto, houve redução de 2020 para 2021 no percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão matriculados(as) no Ensino Médio Regular ou que já concluíram o Ensino Médio. Nesta situação estão em 2021 74,9% dos(as) jovens de 15 a 17 anos, frente a 77,0% em 2020. Isso se deu, especialmente, por um aumento, em 2021, no número de jovens de 15 a 17 anos que estavam frequentando etapas anteriores (Ensino Fundamental Regular, EJA do Fundamental, ou Alfabetização de Jovens e Adultos). O número de jovens nesta situação subiu de 1,6 milhão em 2020 para, aproximadamente, 1,9 milhão em 2021. Em termos relativos, o percentual foi de 17,5% para 20,3%.

Contudo, afirma-se que a pandemia agravou problemas que já faziam parte do cenário, social principalmente, àqueles(as) que contribuem para excluir as minorias historicamente marginalizadas, os(as) pobres que moram em comunidades, a condição das mulheres, as comunidades indígenas, os(as) negros(as), os(as) trabalhadores(as) precários(as) e o processo de “uberização” do trabalho (SANTOS, 2020).

Diante desses análises de dados e também de perspectivas históricas, a educação precisa ser vista com um olhar de dignidade, pois ela é um dos pontos mais estratégico na política social de conquista da cidadania emancipada, uma vez que é a política social mais próxima da gestação do sujeito capaz de história própria, porque pode motivar o despertar da consciência crítica e autocrítica, permanecendo como mola propulsora do saber pensar e do aprender a aprender, além de ser a política mais próxima da politicidade, por estar na raiz da competência política capaz de contrapor a pobreza política (DEMO, 2004).

Um fator relevante é que, conforme determinam a Constituição Brasileira de 1988 (Arts.205-214) e a LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação é um direito de todos(as), tendo a finalidade de propor o desenvolvimento pleno da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. É responsabilidade do Estado a garantia de uma educação pública gratuita e de qualidade, bem como a acessibilidade a todo o ser histórico.

1.2 A Pandemia do Coronavírus e sua repercussão na Educação

No ano de 2020 o mundo foi surpreendido por uma pandemia provocada pela disseminação da doença COVID-19 ocasionada pela transmissão do Coronavírus. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020a) e o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020a), a Coronavírus Disease - 2019 (COVID -19) é uma doença causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, cujos principais sintomas definem-na como uma infecção respiratória, podendo sua sintomatologia variar de pessoa para pessoa, desde situações de acometimentos assintomáticos até casos mais graves com óbito. Em 11 de março de 2020, a OMS caracteriza a COVID-19 como sendo uma pandemia e, em maio de 2020, já estava presente em 215 países. Por se tratar de uma doença nova que precisava ser estudada e analisada, e, também, por não existirem formas de prevenção que demonstrassem eficácia, foi necessário o distanciamento social entre as pessoas. Esta medida foi de imediato a mais correta para conter o avanço da pandemia e evitar a propagação do coronavírus. Diante desse contexto pandêmico, as sociedades passaram a conviver com uma mudança abrupta do cotidiano, passando por muitas dificuldades, sofrimentos e novas angústias que passaram a emergir de uma realidade desconhecida.

Novos termos passaram a fazer parte do contexto social a partir da pandemia como: isolamento social, distanciamento social, quarentena e outras tantas. O distanciamento social é a diminuição das interações entre as pessoas, visando diminuir a velocidade da transmissão do vírus. É uma estratégia que possui dois diferentes níveis de restrição: o distanciamento social ampliado e o distanciamento social seletivo. O distanciamento social seletivo se limita aos grupos específicos, os chamados grupos de risco⁴. Já o distanciamento social ampliado não se limita aos grupos específicos. Trata-se do fechamento de instituições,

⁴ São considerados grupo de risco para agravamento da COVID-19 os portadores de doenças crônicas, como diabetes e hipertensão, asma, doença pulmonar obstrutiva crônica, e indivíduos fumantes (que fazem uso de tabaco incluindo narguilé), acima de 60 anos, gestantes, puérperas e crianças menores de 5 anos. Existem estudos recém-publicados com dados sobre os grupos de risco ligados a maior mortalidade por Sars-Cov-2, citando as enfermidades hematológicas, incluindo anemia falciforme e talassemia, doença renal crônica em estágio avançado (graus 3,4 e 5), imunodepressão provocada pelo tratamento de condições autoimunes, como o lúpus ou câncer, exceto câncer não melanótico de pele, obesidade ou doenças cromossômicas com estado de fragilidade imunológica. (BRASIL, 2020).

estabelecimentos, cancelamento de eventos e pausa de serviços considerados não essenciais.

O objetivo principal desse distanciamento foi evitar aglomerações. O isolamento social, por sua vez, é uma medida que tem como objetivo separar as pessoas doentes (sintomáticos, casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo coronavírus – COVID-19), das pessoas não doentes, evitando desta forma a propagação do vírus. A quarentena é uma medida administrativa mais ampla, deliberada pelas autoridades (municipal, estadual ou federal), que restringe todas as atividades dos estabelecimentos não essenciais. Ela também pode ser aplicada em nível individual, como pessoas que voltaram de uma viagem internacional e estejam infectadas, ou coletivo como a quarentena em um navio, bairro ou uma cidade (UNINOTÍCIAS, 2020).

O fechamento de fronteiras, a paralisação de atividades comerciais, além do fechamento de espaços, causaram um profundo impacto na vida pessoal e profissional dos sujeitos que foram desafiados a reinventar suas relações, implantando novas rotinas, tendo que se adaptar ao *home office*, organizando o espaço domiciliar para a realização das atividades. As mudanças nas organizações das estruturas sociais, ao longo da História, fazem com que os trabalhadores necessitem se adaptar, como também se reinventar diante do contexto imposto.

Trabalhadores e organizações precisam se adaptar aos novos modos de desenvolvimento. Desse modo, tornam a flexibilidade e a capacidade de suportar as mudanças frequentes nos modos de gestão, em habilidades necessárias à sobrevivência profissional (BARUCH, 2001, p.81).

De acordo com a crise sanitária instalada, o Brasil, seguindo a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS), priorizando o isolamento social para evitar aglomerações e preservar vidas no combate ao novo coronavírus, apresentou uma das primeiras medidas para o enfrentamento da pandemia no âmbito da educação formal que foi a suspensão das aulas presenciais, em espaços públicos e privados, para todos os níveis de ensino – educação básica e ensino superior –, sem previsão de retorno, pois, a transmissão da doença se apresentava em alto grau e o índice de mortalidade aumentava dia a dia em todo o mundo, portanto o prudente, nesse momento, era manter as instituições de ensino fechadas. (BRASIL, 2020b).

Com as aulas suspensas, os(as) professores(as) precisaram adaptar a prática docente para o ensino remoto, e as aulas presenciais para o contexto de ambientes e recursos virtuais. Na tentativa de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e amenizar o impacto no calendário letivo, as instituições de ensino no Brasil foram autorizadas, em caráter emergencial, a suspender as aulas presenciais, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020c) do Ministério da Educação (MEC) que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus.

Cabe destacar que diante dessa situação de pandemia do COVID-19, cada estado da federação começou a organizar um sistema de ensino remoto, utilizando diferentes ferramentas tecnológicas, dentre elas TV aberta e *Internet*, com a finalidade de manter a escolarização, buscando alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos, a fim de permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durasse a situação emergencial. O Parecer CNE 05/2020 (BRASIL, 2020b) estabelece que as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, e-mail, blogs etc.); via programas de TV ou rádio; pela distribuição de material didático físico aos alunos(as) para o momento de isolamento; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, exercícios e outras atividades.

De acordo com Guimarães (2021, p. 43),

as aulas remotas e educação a distância (EAD) diferem em sua metodologia: a primeira é uma aula ministrada em meios digitais com duração semelhante a aula presencial; já a segunda pressupõe um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) planejado e gerenciado por docentes que elaboram as aulas e organizam o conteúdo educacional com atividades adequadas ao perfil do estudante. O ERE ofertado nesse período de pandemia de Covid-19, assemelha-se a EAD apenas no quesito tecnologia, mas difere por completo em sua metodologia de ensino, pois as aulas remotas são centradas na figura do professor transmissor de conteúdo com alunos receptores.

Sendo assim, o ensino remoto emergencial ou aulas remotas é caracterizado por uma definição que engloba o uso de soluções de ensino *on-line* e produção de conteúdos remotos, por meio da adaptação das metodologias e estratégias da sala de aula presencial, para a realidade não presencial da *internet* e

de seus recursos síncronos e assíncronos. O termo remoto significa “longe no tempo ou no espaço; distanciado: território remoto. Afastado do tempo e espaço” (REMOTO, 2022), já a expressão “Trabalho Remoto” define-se como “trabalho que pode ser realizado em qualquer lugar, geralmente feito em casa ou em espaços compartilhados, tendo como característica principal o fato de não ser realizado na sede fixa da empresa” (REMOTO, 2022).

Por sua vez, deve-se entender o Ensino Remoto Emergencial enquanto

[...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (ANTÔNIO MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 8).

Esse termo passa a ser usado no momento pandêmico devido ao fato de estudantes e professores(as) não estarem presencialmente em sala de aula, e o termo emergencial, refere-se ao fato de que no contexto de saúde pública a pandemia instalou uma crise sanitária obrigando o isolamento social. As aulas passam a ser virtualmente ministradas, transmitidas em formato de videoaulas pela *internet* ou televisão, elaboradas de forma digitalizada. Ainda de acordo com Guimarães (2021), O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma solução temporária, em caráter emergencial, para a oferta de atividades escolares, na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia de COVID-19. Estabelecida no estado do Paraná, de acordo com a resolução nº 1.522/2020 – GUS/SEDE e Deliberação 01/2020 CER/PR.

As escolas privadas, de forma hegemônica, atendendo à recomendação da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), optaram prontamente em substituir as aulas presenciais por virtuais, tendo como apoio o uso de diferentes ferramentas tecnológicas. Nas escolas privadas, o AVA já fazia parte da realidade de muitos(as) estudantes, não como um substituto das aulas físicas, mas sim como uma forma de complemento ao processo de ensino e aprendizagem para viabilizar uma maior interação entre professores(as) e alunos(as). Nesse sentido, as escolas privadas e seus(suas) alunos(as) já estavam mais familiarizados(as) com o ambiente virtual de aprendizagem. Ao passo que as aulas remotas em caráter emergencial foram inseridas rapidamente dentro de plataformas e aplicativos que já estavam em uso em grande parte das escolas privadas. De acordo com Cunha (2020), enquanto

alunos(as) de escolas particulares aprendem por meio de diversos recursos e estratégias combinadas, como vídeo ao vivo ou gravado, envio de tarefas, mentoria e sessões em grupos menores para tirar dúvidas, muitos(as) estudantes das escolas públicas sequer têm acesso à *internet*.

No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEDE/PR), na condição de mantenedora do sistema público de educação básica, optou por disponibilizar aulas remotas e criar um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para atender cerca de 1 milhão de estudantes da rede pública. As aulas remotas para os(as) alunos(as) das escolas públicas de educação básica, começaram a ser transmitidas no dia 6 de abril de 2020 em TV aberta, no *Youtube* e no Aplicativo Aula Paraná que funciona por transmissão via TV aberta, *internet*, aplicativo para *smartphone*.(PARANÁ, 2020b).

Essa nova realidade foi implantada de forma rápida e improvisada. Em apenas duas semanas após o decreto de suspensão das aulas presenciais, alguns(mas) docentes da rede pública estadual foram convidados(as) a ministrar essas aulas remotas em um estúdio improvisado (sem recursos profissionais de edição de imagem), elaborar material didático e atividades para serem disponibilizadas a todos(as) os(as) estudantes da rede estadual por meio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Nesse mesmo período, as empresas contratadas começaram a desenvolver o aplicativo Aula Paraná e criar as salas virtuais na plataforma virtual *Google Classroom* que é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que permite a criação, distribuição e avaliação de trabalhos. Dado o curto prazo de implantação, o aplicativo Aula Paraná e o ambiente virtual de aprendizagem *Google Classroom* de início funcionaram parcialmente e apresentaram instabilidade para diversos(as) usuários(as). Considerando que alguns(mas) estudantes não possuem acesso à rede de *internet*, tal qual apresentado pelo estudo do Centro de Estudos Sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC, 2020), os colégios passaram também a disponibilizar um material impresso aos(às) estudantes sem acesso à rede, que deveriam ser retiradas na escola por eles(as) ou responsáveis.

No primeiro trimestre, o sistema ERE ocorreu quase que exclusivamente por aulas gravadas. Já no segundo trimestre, as intervenções foram *on-line*, via *Google Meet*, com o(a) próprio(a) professor(a) da turma passaram a ser incentivadas e acompanhadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), com

as escalas de intervenções desenvolvidas pela equipe pedagógica do próprio colégio. Tais intervenções têm como pressuposto desenvolver revisões do conteúdo trabalhado pelas aulas gravadas disponibilizadas, além de permitir maior interação e mediação dos(as) professores(as) no processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2020c). A Resolução nº 3.817/2020 - GUS/SEDE, orienta as intervenções *on-line* citadas: I – realizar aula on-line em tempo real com os estudantes, com duração mínima de 15 minutos por aula, por disciplina, obrigatoriamente, uma vez por semana, com a presença de, no mínimo, 1 (um) estudante, [...] e; a) Não havendo presença mínima de um estudante na aula on-line em tempo real, o(a) professor(a) deve comunicar ao diretor a ausência dos estudantes e utilizar como segunda opção a interação no mural da turma no *Google Classroom*[...] (Paraná, 2020d, Art. 4º).

1.3 O Impacto do Ensino Remoto nas Comunidades em Estado de Vulnerabilidade

No Brasil, a crise sanitária da COVID-19 tornou mais grave as desigualdades sociais. A falta de rumos e de planejamento ficou evidente em vários setores. É preciso reconhecer que a pandemia impactou o cenário social como um todo, principalmente o educacional, impedindo a interação presencial entre professores(as) e estudantes. Os sistemas educacionais foram obrigados a repensar as metodologias de ensino e aprendizagem, fazendo que os(as) professores(as) adaptassem às suas práticas pedagógicas dentro das possibilidades do ensino remoto.

Contudo, cabe enfatizar que são grandes os desafios para uma nova proposta educacional, visto que há uma gama de dificuldades que se materializam na falta de acesso e nas desigualdades socioeconômicas que assolam a realidade do país impedindo uma democratização efetiva de bens materiais e culturais. De acordo com as pesquisadoras Silva e Maio (2021, p.42) “[...] nem todos os estudantes brasileiros possuem recursos tecnológicos digitais para possibilitar o estudo em condições remotas, bem como o auxílio necessário das famílias que também, em muitos casos, não estavam preparadas para a situação da pandemia”. O ensino remoto acentuou as disparidades socioeconômicas em que muitos(as) estudantes que já não tinham pleno acesso à educação ficaram desamparados(as).

Nesse novo cenário as relações interpessoais ficaram restritas às Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs). Os sujeitos que não tinham

acesso a essa tecnologia, mais uma vez se colocavam à margem de um sistema excludente. De acordo com estudos e análises dos indicadores sociais (IBGE, 2021b) sobre a realidade do país evidencia-se que um terço da população vive na linha da pobreza com baixos níveis de escolaridade, sem acesso à educação, ao trabalho, à renda, à moradia, ao transporte e à informação. Nesse quadro se insere a exclusão digital que se tornou mais um quesito em análise no período da pandemia.

Essa exclusão é demonstrada pela pesquisa divulgada pelo Comitê Gestor da *Internet* no Brasil ainda no ano de 2019. Segundo essa pesquisa, 33% dos lares brasileiros não tinham, no ano de 2018, acesso à *internet*. Estudos divulgados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019), a partir da pesquisa (TIC Domicílios 2018) mostram também que aproximadamente 60% da população brasileira não têm computadores em casa. Nas classes D e E, apenas 41% dos lares têm acesso à *internet* e 91% não têm computador.

Cabe reconhecer que em contexto pandêmico a exclusão digital amplia a desigualdade social não possibilitando o direito à chamada cidadania digital. Os direitos fundamentais das pessoas no contexto das tecnologias digitais é o acesso e a apropriação dessas tecnologias como premissas para a inclusão social de informação e conhecimento. Essa inclusão social é vista por Lévy (1999, p. 32) como “[...] a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também um novo mercado da informação e do conhecimento.”. O ciberespaço é reconhecido por Lévy (1999) como um ambiente virtual de comunicação que emergiu a partir da interconexão mundial dos computadores, pois ele está ligado a todas as ações humanas e às estruturas que alimentam esse espaço. O autor chama este espaço de ‘rede’ e salienta que cabe aos(ás) usuários(as) continuar a alimentar a diversidade desse ambiente, ao qual se denominou ciberespaço, para que este seja enriquecido informacionalmente de culturas e valores que compõem as vivências humanas. Segundo Martini (2005) o que se objetiva tão somente é o uso livre da tecnologia da informação, com a ampliação da cidadania, o combate à pobreza, à garantia da privacidade e da segurança digital do(a) cidadão(ã), a inserção na sociedade da informação e o fortalecimento do desenvolvimento local.

De acordo com Guimarães (2021, p.47),

a proposta de ensino remoto emergencial do governo do Paraná dividiu opiniões entre os membros da comunidade escolar. Se por um lado, tem viabilizado a oferta contínua das aulas e disponibilizado conteúdos e atividades para uma parcela considerável de estudantes que têm acesso aos recursos tecnológicos, por outro, não contempla aqueles que vivem em condição de vulnerabilidade social em decorrência de fatores socioeconômicos e, conseqüentemente, não possuem recursos tecnológicos, tais como aparelho de TV, smartphone e computador.

A autora esclarece que,

de acordo com a pesquisa TIC Domicílios, divulgada em 2019, 70% dos lares brasileiros localizados em áreas urbanas têm acesso à internet. No entanto, a análise por classe social revelou grandes disparidades, pois ao passo que, entre os mais ricos (classes A e B), 96,5% das casas têm sinal de internet; nos patamares mais baixos da pirâmide (classes D e E), esse índice cai para 59%. Além disso, a pesquisa ainda revelou que, entre a população cuja renda familiar é inferior a 1 salário-mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular. (GUIMARÃES, 2021, p.47).

O reduzido número de acessos ao Aplicativo Aula Paraná, às atividades do ERE e até a retirada de material impresso nas escolas escancarou a desigualdade social entre classes sociais que possuíam acesso a equipamentos e podiam pagar por um plano de *internet* em banda larga, e da classe trabalhadora que não tinha acesso à *internet*, não possuía computadores, precisava trabalhar para o autossustento, precisava de um local para deixar os(as) filhos(as) ou aceitar que os(as) filhos(as) mais velhos(as) cuidariam dos(as) irmãos(ãs) menores. Essas e outras razões culminaram no aumento expressivo da evasão escolar ou na completa desistência do ano letivo de 2020 (BUNIOTTI, 2021).

Para uma melhor compreensão das questões que envolvem o funcionamento das escolas públicas em meio à pandemia da COVID-19, é preciso trazer à tona preceitos que se sustentam em uma perspectiva crítica da Educação Brasileira. De acordo com Saviani (1986, p. 35-36),

[...] vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade [exclusão] por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Nesse período em destaque, as evidências são claras de que o ensino remoto emergencial ofertado pelo governo do Paraná não se constituiu em uma alternativa que atendeu de forma igualitária a todos(as) os(as) estudantes, proporcionando ainda mais a desigualdade no processo educacional, evidenciando a exclusão digital. Os bairros periféricos que apresentam os mais baixos IDHM apresentam também as menores porcentagens de domicílios com acesso à *internet* demonstrando a chamada segregação espacial como um fato que causa impacto sobre o âmbito educacional. De acordo Milton Santos (1987, p.81)

Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando incessantemente, para melhor ou para pior em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço) independentes de sua própria condição.

O ensino remoto escancarou a desigualdade, principalmente ao se analisar o acesso à *internet*, pois muitas famílias compõem a malha da “exclusão digital”, acrescenta-se a esse indicador o fato de que a pobreza demonstra uma condição de precariedade social que acentua situações de marginalização social. Dessa forma, a pobreza não é resultado único da ausência de renda, mas ainda, e por consequência, da insuficiência no acesso aos serviços públicos básicos. Não se nega que as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano social, porém o que se ressalta é a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas que garantam a acessibilidade das tecnologias e que essas sejam espaços de inclusão e equidade social.

1.4 O Impacto do Ensino Remoto no Colégio Estadual Santa Maria

A pesquisa de campo teve como lócus o Colégio Estadual Santa Maria, localizado na cidade de Ponta Grossa no Estado do Paraná. A escolha dessa instituição ocorreu em função dos seguintes critérios: a) Ser instituição pública de Educação, b) Estar inserida em uma comunidade que apresenta estado de vulnerabilidades socioeconômicas, c) Apresentar uma gestão democrática e interessada em promover uma educação humanizadora, d) Apresentar uma equipe docente comprometida em garantir o direito de representatividade do(a)

educando(a). e) Ter sua política institucional com ações para viabilizar e facilitar o desenvolvimento da educação inclusiva.

Ao receber o Decreto Estadual (Paraná, 2020e) em março de 2020, que suspendia as aulas presenciais, a primeira ação da gestão escolar foi definir estratégias para manter a informação junto à comunidade escolar. Esse processo inicial foi vivenciado pela pesquisadora, visto que, a mesma compunha o Quadro Próprio do Magistério do Colégio Estadual Santa Maria no ano de 2020. O ensino de forma remota começou na escola com a criação de grupos de *WhatsApp* para todas as turmas, sendo inseridos(as) os(as) pais(mães) ou responsáveis e também os(as) docentes que ministram aulas nas respectivas turmas. A partir disso foram iniciadas postagens de atividades diárias para os(as) alunos(as), com retorno e acompanhamento dos(as) professores(as). O grupo de *WhatsApp* para os(as) professores(as) da escola já existia e constitui-se em um uma ferramenta eficaz com a finalidade de socializar informações, acompanhar e socializar estratégias pedagógicas, tirar dúvidas sobre o processo metodológico. O grupo, também auxiliou no compartilhamento de experiências entre os(as) docentes, bem como conteúdos formativos diversos e no auxílio para os(as) mesmos(as) que apresentavam bastante dificuldades para trabalhar com as TDIC (Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação).

Em seguida, com a chegada do *e-mail* institucional da SEDE PR para cada aluno(a) e professor(a), foi criada uma sala virtual para as turmas – *Google Classroom*. Neste momento, foi preciso investir na orientação de professores(as), pais(mães) e alunos(as) para utilização destas. Então com a colaboração e envolvimento dos(as) professores(as) que possuem mais facilidade com as tecnologias para ajudar aos(às) demais e isto foi feito através de gravações de tutoriais diversos. Os(as) professores(as) foram acompanhados(as) até iniciarem o trabalho utilizando estas plataformas.

Em relação à gestão escolar, foi adotado um regime de trabalho remoto, optando por um atendimento via grupos de *WhatsApp*, *e-mail*, chamadas telefônicas e reuniões virtuais via *Google Meet*. As atividades administrativas passaram a ser realizadas de forma remota, incluindo a emissão de documentos, matrículas e até as reuniões de funcionários(as), professores(as), conselho escolar, equipe de liderança e pais(mães). Foi realizada a opção de uma reunião geral mensal de pais(mães)

utilizando o *Google Meet* e uma reunião mensal por turma, também utilizando a mesma plataforma.

Foram momentos de informações aos(às) pais(mães), bem como de escuta em relação às dificuldades destes(as) em relação ao ensino remoto, o que ajudou a equipe escolar a direcionar o planejamento das atividades, adequando a realidade de cada turma em relação à conectividade. Com a utilização das *classrooms* e grupos de *WhatsApp*, surgiu a necessidade de gravar videoaulas e utilizar outras estratégias condizentes com o ensino remoto.

A escola já dispunha de *Facebook*, onde eram divulgadas com frequência as ações da escola. Porém, com o período de pandemia, as redes sociais da escola ganharam um espaço bem maior e se ampliou, como forma de manter o envolvimento das comunidades, pais(mães) e responsáveis no contexto escolar, mesmo que de forma virtual. Numa terceira etapa, foi trabalhado com os professores(as) a necessidade de personalizar mais o ensino remoto, em melhorar a interação com os(as) alunos(as). A mantenedora sugeriu iniciarem as aulas em tempo real por meio do *Google Meet*, com aulas síncronas, oportunizando o contato direto com o(a) professor(a) das disciplinas (PARANÁ, 2020d). Para estes modelos de aula iniciarem, mais uma vez precisou-se da colaboração entre todos(as) para auxiliar os(as) que não eram familiarizados(as) com essa ferramenta. Estas passaram a acontecer em todas as turmas. Na quarta etapa, os(as) professores(as) passaram a introduzir novos instrumentos em suas estratégias pedagógicas para o ensino remoto. Para isso, a equipe pedagógica passou a fornecer pequenas formações, com a utilização de socialização em reuniões virtuais, construção de tutoriais e acompanhamento via grupo ou individual, de instrumentos como: infográficos, *podcasts*; jogos educativos (simuladores, quebra-cabeças e ensino interativo); Planilhas *Google Forms*; *Google Slides*; *Google Drive*.

Para o acompanhamento do desenvolvimento e participação dos(as) alunos(as) nas atividades remotas foram criadas planilhas de monitoramento, que são preenchidas e consolidadas mensalmente pela supervisora escolar e os resultados socializados com toda a equipe durante as horas departamentais, com o objetivo de avaliar os avanços ou retrocessos e buscar novas estratégias. Ao tentar evitar uma possível evasão, foi criada uma comissão de busca ativa, formada pela equipe pedagógica, que baseada nas planilhas de frequência, fazem mensalmente o levantamento dos(as) que não estão participando e procuram entrar em contato com

as famílias via ligações e mensagens, para levantar os motivos dessa ausência, buscando ouvir os(as) pais(mães) ou responsáveis e traçar estratégias para o acolhimento desses(as) estudantes. Quando não era possível o contato virtual, era realizada, seguindo todos os protocolos de segurança, uma visita às residências destas famílias.

A equipe gestora, também ficou responsável pela construção do plano estratégico para o ensino remoto, organização do calendário escolar diferenciado e organização de um protocolo de biossegurança de retorno às aulas presenciais em setembro de 2021 (PARANÁ, 2021a). A escola foi preparada para este momento com algumas mudanças físicas, revisão de alguns equipamentos disponíveis na escola, adequação de espaços e uma organização pedagógica diferenciada para atender às necessidades do ensino híbrido (ANEXO A). O ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma metodologia que combina atividades *on-line* e presenciais. As aulas síncronas acontecem ao vivo, via *Google Meet*, a comunicação é simultânea, acontece ao mesmo tempo, pode ser no mesmo espaço ou em espaços distintos. As aulas assíncronas acontecem em diferentes tempos e diferentes espaços, com as “Salas de Aula Virtuais” no *Google Classroom*, vinculadas ao e-mail @escola, as aulas gravadas e os materiais impressos.

Na Rede de Ensino do Estado do Paraná foram combinadas as duas modalidades de ensino, síncrono e assíncrono. Como exemplo do ensino síncrono estão as aulas presenciais e as aulas via web conferências, via *MEET*, em que parte da classe está em casa e a outra parte pode estar na escola, todos(as) assistindo a mesma aula, no mesmo momento, com o(a) mesmo(a) professor(a), sendo que poderá ser feito o revezamento semanal entre os(as) alunos(as) que estão em casa e os(as) que estão na escola. Como exemplo do ensino assíncrono estão as aulas gravadas que são transmitidas pela TV aberta, pelo *Youtube* e Aplicativo Aula Paraná, bem como as atividades do *Classroom*. As vantagens do ensino síncrono são que há mais interação entre educando(a), professores(as) e demais colegas; maior participação da turma; maior concentração e *feedback* imediato. O ensino assíncrono também apresenta vantagens como a autonomia de tempo e flexibilidade. O ideal é fazer uma combinação das duas modalidades. Na escola investigada todas as salas de aula têm *netbook*, conectados à *Internet* e um projetor. O professor(a) conecta sua conta @escola, disponibiliza o *link* da aula no mural do

Classroom para os(as) alunos(as) que não estão presencialmente, já os(as) que estão na sala acompanham a aula e a projeção feita pelo(a) professor(a).

Devido à situação social da comunidade em que está inserida a escola, muitos(as) alunos(as) não possuem acesso à *Internet* ou não possuem equipamentos eletrônicos para acompanhar as aulas via *Meet* ou fazer atividades do *Classroom*. A alternativa para suprir essas dificuldades foi entregar, inicialmente, por semana, atividades impressas e posteriormente de cada quinze dias. Para essas atividades impressas foram usadas as Trilhas de Aprendizagem⁵ disponibilizadas pela Secretaria de Educação, de todas as séries, semanalmente. Ou também foram entregues aos(às) alunos(as) atividades elaboradas pelos(as) professores(as) da turma, referente aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Acrescenta-se a toda essa descrição da implementação do ensino remoto no Colégio Estadual Santa Maria, as dificuldades enfrentadas ao longo desse processo e que estas estão ligadas, principalmente à falta de conectividade por algumas famílias, a ausência de equipamentos como computador, celular ou tablete para que os(as) alunos(as) participem ativamente do ensino remoto. Outra dificuldade foi em relação aos(às) professores(as), pois muitos(as) deles(as) foram pegos(as) de surpresa, tendo que depender de um computador, de um celular para planejar, ministrar suas aulas e acompanhar os diversos grupos de alunos(as). Alguns(mas) não dispunham de equipamentos adequados para este trabalho e gradualmente foram tentando se adequar a essa nova realidade. Outros(as) docentes precisaram melhorar seus pacotes de *internet*, trocar celular, adquirir diversos equipamentos para tornar o ensino remoto possível e atrativo para os(as) alunos(as).

A gestão escolar buscou minimizar o impacto que o novo modelo de ensino trouxe à comunidade vulnerável. Entre as várias estratégias adotadas, relata-se a iniciativa que o próprio diretor da escola tomou ao sair dirigindo um carro de som pelas ruas das vilas que representam à comunidade Santa Maria, com o intuito de chamar os(as) alunos(as) para irem buscar as atividades impressas, em uma tentativa de trazer a proximidade entre a escola e comunidade, relação essa que ficou estremecida a partir da Pandemia e os reflexos do ensino remoto. Evidencia-se essa atitude do gestor, como sendo exemplo de gestão participativa onde faz-se

⁵ Material Impresso com os conteúdos tratados e dispostos durante as videoaulas do Aula Paraná, distribuídos àqueles alunos que não têm acesso a nenhum tipo de plataforma on-line/digital. PARANÁ(2020f). Ofício Circular n.o 029/2020 – DEDUC/SEED.

necessária a parceria entre escola e comunidade para que haja a efetivação de ações conjuntas que garantam a representatividade dos sujeitos.

Conforme Libâneo (2004, p.101), “gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Para que essa aproximação aconteça a escola é quem tem de tomar a iniciativa de promover meios para atrair a comunidade para dentro da instituição. Conforme Piletti (1999, p.95) “o primeiro passo para uma interação positiva entre escola e comunidade é sem dúvida o conhecimento da própria comunidade por parte escola”. É preciso operacionalizá-los por meio de ações concretas “e isto só é possível por meio de atividades práticas que deem feição real à interação escola comunidade” (PILETTI, 1999, p.97).

A segunda seção a seguir enfatiza a percepção docente sobre o processo de ensino aprendizagem, enfatizando o desenvolvimento de práticas docentes humanizadoras que garantam a representatividade do(a) educando(a) por meio de uma educação inclusiva e emancipatória.

2 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM CONTEXTO PANDÊMICO

Na nova perspectiva de ensino em contexto pandêmico, o remoto exigiu dos(as) docentes um novo agir pedagógico, uma prática inovadora desenhada na metodologia ativa, com a utilização de recursos tecnológicos que propiciassem a interação com os(as) alunos(as). Neste sentido, Saviani (1989) afirma que a postura inovadora é aquela que se opõe ao tradicional e que nem toda a mudança expressa uma inovação, pois para haver inovação faz-se necessária a ocorrência de reformulação “na própria finalidade da educação, colocando-a a serviço das forças emergentes da sociedade” (SAVIANI, 1989, p.23). Foi preciso modificar a forma tradicional de ensino e engajar-se em métodos que pudessem atender o(a) educando(a) em sua diversa necessidade, até mesmo àqueles(as) que não possuem acesso aos meios tecnológicos. A *internet* une, mas também tem o seu potencial segregador, visto que o que se notou foi uma acentuada desigualdade educacional para grande parte de alunos(as) da rede pública de ensino. Acrescenta-se a isso a falta de capacitações para os(as) docentes centradas em treinamentos para o uso das tecnologias. Há, ainda, uma carência de políticas públicas que efetuem ações que priorizem o acesso e a capacitação digital. Muitos(as) professores(as) não se sentem preparados(as) para trabalhar com os conteúdos de forma virtual.

O foco central dessa discussão com relação às práticas docentes está em entender as diferenças de contexto entre alunos(as), professores(as), instituições escolares, comunidades. As desigualdades apresentam-se em muitas dimensões, fazendo com que sejam mais evidenciadas para alguns(mas) alunos(as) do que para outros(as), mesmo entre aqueles(as) estudantes que frequentam a mesma escola e moram no mesmo bairro. O(A) professor(a) ficou diante de um desafio ainda mais aguçado com a chegada da pandemia. Esse cenário colaborou para colocar a educação formal em fase de ruptura e desfragmentação frente a tantas mudanças de caráter social. Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos(as) professores(as), faziam sentido quando o acesso à informação era difícil.

O novo cenário educacional apresenta uma pedagogia sustentada por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, uma aproximação das

informações e dos atores envolvidos. Para que essa interação ocorra de fato nos moldes do uso digital precisa-se que as partes estejam em nível de acesso a essas tecnologias, pois o(a) professor(a) não conseguirá desenvolver uma interação com seu(sua) aluno(a) se esse não tiver acesso às tecnologias digitais. A Inovação Tecnológica se faz presente, porém ela precisa ser contemplada por todos(as), em uma perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com Teruya (2006) o uso das TIC na escola demonstra uma nova forma de se conceber o ensino, pois é preciso que haja uma mudança na forma de atuação do(a) professor(a). Os sujeitos envolvidos no processo educacional precisam trabalhar de forma colaborativa, sendo que o(a) professor(a) além de dominar o conteúdo que ensina e de buscar a mais adequada metodologia para trabalhá-lo, deve ser capaz de se “apropriar das diferentes linguagens existentes no mundo da mídia, não apenas decifrar os códigos, mas também estar munido de uma interpretação crítica dos conteúdos que circulam nos diversos meios de comunicação” (TERUYA, 2006, p. 81). O(a) aluno(a) nesse novo modelo de ensino interativo assume papel de aprendiz ativo(a) e participante, deixando de ser apenas um(a) repetidor(a) de conteúdos, pois ele(a) contribuirá para a construção do conhecimento que não virá pronto e acabado.

A mediação pedagógica é definida por Masetto (2000) como “a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (MASETTO, 2000, p. 132). Dentre as estratégias de ensino que garante uma mediação por parte do professor(a) estão o diálogo, a troca de experiências, a abertura para a realização de debates, o estímulo para que o(a) aluno(a) possa gostar e se interessar na dinâmica da aprendizagem. É preciso dar significado ao processo de aquisição do conhecimento, tal como propunha Paulo Freire (1991), pois educar vai além da transmissão de saberes – é diálogo, é comunicação. Para ele, educar é comunicar; é atribuir sentido. Assim, o conhecimento deve acontecer de maneira construtiva, colaborativa para desenvolver habilidades educativas e transformadoras que destaquem a participação ativa dos(as) alunos(as) e contribuam para o exercício de uma cidadania atuante dentro dos paradigmas sociais contemporâneos.

2.1 Possibilidades e Limites de Práticas Pedagógicas Humanizadoras

A docência não se constitui em uma reprodução de técnicas pedagógicas, mas desenha-se na perspectiva da construção que conduz o(a) professor(a) a uma diversidade de saberes, teóricos, filosóficos e metodológicos. Freire (1996, p.52) “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A prática docente deve ser focada na função social e humana garantindo a inclusão dos sujeitos históricos que precisam ter garantidos o seu direito de representatividade. A proposta de educação humanizadora ancorada em práticas educativas participativas contribui para superar os processos de desumanização, priorizando a solidariedade, a amorosidade, a relação de respeito às diversidades, possibilitando ampliar uma nova forma de diálogo, capaz de impulsionar a luta pela representatividade sociocultural.

Vive-se em uma sociedade plural e isso precisa ser levado em consideração dentro dos planejamentos docentes. Para Freire (1996), há necessidade de reflexão crítica sobre a prática docente, que deve envolver um processo dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar, entre educador(a) e educando(a). É preciso considerar o reconhecimento da identidade cultural do(a) aluno(a). A formação docente deve fazer-se com a observação da sensibilidade, emoções e dos pequenos gestos do cotidiano. Se é verdade que, “do ponto de vista dos interesses dominantes, a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”, somente o processo de conscientização pode desvelar a realidade opressiva e culminar na ação transformadora.

A ação docente, dependendo de como é conduzida, pode causar tanto resultados positivos quanto negativos no processo de ensino aprendizagem, por isso, ela necessita se centrar em uma pedagogia articulada com as lutas sociais e consciente das formas de dominação ideológica. A educação demanda da construção de ambiências democráticas de fala, escuta, narrativas de afirmação da diversidade, de identidades, de valores, memórias e tradições coletivas, desconstruindo a visão homogênea e horizontal de culturas e identidades (ARROYO, 2008). Nessa perspectiva, a diversidade precisa ser reconhecida como parte integrante do contexto escolar, problematizando como as diferenças são construídas. A educação sustentada na pluralidade precisa focar em valores que estabeleçam uma relação respeitosa e solidária entre pessoas e que atenda a

convivência com as diferenças. Com isso, Cardoso (2014) destaca que “educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os(as) alunos(as) a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais” (CARDOSO, 2014, p.36).

A organização do ensino e aprendizagem, em muitos contextos, expressam a herança histórica da segregação social, reforçando a lógica da normalização e a produção do capacitismo. Esse termo se refere ao grupo das pessoas com deficiência, que ao longo da história, vêm tendo suas capacidades subjugadas, o que envolve exclusão, preconceito e discriminação. Isso se dá, geralmente, por meio de atitudes veladas e, por isso mesmo, imperceptíveis. Segundo Andrade (2015), capacitismo se configura como uma lógica que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta tanto para o trabalho ou até mesmo cuidar da própria vida e ainda tomar suas próprias decisões, enquanto um sujeito autônomo e independente, pondo em xeque a capacidade da pessoa, em razão de sua deficiência.

O que se percebe, nesses casos, é o desenvolvimento de práticas pedagógicas em que os(as) alunos(as) são vistos(as) dentro da perspectiva da homogeneidade sem levar em consideração as suas diferenças e especificidades. Sabe-se que não é possível compreender a dinamização escolar numa visão baseada na linearidade, mas sim na diversidade que é representada por educandos(as) que precisam estar como protagonistas no seu processo educativo. É necessária uma reflexão a respeito de uma educação que atenda aos muitos contextos presentes na escola e apresentar propostas que procurem redirecionar e até ressignificar as ações teórico-práticas de educadores(as) e comunidade escolar como um todo.

Educar na perspectiva inclusiva é adotar estratégias que sejam elaboradas de forma justa e aprimorada que garanta o progresso educacional, sem distinção, sem separar, ou seja, pensar no coletivo, pois quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino com práticas diversificadas, que integrem a todos(as) de maneira inclusiva, maiores serão as chances de participação e aprendizagem dos(as) educandos(as) em sua totalidade.(ZERBATO; MENDES, 2018). Nesse enfoque, o processo de ensino e de aprendizagem passa a ser dotado de finalidades coerentes com vistas à valorização da funcionalidade, da potencialidade que proporcionam a percepção do concreto, o incentivo ao interesse, a motivação do ser

sujeito ativo dentro do contexto em que se está inserido. É preciso fomentar as reais possibilidades de interação entre os(as) educandos(as) e educadores(as) para que seja respeitado o direito à cidadania. Segundo Mantoan (2003, p.35) “para universalizar o acesso, ou seja, a inclusão de todos(as), incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, muitas mudanças já estão acontecendo em algumas escolas e redes públicas de ensino”. É preciso promover ações dotadas de intenção pedagógica para garantir uma inclusão de qualidade que atenda a demanda da heterogeneidade dentro da sala de aula.

De acordo com Zanata (2014 *apud* SCAVONI, (2016, p. 40) para que “nossas atitudes não sejam eternas repetições, onde não se sabe bem qual o sentido de sua existência e execução, é necessário agir com intencionalidade”. Ter consciência das próprias ações de maneira organizada constitui um ato humano. Isso significa estabelecer uma metodologia da inclusão que atenda a procedimentos adequados para o alcance de resultados satisfatórios frente a essa interação entre os sujeitos.

A escola precisa organizar o seu enfoque pedagógico em novas metodologias e estratégias curriculares para garantir um processo de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos(as) educandos(as). Dentro dessa discussão Plestsch e Glat (2013, p.169) citando Mendes (2010) enfatizam que

entendemos que as práticas curriculares são implementadas e recontextualizadas nos determinantes escolares (espaço-tempo) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares. São desenvolvidas por sujeitos, sejam alunos, sejam professores, mas não podem ser entendidas como ações individualizadas. Estão amarradas e são decorrências de uma trama que lhes dá significado; por isso, são ações compartilhadas.

Na busca de um ensino de qualidade, a escola precisa assumir novas posturas e reestruturação das ações voltadas para um trabalho colaborativo que priorize a abrangência da heterogeneidade. As ações pedagógicas precisam ser problematizadas de acordo com o âmbito inclusivo, não apenas em teoria, mas que a práxis se torne um constante no processo educacional.

O(A) docente que trabalha no enfoque do acolhimento apresenta condições de proporcionar uma efetiva formação do(a) educando(a), uma vez que tem a consciência do significado de uma atuação pedagógica diferenciada, identificando as

necessidades do(a) estudante, insistindo em ações que proporcionem a aprendizagem, garantindo, portanto, a representatividade desse sujeito frente à sociedade. A escola como um todo tem uma grande chance em sua atuação: oferecer condições de participação coletiva, justa e igualitária e produzir significados aos saberes que sejam viabilizados por meio das acessibilidades e que respondam às necessidades de todos(as) em suas especificidades. Freire (1996, p. 42) enfatiza que

a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

A afirmação acima corrobora com a prática pedagógica docente voltada para o movimento dialógico em que Freire (1996) defende que o ato de educar é um compromisso com o outro, para que este possa ser sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem. Neste apontamento, Freire (1996) enfatiza que educar requer respeito aos saberes e vivência dos(as) educandos(as). Para ele: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos(as) alunos(as) se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p.103).

Dialogando com Libâneo (1998, p. 45),

a formação de atitudes e valores, perpassando as atividades de ensino, adquire, portanto, um peso substantivo na educação escolar, por que se a escola silencia valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social.

Dessa forma, a escola, diante das transformações que a permeiam, precisa trabalhar no enfoque dos valores humanos centralizados no reconhecimento da diversidade e das diferenças.

Nessa perspectiva, o ensino colaborativo é uma forma de se efetivar a inclusão escolar que requer compromisso dos(as) participantes, apoio de todos(as) que trabalham na escola, respeito com os(as) envolvidos(as) nesse processo e principalmente com o(a) educando(a), flexibilidade das ações e uma troca de conhecimentos. Essa proposta foca no trabalho cooperativo que precisa do envolvimento coletivo, que devem trabalhar de maneira conjunta, parceira, seja

do(a) professor(a), da direção e funcionários(as) da escola e comunidade escolar. Cada educando(a) possui especificidades que exigem preparo da escola e de seus(suas) profissionais. Na contribuição dessa discussão trazem-se à tona as autoras Silva e Maio (2021, p.42) que destacam que

neste contexto, de construção de novos saberes, um ponto em destaque deve-se à cooperação entre docentes, a partir do trabalho colaborativo, em que ambos precisam cooperar entre si, uns auxiliando aos outros, em busca de novos conhecimentos.

As práticas educacionais precisam priorizar uma atuação pedagógica na diversidade, garantindo os recursos e métodos pedagógicos que possibilitem o êxito na escolarização dos(as) estudantes, constituindo-os nos sujeitos históricos ativos de seu tempo. Aplicar os princípios da inclusão no campo educacional é uma maneira que os(as) educadores(as) têm de reorganizar as escolas, com o objetivo de garantir e qualificar socialmente o acesso de todas e todos às oportunidades educacionais e sociais. A educação inclusiva chegou para reafirmar o princípio da educação de qualidade como um direito de todos(as). Trabalhar com uma educação inclusiva significa pensar uma escola em que são possíveis o acesso e a permanência de todos(as) os(as) alunos(as), sendo que os mecanismos de seleção e discriminação que muitas vezes são utilizados, possam ser substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Fica evidente que quando há essa preocupação em focar a aprendizagem nos princípios da cidadania, do reconhecimento, da representatividade, o resultado é satisfatório com demonstração de potencialidades, o que contribui para o fortalecimento da confiança do estudante na sua capacidade de sentir-se sujeito ativo na História em que está inserido, valorizando a educação inclusiva como meio de desenvolvimento pessoal e social. O(A) professor(a) como mediador(a) deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos(as) alunos(as) com deficiência e sim da escola como um todo, em que a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos(ãs) para a sociedade.

Como destaca Mantoan (1997, p.120), “a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas”. Ainda de acordo com a autora, “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas

usuais” (MANTOAN, 2003, p. 81), logo, o(a) professor(a) tem o desafio de ensinar a toda uma turma, sem diferenciar aulas e conteúdos a específicos(as) alunos(as). Mantoan (2003) celebra a pedagogia da diversidade como a nova maneira de incluí-la no meio escolar: as diferentes etnias, os diferentes gêneros, as minorias e os(as) marginalizados(as) socialmente. A inclusão, nesse sentido, torna-se algo relacionado à ação educativa de repensar todo o processo de ensino para cada aluno(a), ao invés de buscar fórmulas e modelos-padrão para guiar todo trabalho pedagógico ao longo do ano letivo.

Portanto, dar visibilidade ao que acontece no interior da sala de aula, provoca questionamentos sobre quais são as possibilidades e os limites da proposta de inclusão. De acordo com Boneti (2010), falar em inclusão como resgate da cidadania, significa falar na busca da plenitude dos direitos sociais, da assistência social, da participação da pessoa em todos os aspectos da sociedade. A ação educativa, assim, seria inclusiva na medida em que proporciona a participação integral da pessoa na sociedade, sobretudo no sentido de fornecer elementos de autonomia individual, como é o caso da apropriação dos saberes para o trabalho da valorização cultural do sujeito em sua totalidade.

Pensar em uma prática docente inclusiva requer elencar um planejamento que priorize uma abordagem curricular condizente com as realidades de cada espaço escolar. O que muito se evidencia é a abordagem de conteúdos que estão focados no desempenho, que demonstram ações pedagógicas centradas no âmbito da utilidade. A organização curricular implica o entendimento sobre o conceito de diversidade humana e o respeito às diferenças individuais, principalmente, porque a escola não pode ser reprodutora de um sistema de exclusão educacional de grupos vulneráveis.

O currículo é dotado de subjetividades e intencionalidades, com isso tratar os conceitos de diversidade e diferença demonstra a relação com o(a) outro(a), o entendimento que se tem do(a) outro(a) e o respeito que tem pelo(a) outro(a). O conhecimento não pode ser considerado algo pronto, inflexível e rígido, ele ocorre no dia a dia, cada aula é única e dotada de especificidades. Segundo Pacheco (2008, p.49), o professor “é a pedra angular da construção do currículo”, pois é a ele, “ator a quem tudo se pede, a quem tudo se critica”, já que é por meio da sua ação que a escola é avaliada pública e opinativamente. Nessa função, os(as) educadores(as), precisam adotar uma prática metodológica que destaque a

compreensão das especificidades identitárias que se expressam em uma aceitação do pluralismo cultural, evitando assim, formas de exclusão e de discriminação. Ao adotar uma pedagogia adequada, que se preocupa com o comprometimento do(a) aluno(a), o conhecimento oportuniza a liberdade de pensamento, levando-o(a) a ter um novo olhar perante as relações sociais.

Nessa perspectiva, o currículo, portanto, é composto, organizado e construído com conteúdos que vão desempenhar um papel determinante sobre nossas ações na sociedade, pois refletem os contextos históricos e sociais de cada tempo. Portanto, inclusão escolar não é apenas garantir a presença de sujeitos historicamente diferenciados e estereotipados perante uma organização curricular defasada que atende a interesses econômicos de regras ditadas pelo sistema capitalista vigente. Para que de fato a inclusão se materialize, a escola precisa proporcionar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, e pela consciência social que implica um entendimento do que é ser cidadão(ã) ativo(a) no meio ao qual pertence.

O contexto pandêmico prepara mais um desafio na prática docente, pois é preciso amenizar os danos causados em sujeitos que ficaram excluídos do processo de ensino vigente durante a implantação do ensino remoto. A atividade educacional é uma necessidade que não pode ser negada ao(à) cidadão(ã) e para isso é fundamental a consideração do conjunto de valores sociais que influem sobre o desenvolvimento de todo o processo educacional. É preciso devolver a humanidade aos sujeitos que permanecem invisíveis frente a esse contexto.

A humanização acontece efetivamente quando articulada por meio de práticas problematizadoras, dialógicas, emancipadoras, críticas, éticas, e, sobretudo, de relações carregadas de sentido humano, vinculadas ao respeito e a amorosidade entre educador(a) e educando(a). E, assim, instigar a busca por dignidade e pela recuperação da humanidade roubada diante das vulnerabilidades, das precariedades, do descaso por muitos(as) vivenciado (FREIRE, 1969). Os(as) alunos(as) que ficaram excluídos(as) do processo digital, precisam ser atendidos por metodologias ativas de ensino que evidenciem as necessidades educacionais. Cabe à política pública subsidiar as escolas com recursos para que estas desenvolvam métodos pedagógicos que possibilitem o êxito na escolarização dos estudantes, constituindo-os nos sujeitos históricos ativos de seu tempo, exercendo o direito à cidadania plena. A qualidade da educação na escola pública é a garantia da

representação de uma cidadania ativa, e de uma sociedade em que não haja sujeitos ocultos, oprimidos(as) pelo sistema, mas que tenham visibilidade social.

A construção da autonomia do(a) educando(a) se fortalece na liberdade como estratégia metodológica adotada pelo(a) educador(a) em seu pleno desenvolvimento. Essa prática se constitui no dispositivo necessário para o processo da humanização, com o devido respeito às habilidades individuais, em uma perspectiva pluralista. É essa leitura da realidade dos sujeitos que possibilitará a passagem para a consciência crítica, como a representação da realidade, capacidade de diálogo, objetividade e subjetividade. Assim, trabalhar para a criticidade é a possibilidade de ação e de participação que só se efetiva na transformação consciente do meio, o qual só pode ser transformado com recursos que implicam a participação de todos(as) para a conquista da educação libertadora.

2.2 A Escola como Emancipação Libertária

A escola é uma instituição social bastante relevante para a sociedade, além de desempenhar o papel de preparo intelectual dos(as) educandos(as), promove a inserção social. Diante da expectativa de um futuro melhor que possibilite a todos(as) o exercício de uma cidadania plena e digna, cabe à sociedade, com suas agências reguladoras, nomeadamente, a pesquisadores(as) e aos(as) professores(as) desenharem o papel da escola na realidade de nosso tempo, visto que “ela não é só o local de transmissão da cultura, mas [...], também, o local onde se pensa sobre essa cultura, sobre esses saberes culturais acumulados” (COSTA, 2007, p.106). A educação apresenta-se enquanto direito garantido pela Constituição Federal Brasileira, desde 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 205: “a educação, direito de todos(as) e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”, sendo assim, todos devem ter acesso à educação.

Bem como consta no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA: Art.53 (BRASIL, 1990).

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II. direito de ser respeitado por seus educadores; III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV. direito de organização e participação em entidades estudantis; V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Diante disso, o Estado precisa garantir as Políticas Públicas que assegurem e promovam uma proposta educacional de qualidade que esteja pautada no direito à representatividade social dos atores que compõem o cenário escolar. Canivez (1991) mostra que a escola passa a ser o espaço social, depois da família: A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum.

Para Moreira e Candau (2003) a contribuição da escola não está apenas, e exclusivamente, relacionada ao saber científico, visando à construção e desconstrução do conhecimento. Está relacionada também com a cultura, e esta por sua vez, é responsável por se fazer conhecer a história, identidade e a ideologia de um país, lugar, grupo ou sociedade. A educação é um processo pelo qual uma sociedade define os indivíduos que a constituem, assegurando sua repetição ou continuidade histórica, pois o processo de escolarização mostra que se pode moldar seus componentes sociais de acordo com o seu interesse particular, visando repassar a seus membros, suas significações, valores, saberes e interpretações do mundo.

Na perspectiva freiriana

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (FREIRE, 2006, p. 45).

Para ele, a escola constitui-se como local privilegiado à libertação, pois nela podem se possibilitar debates, discussões e diálogos que proporcionarão a compreensão sobre a realidade, bem como o impulso nas mudanças e transformações.

A escola tem um papel fundamental na formação de sujeitos que saibam reconhecer os seus direitos e deveres para que sejam cidadãos(ãs) atuantes, comprometidos(as) com o bem-estar social. Muitas vezes, o que se evidencia é a escola caminhando na contramão de seus princípios, pois não foram pensadas na perspectiva inclusiva para todos(as), mas para poucos(as), ou seja, para os(as) filhos e filhas das classes sociais privilegiadas econômica, política e culturalmente. O

reflexo de tal desigualdade entre grupos sociais está nitidamente visível na história da educação, que mostra como as escolas foram pensadas e desenhadas para um pequeno grupo de privilegiados(as). Sua estrutura, funcionamento, metodologias de ensino e currículo, principalmente, ao longo de séculos asseguraram a perpetuação da desigualdade social (FERREIRA, 2013).

Corroborando com essas discussões, Candau (2011) levanta a questão do âmbito escolar ao destacar a cultura dominante nas ações educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade que prioriza o comum, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. A dimensão cultural deve proporcionar o entendimento dos processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos(as) educandos(as). Neste enfoque, uma proposta pedagógica humanizadora propõe uma educação transformadora, permeada em seu potencial de mudança que pode instigar a reflexão do contexto em que o processo de luta deve ser uma constante no âmbito social.

A escola necessita viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças. Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. A multiculturalidade representa uma ação de construção de atitudes democráticas que viabilizam as convivências sociais humanizadas entre as diversas culturas, concretizando a valorização da diversidade. Para a contribuição do entendimento do multiculturalismo, traz-se Freire (1992) que enfatiza a convivência democrática de diversas culturas num mesmo espaço social. Nessa perspectiva, Freire (1992, p. 156) afirma que a

multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

A concepção de diversidade freiriana centra-se na luta em defesa de questões de classe, de etnia, de gênero, de credo, de ideologias e de expressões e

modos diferentes de ser de culturas diversas. A dimensão democrática é uma condição indispensável para a efetivação do processo de multiculturalidade, e isso significa dizer que é o diálogo a base de sua concretização. A luta pela realização dessa unidade na diversidade já significa o início da construção da multiculturalidade. Nesse sentido, Freire (2001) destaca dois aspectos sem os quais afirma tornar-se impossível a superação das condições desumanizantes, que são definidos pela criticidade da história, que implica um processo de conscientização, também à práticas pedagógicas que atuem na perspectiva da transformação da própria realidade.

A escola contribui na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Candau (2011) destaca que o caminho a trilhar para a construção de uma escola democrática e justa, é a articulação entre igualdade e diferença. A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilidade e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do(a) outro(a), do(a) diferente e o diálogo intercultural.

As relações dentro da escola precisam estar centradas em uma pedagogia crítica que promova a emancipação do sujeito frente a esse sistema da exclusão que permeia vários aspectos que precisam ser considerados. A crítica favorece a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação, e, conseqüentemente, mostra como devemos nos posicionar frente a essas contradições que envolvem as questões educacionais.

A história mostra que ser oriundo de um grupo social em situação de desvantagem significa crescer e se desenvolver em direção à vida adulta circunscrito em um ciclo de impossibilidades (FERREIRA, 2009a, 2009b) materializado pela falta

de oportunidade e acesso aos vários segmentos sociais: familiar, educacional, cultural, social, laboral, econômico, todos valiosos e indispensáveis ao desenvolvimento humano integral. Também significa enfrentar contínuas barreiras ao crescimento e desenvolvimento em direção à vida produtiva e à cidadania, à independência e à autossuficiência. Essas divergências precisam ser superadas no formato de um currículo para a diversidade e fundamentadas nos direitos humanos.

A emancipação só ocorre em um contexto educacional favorável à aprendizagem política sobre seus direitos e deveres. Desde muito cedo, portanto, o(a) estudante precisa encontrar no espaço escolar, oportunidades para desenvolver uma compreensão sobre a dinâmica social e seu poder de participação e escolhas. O desafio configura-se exatamente em garantir o respeito ao direito educacional assegurando a participação na vida escolar e na aprendizagem, portanto é necessário que, nas escolas, as comunidades sejam conscientizadas sobre seu papel na luta contra a desigualdade, em busca de uma transformação social.

Para Freitas (2011) a escola precisa formar cidadãos(ãs) críticos(as), reflexivos(as), conscientes de seus direitos e deveres, tornando-se aptos(as) a contribuir para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade visando à igualdade e justiça. Entretanto, sua função não está apenas em proporcionar a simples transmissão do conhecimento, tem o compromisso social para além disso. A autora ainda afirma que a escola precisa: a cada momento fazer o(a) aluno(a) pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Contudo é necessário que os(as) professores(as) executem seus trabalhos a partir de metodologias participativas, desafiadoras, que problematizam os conteúdos, estimulando o estudante a pensar, a formular hipóteses, a questionar, a emitir suas opiniões, suas divergências, trocando informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista.

O que se percebe é que nem sempre essa atuação é seguida por todos(as) os(as) docentes, muitos(as) são desmotivados(as) por fatores como remuneração, desvalorização profissional, mas o fato é que a profissão de professor(a) exige atitude transformadora, pois se trabalha com a esperança.

Segundo Arroyo (2013, p.127),

cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (a). Podemos até pensar que é uma identificação necessária, [...] entretanto, sem o mínimo de identificação seria insuportável. Exatamente seria insuportável por ser uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas, além de ter um baixo status social e péssima remuneração.

A educação, em sua totalidade, precisa reforçar a concepção de uma sociedade inclusiva que seja democrática, justa e igualitária, em que se assegure o direito à educação em seu âmbito abrangente que tenha como objetivo final a formação humana com sentido cidadão. E para fundamentar esse apontamento se destaca Ferreira (2013) que defende a Pedagogia das Possibilidades enquanto um caminho educacional que se compromete com o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o currículo, portanto, é composto, organizado e construído com conteúdos que vão desempenhar um papel determinante sobre as ações na sociedade, pois refletem os contextos históricos e sociais de cada tempo. “Ao abordar o conceito de currículo, então, devemos entender que o que se ensina nas escolas – os conteúdos curriculares – reflete o tipo de pessoa que se quer formar para cada sociedade. Assim cada tempo tem seu discurso sobre o currículo [...]” (FERREIRA; PEREIRA, 2007, p. 325).

A versatilidade, a competência e a importância das práticas dos saberes têm contribuído para a justificativa de um novo currículo que se define pelos valores da emancipação, da integração e da configuração de agentes ativos na construção de processos educacionais que sejam libertadores da exclusão vigente. De acordo com toda essa reflexão, entende-se que ao adotar a Pedagogia das Possibilidades, se proporciona um olhar voltado para a diversidade, fundamentado nos direitos humanos com uma metodologia desenhada na mediação, colaboração e o apoio mútuo entre a comunidade escolar.

A discussão acerca da inclusão e diversidade na escola precisa focar na sociedade plural, pois o que se observa no espaço da sala de aula é a presença de alunos(as) advindos(as) dos mais diversos ambientes, com culturas e experiências de vida diferenciadas e que precisam ser acolhidos(as), respeitados(as) em suas especificidades, sem distinção ou discriminação. Nesse contexto, surge a necessidade por parte dos(as) agentes educativos(as) de uma reflexão sobre a diversidade cultural e inclusão no ambiente escolar, ou seja, pensar na construção

de espaços de diálogo, na qual as diferenças se complementam e não sejam fatores de exclusão. O(A) docente e comunidade escolar precisam estar comprometidos com a educação desse(a) aluno(a), destacando suas habilidades e potencialidades. Diante disso, espera-se que o(a) aluno(a) consiga construir conhecimentos próprios de acordo com suas possibilidades de aprendizagem. O pilar que sustenta a representatividade do(a) educando(a) está na compreensão da diversidade e no respeito às diferenças. É preciso lutar pela implementação de uma educação mais humana e menos excludente. Adotando ações pedagógicas que tenham como objetivo pensar uma educação que emancipe o sujeito para uma construção e consolidação de uma sociedade mais humana e democrática, em que se consiga perceber contextos e questioná-los, aprendendo a interpretar a realidade, transformando a consciência do mundo vivido em processo constante de transformação.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico para construção do objeto deste estudo, como também os tipos de método científico e pesquisa, os(as) participantes com seus critérios de inclusão e exclusão, o local, as etapas, os instrumentos para coleta de dados, bem como os procedimentos aplicados. Destaca-se ainda a elaboração de um produto educacional que se caracteriza enquanto “materialização” das discussões abordadas neste trabalho.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Pesquisar cientificamente significa ir em busca de conhecimentos, usando procedimentos metodológicos que possam garantir a confiabilidade dos resultados.

Minayo (2002, p. 17), classifica uma pesquisa científica como:

[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

De acordo com a autora citada acima, “pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente” (MINAYO, 2012, p.47). É uma atividade que se aproxima da realidade combinando teorias e dados, pensamento e ação.

Da mesma forma, para Gil (2008, p.26), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

Considerando a ética como construção humana, histórica, social, assim como cultural, a pesquisa implicou respeito à integridade humana e à proteção em pesquisas com pessoas. O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa do Estado do Paraná (CEP/UEPG), com a finalidade de atender às determinações incluídas na Resolução CNS nº510/16 e outras relacionadas ao

Conselho Nacional de Saúde para pesquisas contendo seres humanos (BRASIL, 2016). O Parecer foi consubstanciado e validado - Número do Parecer: 5.017.598. (ANEXO B).

3.1 Método e Abordagem Teórico-Metodológica

Pesquisar cientificamente significa realizar uma busca por conhecimentos, com o apoio em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados, contribuindo para a formação de uma consciência crítica. Para tanto, a pesquisa precisa estar delineada por um percurso metodológico dotado de clareza, objetividade, organização e responsabilidade.

A escolha de uma metodologia (coleta/análise) é determinada naturalmente por considerações empíricas (natureza do objeto estudado, tipo de população, constrangimentos da situação, etc.), mas também e de modo mais fundamental pelo sistema teórico que subentende e justifica a pesquisa (SÁ, 1996, p.104).

O estudo corresponde à pesquisa delineada pelo método dialético, abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, documental, descritiva de caráter exploratório, pela qual se faz análises sobre as informações expressadas pelos(as) docentes durante a experiência vivida com a implementação do ensino remoto em um contexto pandêmico, observando complementaridades, contradições e consensos, entrelaçando suas falas com a de autores(as) que discutem o direito de inclusão e representatividade social a todo o sujeito.

O método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança (PRODANOV, FREITAS, 2013).

De acordo com Gil (2008), a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Portanto, este método poderá proporcionar uma análise de significados em relação às concepções

dos(as) docentes frente aos impactos pedagógicos sociais provocados a partir do processo de ensino remoto no Colégio Estadual Santa Maria.

A Pesquisa Educação Inclusiva, Ensino Remoto e COVID-19: Possibilidades e Limites de Práticas Pedagógicas Humanizadoras, adota uma abordagem qualitativa, enfatizando a relevância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar crítico das fontes e objetos de análise. Minayo (2012, P.31) destaca em seus postulados teóricos que a visão qualitativa engloba concepções da realidade social, sendo o “lôcus onde se articulam os conflitos e as concessões, as tradições e as mudanças e onde tudo ganha sentido, ou sentidos uma vez nunca há nada humano em significado e nem em apenas uma explicação para os fenômenos que abarcam”. A abordagem qualitativa busca a aceitação do pluralismo das formas de relatos, em um tempo de transição de paradigmas na ciência, o dominante e o emergente, como defende Santos (2008), cujo conhecimento se torna parte integrante da produção sociocultural em sociedades que intervêm de forma crescente sobre si mesmas.

Para Lüdke e André (1986, p.1-2), a pesquisa qualitativa “se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento”. A abordagem qualitativa, “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes [...]” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Especifica-se, ainda, que nessa abordagem predomina a descrição, dando sentidos e significados que os(as) participantes atribuem a si, às coisas e ao mundo. Nessa perspectiva é considerado o motivo que busca a evidência da resposta, à problemática (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Seguindo essa perspectiva qualitativa, a pesquisa visou destacar as dificuldades de adaptação e flexibilização metodológica para o atendimento educacional, levando em consideração fatores que atravessam esse processo, como por exemplo, a falta de acesso aos recursos tecnológicos que fazem parte da estrutura necessária para a aplicação do modelo de ensino remoto.

Os procedimentos metodológicos empregados neste estudo utilizam a pesquisa descritiva e exploratória, pois o(a) pesquisador(a), ao observar os fenômenos, busca conseguir resultados ao término da pesquisa, que permitam o entendimento destes fenômenos (FACHIN, 2003). Também é uma pesquisa, que de

acordo com Gil (2008), possibilita a exploração, a descrição da complexidade do tema e problema de pesquisa de forma que possa permitir ao(a) pesquisador(a) a análise, compreensão, classificação para a geração de contribuições aos indivíduos envolvidos e ao objeto de pesquisa. A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005, p.24), estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Os estudos descritivos da pesquisa são úteis para mostrar os ângulos ou dimensões de um fenômeno, aqui delineados no contexto de aulas remotas, cuja finalidade descritiva buscou expor pela visão do grupo de docentes, as características da condução dessas práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem no ensino remoto.

Segundo Sampieri (2013, p.103) “a pesquisa descritiva tem o propósito de buscar especificar as propriedades, as características e o perfil de grupos, de pessoas, de comunidades, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise”. Os estudos descritivos da pesquisa são úteis para mostrar os ângulos ou dimensões de um fenômeno, aqui destacados no contexto da implantação de aulas remotas, em que a finalidade descritiva procurou expor pela visão do grupo de docentes, as características da condução dessas práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, tal pesquisa possibilitou o conhecimento do contexto a ser investigado, considerando as percepções dos(as) participantes envolvidos(as) no processo de implementação do ensino remoto, pois de acordo com Triviños (1987, p. 110), esse estudo “[...] pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade [...]”.

A pesquisa apresenta também um caráter exploratório porque, segundo André (2012), proporciona as definições das unidades de análises, ou seja, o caso específico a ser investigado. Essas definições possibilitam responder às questões descritas como problematização, contribuíram para o estabelecimento dos contatos iniciais no campo, na identificação dos participantes da pesquisa, na definição dos procedimentos e dos instrumentos de coleta de dados, dentro de um rigor científico, assegurando a validade da pesquisa. Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta um cunho exploratório, pois a transposição de aulas presenciais para ambientes remotos, se destacou como uma temática pouco estudada, devido à situação emergencial pandêmica vivenciada na atualidade e sendo necessário analisar o

ensino remoto como fenômeno novo e também como marco de visibilidade abissal da diferença de acesso educacional nas classes populares.

Foi preciso a condução de uma busca de familiarização dos aspectos inéditos das aulas remotas, evidenciando o caráter exploratório da pesquisa. Sobre os estudos exploratórios, Gil (2002) destaca que a sua finalidade é obter familiaridade com o objeto de estudo, delimitando, a partir dele, o problema que precisa ter clareza e precisão. Uma das hipóteses de execução destes estudos é o levantamento bibliográfico, que “possibilitará uma visão mais clara do tema de sua pesquisa e, conseqüentemente, o aprimoramento do problema da pesquisa” (GIL, 2002, p.61).

A pesquisa também é bibliográfica, por abranger estudos anteriores que contextualizam a Educação em seu aspecto social, econômico, cultural e político, bem como enfatiza a função da escola na representatividade do sujeito em uma perspectiva da educação inclusiva pautada na pedagogia humanizadora. Segundo Gil (2008, p. 65) a pesquisa bibliográfica, “é desenvolvida a partir de um material elaborado, que se constitui principalmente de livros e artigos científicos”. A metodologia inicial se sustenta na revisão de literatura a partir dos estudos e discussões existentes na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que é preciso entender a educação como uma necessidade que não pode ser negada ao cidadão e para isso é fundamental a consideração do conjunto de valores sociais que influem sobre o desenvolvimento de todo o processo educacional. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183) “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas [...]”.

O estudo se fundamenta em uma pesquisa documental, realizado a partir de documentos escritos, oficiais, fontes estatísticas, contemporâneos ou retrospectivos, com autenticidade científica, amplamente utilizada nas ciências sociais, dentre outras (PÁDUA, 1997). Empregou-se a pesquisa documental, pois foram utilizados os documentos escritos e oficiais, tais como leis, decretos e resoluções, tanto em âmbito nacional, estadual quanto também os documentos da própria instituição de ensino investigada que visam fundamentar a implantação do ensino remoto na contextualização da Pandemia do COVID-19, esses documentos contribuíram teoricamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Etapas da Pesquisa

A pesquisa *in lócus* foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEPG (CEP/UEPG) e mediante a obtenção do parecer consubstanciado. As principais etapas da pesquisa foram organizadas da seguinte forma: A primeira etapa: a pesquisadora realizou o levantamento bibliográfico para a fundamentação teórica desta dissertação e, posteriormente, uma análise documental de documentos que evidenciam a implantação do ensino remoto no Estado do Paraná no ano de 2020.

Na segunda etapa, foi realizado o contato em meados do mês junho de 2021 via telefone e também *WhatsApp* com o Núcleo Regional de Ponta Grossa a fim de obter a documentação necessária para dar andamento ao processo de autorização da pesquisa. Após concedida a assinatura do documento pela Chefe do Núcleo Regional de Ensino de Ponta Grossa, realizou-se o primeiro contato com a Instituição de Ensino a ser pesquisada, em que se apresentou o projeto de pesquisa para equipe gestora, pedagógica e corpo docente. Na sequência, foi disponibilizado no grupo de *WhatsApp* do Colégio, o *link* com o instrumento de coleta de dados, um questionário com perguntas dispostas a partir de inquietações da própria investigadora acerca do contexto pandêmico e suas implicações nos trâmites escolares. Posteriormente, a pesquisadora entrou em contato com os(as) docentes com a finalidade de convidá-los(as) a participar da pesquisa, esclarecendo os objetivos, os procedimentos, possíveis riscos e benefícios e, assim, aos(às) que concordaram em participar da pesquisa assinaram o TCLE (APÊNDICE A). De acordo com a Resolução nº 510/16 o Consentimento Livre e Esclarecido propõe a “[...] anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos [...]” (BRASIL, 2016, p. 2). Isto garantiu que as informações obtidas se configurassem de forma confidencial, as quais foram utilizadas apenas para divulgação da pesquisa, de modo que os(as) participantes fossem protegidos(as), garantindo assim seu bem-estar.

Na terceira etapa foi realizada a categorização, análise e sistematização dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário disparado. Resumidamente, a execução desta pesquisa obedeceu às seguintes etapas de planejamento: (I)

levantamento bibliográfico e leituras sobre as temáticas propostas: a partir desse, foram selecionados os estudos e as obras que tratam de aspectos ligados ao núcleo central desta pesquisa; (II) levantamento de dados primários e secundários: dados extraídos da realidade, pelo trabalho da pesquisadora e (III) aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas aos participantes por meio de *link*; (IV) Análise e Discussão dos resultados obtidos. (V) Elaboração de um produto educacional que apresenta práticas docentes humanizadoras centradas na Educação Inclusiva.

3.3 Instrumento de Coleta de Dados

Considerando as condições de distanciamento social impostas pela pandemia, as atividades em *home office* e aulas remotas na educação formal, o questionário *on-line* semiestruturado foi a ferramenta escolhida, para possibilitar a coleta de dados e relatos docentes de modo seguro. Obedece às condições de confidencialidade e de cientificidade e visa garantir a representatividade abrangendo docentes que atuam no Colégio Estadual Santa Maria em Ponta Grossa no estado do Paraná. O questionário foi o instrumento de coleta de dados que mais aderiu aos objetivos desta pesquisa, justamente porque teriam um maior alcance dos participantes. Segundo Gil (2008, p.121):

pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado [...].

Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos(às) respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários autoaplicados. Todavia, quando as questões são formuladas oralmente pelo(a) pesquisador(a), podem ser designadas como questionários aplicados com entrevista ou formulários.

Os métodos para a obtenção de dados utilizados nesta pesquisa foram coletados por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas, aplicadas aos(às) docentes.

Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. Já nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas.(GIL, 2010, p.122-123).

Gil (2008, p.128) ainda descreve que o questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”. A aplicação do questionário, cada vez mais, se dá por meio tecnológico, como o *Google Forms* (*Google Formulários*, em português), pois facilita o contato

nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. Já nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas (GIL, 2010, p.122-123).

Esse modelo, auxiliado pela tecnologia (aplicação de questionário *on-line*), de acordo com Feferbaum e Queiroz (2019), é denominado pesquisas do tipo *survey* que estão se popularizando em função do isolamento social e do impedimento de entrevistas presenciais, “os surveys têm se tornado cada vez mais popular na era da *internet* em razão da facilidade de envio de questionários a públicos que, de outra maneira, não estariam acessíveis” (FEFERBAUME e QUEIROZ, 2019, p. 280). O processo do *survey* autoaplicável, modelo escolhido para essa pesquisa, permite que o participante receba o questionário, devolva-o com as respostas dentro de prazos determinados, e, além de ser um processo de baixo custo, as respostas devolvidas, de forma digitalizada, permitem a celeridade no processo de tabulação dos dados (FEFERBAUM e QUEIROZ, 2019, p. 281). Para o uso deste processo, as respostas são padronizadas, de forma a garantir que os(as) entrevistados(as) tenham uma quantidade limitada de opções para cada indagação. Com isso, as diferenças de respostas passam a refletir distinções existentes entre os(as) respondentes, já que as perguntas são necessariamente as mesmas. Para garantir essa estrutura de validade interna do instrumento, (1) os enunciados devem ser claros e precisos; (2) as perguntas precisam versar exclusivamente sobre um único

tema; (3) a linguagem deve ser acessível ao(à) respondente, para que ele(a) possa contestar sem dúvidas.

O questionário (APÊNDICE B) foi elaborado no mês de outubro de 2021. O público-alvo foi composto por docentes da Escola Estadual Santa Maria. O instrumento é estruturado em 32 questões dispostas em alternativas que visam demonstrar os impactos pedagógicos sociais do ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19, no processo de ensino aprendizagem no espaço da escola investigada. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 200) o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, as 32 perguntas foram agrupadas começando com questões gerais, evoluindo pouco a pouco às mais específicas, com possibilidade para outras respostas dos(as) respondentes. Ao final do instrumento foi elaborada uma questão aberta que dava a possibilidade ao(à) docente de relatar suas considerações sobre a pandemia e o Ensino Remoto/Híbrido.

Outro fator levado em conta foi o tempo de preenchimento do questionário, pois “se for muito longo, causa fadiga e desinteresse; se curto demais, corre o risco de não oferecer suficientes informações” (LAKATOS, MARCONI, 2003, p.203). Ao realizar o pré-teste com um professor (fora da amostragem escolhida), foi contabilizado menos de 10 minutos para o preenchimento.

As primeiras perguntas foram elaboradas para identificar o perfil do(a) professor(a): idade, formação, disciplina de atuação, tempo de trabalho na instituição pesquisada, dentre outros. Em seguida, foram feitas questões sobre o acesso do docente à *internet*, bem como sua familiaridade com as TDIC (Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação). As demais perguntam se focam no objetivo de demonstrar como o(a) docente trabalhou o ensino remoto, quais foram as suas percepções acerca desse modelo educacional, bem como destacar as práticas elencadas nesse processo de ensino aprendizagem, evidenciar as dificuldades de adaptação e flexibilização metodológica para o atendimento educacional, levando em consideração fatores que atravessam esse processo, como por exemplo, a falta de acesso aos recursos tecnológicos que fazem parte da estrutura necessária para a aplicação do modelo de ensino vigente. As últimas questões, apesar de enquadradas em alternativas, têm espaço para o(a) docente escrever e detalhar

suas respostas garantindo uma representação maior do enfoque que se pretende atingir.

3.4 Participantes da Pesquisa

Reconhece-se que um dos aspectos fundamentais para a realização deste trabalho são as constituições trazidas nas expressões e concepções dos sujeitos da pesquisa. Sá (1993) e Oliveira (2000, p.8) traz que

os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos.

Com isso, o estudo buscou, nos sujeitos da pesquisa, entender a percepção docente sobre os impactos pedagógicos sociais do ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19, no processo de ensino aprendizagem no espaço escolar, como também identificar quais foram as dificuldades apresentadas a partir da implementação do ensino remoto e como os(as) docentes organizaram metodologicamente as suas práticas a partir desse novo contexto educacional. Para tanto, o estudo considerou o corpo docente voluntário da instituição selecionada.

As características dos sujeitos quanto à idade, à formação, ao local onde residem, dentre outras, e até mesmo a quantidade de docentes respondentes foram consideradas no estudo, a partir do contato com a instituição e exploração do objeto da pesquisa. Trazendo à tona Minayo (2002, p. 14), acredita-se que

[...] não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e as suas construções, na medida que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas

Desse modo, os(as) docentes, participantes da pesquisa, foram os sujeitos ativos dentro do trabalho, portanto, autores e atores das análises promovidas, dando o sentido e relevância do trabalho.

Os critérios de inclusão dos(as) participantes da pesquisa foram: ser docente atuante no Colégio Estadual Santa Maria da cidade de Ponta Grossa-PR e pertencer à Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná (SEDE) que ministraram aulas por

meio de ensino remoto ao longo do ano de 2020 e 2021. No critério de exclusão, foram desconsiderados(as) os(as) docentes que estiveram afastados(as) de suas funções por licença de saúde ou outro impedimento, ou que não ministraram aulas remotas no ano de 2020 e 2021.

A amostra voluntária da pesquisa foi composta por 20 docentes sendo que 12 desses fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do colégio, obtendo uma participação de 100% dos(as) efetivos(as), os(as) outros(as) 8 docentes são compostos(as) pelo regime de PSS (Processo de Seleção Simplificado).

O universo ou população é um conjunto estabelecido de elementos com determinadas características. Usualmente, fala-se de população em referência a um total de habitantes de um determinado lugar. Entretanto, em termos estatísticos uma população deve ser definida como um conjunto de um dado lugar. Já a amostragem consiste em subconjunto do universo ou população, na qual se estimam características desse universo (GIL, 2008). A amostra de uma pesquisa deve constituir uma parcela convenientemente selecionada do universo (população) dos participantes que devem compor a investigação, ou seja, é um subconjunto do universo, uma parte dele. A opção pela amostragem ocorre quando não se trata de pesquisa censitária, em outras palavras, quando não abrange a totalidade dos componentes do universo. Por isso, faz-se necessário investigar apenas parte dessa população (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A opção pela amostra não probabilística ocorre quando há inacessibilidade a toda a população, sendo assim o pesquisador opta por coletar os dados apenas com uma parte da população, ou seja, aquela que lhe é acessível (COSTA NETO, 1977). Assim, o(a) pesquisador(a) seleciona os(as) participantes a que tem acesso, demonstrando que esses(as) podem representar o universo. Esse tipo de amostragem é comumente aplicado em pesquisas de cunho qualitativo, onde não é necessário se ter um nível elevado de precisão (GIL, 1989). Esse tipo de amostragem é utilizado com frequência, visto que nem sempre é possível ter acesso a toda população que se objetiva estudar. Dessa forma, é necessário dar seguimento à pesquisa, utilizando a parcela acessível da população (COSTA NETO, 1977). Os(As) docentes que fizeram parte dessa amostra, que responderam ao questionário proposto são, em sua maioria, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), em que demonstram familiaridade com a comunidade pesquisada.

3.5 O Produto Educacional elaborado a partir desse estudo

O produto educacional é fruto das experiências e reflexões centradas no processo de formação do(a) docente, proporcionando uma consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática. Saliencia-se que o produto educacional não pode ser reduzido a um elemento físico, mas que tenha a capacidade de elencar subjetividades, anseios e possibilidades de uma prática docente que contemple as necessidades da comunidade a qual esse recurso representa. Ele é carregado de símbolos que retratam a sua forma de organização, conceitos a serem aprendidos, elementos de contextualização que objetivam mapear as necessidades, bem como propor ações que viabilizem o desenvolvimento de uma prática humanizadora. O desenvolvimento de um produto educacional é fundamentado a partir e para uma prática pedagógica.

Corroborando com essa afirmação, destaca-se o posicionamento de Arroyo (2011, p.78) que enfatiza que os “currículos e materiais didáticos não têm sido pensados a partir de vivências da concretude social e política”. Para esse autor, os currículos e todo o material que decorre de seu desenvolvimento não trazem a diversidade de contexto, região, raça, gênero etc., configurando saberes comuns que levam professores(as) a “excluir seus saberes e os saberes sobre si mesmos porque não são dignos de entrarem no nobre núcleo comum”. Contudo, o produto educacional emerge como uma possibilidade de se pensar e “agir” de acordo com as demandas escolares, pois se apresenta enquanto resultado de uma reflexão teórico-prática dos(as) docentes que buscam a formação e atuação de acordo com as identidades e experiências específicas de cada espaço escolar.

Como produto educacional propõe-se nesse trabalho a organização de um *e-book* (livro digital), destacando estratégias metodológicas que priorizem um planejamento adequado para a utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, favorecendo a aprendizagem de forma dinâmica e contemplativa. O conteúdo desse material tem por objetivo aproximar referenciais teóricos da educação em uma perspectiva inclusiva para ressignificar as práticas pedagógicas dos(as) docentes, bem como a construção coletiva de novas práticas. O *e-book* apresenta propostas metodológicas de disciplinas eletivas, tendo como fundamentação a Pedagogia Libertária (Libâneo, 1998) que entende a educação enquanto uma necessidade ao(à) cidadão(ã), e, para isso, é fundamental a

consideração do conjunto de valores sociais que influem sobre o desenvolvimento de todo o processo educacional. Uma das concepções trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é a da educação para a mudança e a transformação social. Essa transformação proposta está relacionada a fazer com que o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam o seu ambiente, como, por exemplo, as desigualdades, a violência e a discriminação (BRASIL, 2013). A conquista da criticidade, em que os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, por meio da educação humanizadora.

Um material didático no formato de *e-book* funcionará como um suporte pedagógico para os(as) docentes, pois devido à acessibilidade e interatividade com as diferentes linguagens, proporcionam uma facilidade na comunicação. Dessa forma, o *e-book*, por sua natureza dinâmica, é uma possibilidade de propagar as práticas docentes. Assim sendo, espera-se que este abra possibilidades para novas pesquisas relacionadas ao tema. *E-book*, para Duarte et al. (2013), refere-se ao livro eletrônico como o resultado da integração da estrutura clássica do livro, ou preferencialmente o conceito familiar de um livro, com características que podem ser fornecidas pelo ambiente eletrônico, o qual é concebido como um documento interativo que pode ser composto e lido num computador.

Como resultado, pretende-se compartilhar as práticas pedagógicas humanizadoras que estejam no enfoque do acolhimento. É preciso dar significado ao processo de aquisição do conhecimento, tal como propunha Paulo Freire (1997), pois educar vai além da transmissão de saberes – é diálogo, é comunicação. Para ele, educar é comunicar; é atribuir sentido. Assim, o conhecimento deve acontecer de maneira construtiva, colaborativa para desenvolver habilidades educativas e transformadoras que destaquem a participação ativa dos(as) alunos(as) e contribuam para o exercício de uma cidadania atuante dentro dos paradigmas sociais contemporâneos.

De acordo com a proposta do DUA (Desenho Universal para Aprendizagem), Zerbato e Mendes (2018) defendem que os(as) educadores(as) precisam adotar estratégias que sejam elaboradas de forma justa e aprimorada que garantam o progresso educacional, sem distinção, sem separar, ou seja, pensar no coletivo, pois quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino com práticas diversificadas, que integrem a todos(as) de maneira inclusiva, maiores serão as

chances de participação e aprendizagem dos(as) educandos(as) em sua totalidade. Nesse contexto, deve-se considerar na construção da cidadania, a inclusão digital. O indivíduo tem o direito a esse acesso para que apresente condições de acompanhar as mudanças que serão necessárias frente a uma nova dinâmica histórica da sociedade.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são apresentados os dados essenciais adquiridos no período de coleta, com a finalidade de alcançar o objetivo principal desta pesquisa. Dessa forma, são apresentadas as concepções dos(as) docentes participantes da investigação em relação à implementação do ensino remoto no Colégio Estadual Santa Maria. Com o intuito de aglutinar os sentidos das respostas, evidenciar os aspectos comuns e específicos da experiência em um processo com ações de comparação, diferenciação, associação e definição, será possível extrair as categorias ou unidades de significado percebidas no instrumento de pesquisa respondido pelos. Enfatiza-se que essas unidades não são inventadas, mas são evidências das experiências vividas pelos(as) docentes entrevistados(as). Foi realizada a articulação entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos, promovendo relações entre o geral e o particular, o concreto e o abstrato, a teoria e a prática.

Por isso, cabe destacar que as “[...] descrições de contextos e situações específicas não são facilmente generalizadas ou transferíveis para outro contexto [...]” (BICUDO, 2011, p.14),

essa concepção permite que se fale em construção da realidade e construção do conhecimento dando-se em um movimento de ser e de conhecer. De onde o epistemológico não se separa, do ponto de vista do seu processo de produção, do ontológico. Porém, podem se separar nos desdobramentos da compreensão do produzido, uma vez que este, o produzido, se deixa captar na teia de expressões cujos significados se configuram e iluminam conforme os contextos em que são olhados. Nessa dimensão, podemos destacar o produzido e os modos pelos quais se dá a conhecer pela linguagem, reunido e se separando aqueles significados e respectivas expressões, em regiões de conhecimento e em categorias de prisioneiros de uma pseudo definição de realidade, ambiguidade interpretada como existindo de modo estático. (BICUDO, 2011, p. 13).

Em concordância com o andamento da pesquisa, a equipe gestora disponibilizou à pesquisadora o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo Libâneo (2004), o PPP é um documento que detalha os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

O Colégio Estadual Santa Maria, situado em área urbana, no Núcleo Habitacional Santa Maria, Rua Corruíra, s/n, Bairro Colônia Dona Luíza, Ponta Grossa - Paraná, foi fundado em 1989. Esta Instituição é mantida pelo Governo do Estado do Paraná e oferta 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio no período noturno, totalizando 17 turmas, com aproximadamente 554 alunos e atendemos também alunos com necessidades especiais. A partir de 2021 iniciou-se a oferta da Educação de Jovens e Adultos (PPP – COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARIA, 2021). O espaço físico da escola está disposto da seguinte forma: possui 07 salas de aula, 01 Laboratório de Ciências, Física, Química e Biologia, 01 sala para Apoio Pedagógico, 01 sala de Recursos Multifuncional, 01 sala para Biblioteca, 01 para Direção, 01 para Coordenação Pedagógica, 01 para Secretaria, 01 para professores e 01 para Laboratório de Informática. Possui 02 depósitos para materiais, cozinha, almoxarifado, despensa, pátio coberto que serve como refeitório e para atividades diversas, pátio externo, 02 banheiros para professores, 02 banheiros para alunos, num total de 16 mictórios. Quanto aos recursos materiais disponíveis na instituição de ensino, elenca-se: 12 televisores, mapas (História, Geografia, Ciências), 01 microscópio, 01 globo, 01 esqueleto pequeno, alguns equipamentos de laboratório (vidraria), 01 geódromo, 01 dorso, 02 jogos de material dourado, 2 aparelhos de ar-condicionado, ventiladores e 1 *home theater*, 09 aparelhos multimídia, 13 *netbook*, 01 câmera fotográfica, 6 *notebooks*, 2 impressoras jato de tinta e 3 impressoras com *tonner*, *modem Wi-fi* (PPP - COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARIA, 2021).

Atualmente o Colégio Estadual Santa Maria é formado por profissionais pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério e ao Quadro de Funcionários(as) da Educação Básica, sendo que estes(as) foram submetidos(as) a concursos públicos, e também por professores(as) contratados(as) por meio de contratos pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), de acordo com as normas da Secretaria Estadual de Educação, e Agentes Educacionais I e II, do Quadro de Funcionários(as) da Educação Básica (QFEB) e terceirizados(as) que são contratados(as) pela Empresa Soluções⁶ (PPP - COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARIA, 2021).

⁶ Empresa Terceirizada. A Assembleia Legislativa do Paraná aprovou o projeto de lei 189/2020, assinado pelo Poder Executivo, que extingue, ao vagar, cargos que integram quadros e carreiras vinculados à Administração Direta e Autárquica do Governo do Estado. De acordo com esse projeto, serão extintos e terceirizados cargos quando os servidores se aposentarem e o cargo for considerado vago. De acordo com a proposta do Governo do Estado, dentro da Educação Básica, os cargos de Agente Educacional I e II serão extintos ao vagar (PARANÁ, 2020a).

As características socioeconômicas, culturais e educacionais que definem a escola, deixam evidente que se trata de uma clientela composta, em sua maioria, por uma classe econômica de baixo poder aquisitivo, com muitas crianças carentes, principalmente no período vespertino. A comunidade escolar do Colégio Estadual Santa Maria é formada por alunos(as) moradores(as) dos núcleos habitacionais “Santa Maria”, “Santa Marta” e “Santa Tereza”, “Ouro Verde”, “Jardim das Cerejeiras”, “Santa Clara”, “Santa Luiza”, “Colinas Verdes”, “Porto Seguro”, além de outros(as) moradores(as) adjacentes. É uma clientela bem heterogênea na sua essência, caracterizando-se por seu baixo poder aquisitivo, com muitas crianças carentes. O Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Estadual Santa Maria (2021, p.18) destaca que

a incidência de operários de mão de obra não qualificada, pelo baixo nível de instrução e formação é muito grande, provocando a defasagem salarial que oprime e sacrifica o trabalhador. Na sua grande maioria, são operários assalariados na base de dois ou três salários mínimos, muitos estão desempregados ou são trabalhadores informais (reciclagem, vendedores ambulantes, etc.). Para essa população a escola representa um meio de interação social sendo fator primordial de instrução e formação dos seus filhos.

Como se evidencia, a escola é um meio de emancipação nesta comunidade visto que o perfil socioeconômico deixa claro que se trata de uma população carente e que necessita do direito de representatividade social. Os(As) educandos(as) são os atores principais da escola, pois por meio do conhecimento científico, o sujeito apresenta condições de atuar criticamente frente ao sistema vigente. Trazendo à tona Freire (1999) entende-se que desse modo, circundados e circunscritos num tempo e espaço definidos encontram-se os sujeitos, com seus - discursos, dizeres e possibilidades interpretativas acerca dos fenômenos que os cercam, que em seu conjunto lhes propicia a dimensão filosófica e social acerca de sua existência, situando-os enquanto protagonistas que vão desenhando marcas - para seu papel político, histórico e cultural e para a sua busca ontológica do ser mais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Santa Maria (2021), a escola segue uma linha pedagógica pautada na Sociointeracionista que segundo Vygotsky (*apud* PPP – Colégio Estadual Santa Maria, 2021 p. 18), “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por instrumentos e signos”. Essa concepção sociointeracionista, é pela interação social que o indivíduo recebe a matéria – prima para que se desenvolva

psicologicamente. Esse, porém, é um processo dinâmico onde cada membro recria e interpreta as informações, conceitos e significados. Portanto as linguagens orais, corporais, gestuais, audiovisuais, táteis e escritas fazem parte de nosso dia a dia mobilizando-nos de diferentes formas e nos constituindo como sujeitos. Vygotsky (*apud* PPP – Colégio Estadual Santa Maria, 2021) coloca a centralidade do meio no desenvolvimento do sujeito, argumentando que as respostas individuais emergem das formas sociais da vida, ou seja, primeiro no nível social e depois no nível individual, em que um processo interpessoal é transformado nesse mesmo processo.

De acordo com essa proposta pedagógica, o que se prioriza é a análise dos reflexos do mundo exterior no interior dos indivíduos, por meio da interação deles com a realidade. Sendo assim, trata da dimensão sociocultural do estudante, valorizando o contexto histórico, social e cultural em que está inserido, contribuindo para o desenvolvimento da conscientização histórica. Na concepção sociointeracionista, é pela interação social que o indivíduo recebe a matéria – prima para que se desenvolva psicologicamente. Esse, porém, é um processo dinâmico onde cada membro recria e interpreta as informações, conceitos e significados. Portanto as linguagens orais, corporais, gestuais, audiovisuais, táteis e escritas fazem parte de nosso dia a dia mobilizando-nos de diferentes formas e nos constituindo como sujeitos (PPP - COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARIA, 2021).

Os métodos para a obtenção dos dados utilizados nessa pesquisa foram por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas, aplicadas aos(as) docentes que se constituíram nos sujeitos de pesquisa. O instrumento é estruturado em 32 questões dispostas em alternativas que visam demonstrar os impactos pedagógicos sociais do ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19, no processo de ensino aprendizagem no espaço da escola investigada. O público-alvo foi composto por professoras(es) do Colégio Estadual Santa Maria. A amostra voluntária da pesquisa foi composta por 20 docentes.

O primeiro bloco das perguntas foi relativo aos dados gerais dos(as) docentes, participantes da pesquisa, já o segundo bloco destacou o acesso à *internet* e aos dispositivos, bem como ferramentas de comunicação utilizadas pelos(as) docentes durante o período em destaque. O terceiro bloco procurou elencar a percepção dos(as) professores(as) diante do cotidiano do ensino remoto frente aos aspectos positivos, negativos, materiais e estratégias metodológicas

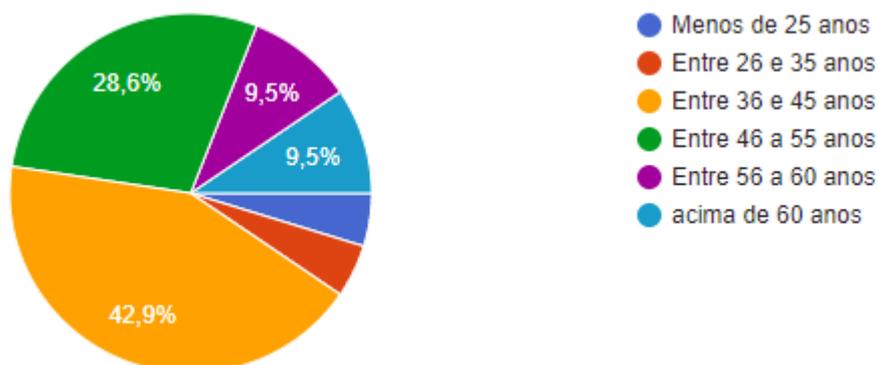
utilizadas, como também quais foram as dificuldades de implementação do ensino remoto em uma comunidade escolar onde a maioria dos(as) alunos(as) não possuem acesso à tecnologia. E, por fim, o quarto bloco procurou destacar a concepção de escola frente ao sistema de ensino imposto a partir da crise pandêmica.

Assim, por meio das questões, os(as) docentes pesquisados(as) puderam expressar suas opiniões sobre a implementação do ensino remoto no Colégio Estadual Santa Maria, bem como suas concepções sobre a aprendizagem decorrentes desse contexto. As respostas aos questionamentos retratam a percepção dos(as) respondentes, pois apresentaram por meio das suas experiências vividas, a angústia de, muitas vezes, ficar “impotente” frente a uma situação de desigualdade, destacando, também, a luta da maioria desses(as) profissionais que, apesar dos percalços, procuram desenvolver práticas pedagógicas humanizadoras que priorizam a emancipação do sujeito.

Os dados foram analisados por agrupamentos de categorias acompanhados por eixos para delimitar os caminhos trilhados no mapeamento da pesquisa. Evidencia as dificuldades e fragilidades encontradas pelos(as) professores(as) ao ministrar aulas remotas, destacando também as estratégias utilizadas para amenizar o impacto desta modalidade de ensino na comunidade pesquisada.

4.1 Perfil dos(as) docentes pesquisados(as)

O instrumento de pesquisa a ser analisado inicia com perguntas que traçam um perfil dos(as) docentes entrevistados(as) e que foram fundamentais para conhecê-los(as) e, também, para visualizá-los(as) com a percepção do todo, não apenas como meros(as) profissionais da educação, mas como pessoas com uma gama de experiências vividas e a proximidade com a comunidade, pois constatou-se que há um grupo de docentes que está há mais de 15 anos atuando na instituição, o que conseqüentemente se relaciona com as suas concepções acerca do tema abordado nesta investigação. Com relação ao perfil dos(as) participantes foram coletadas a idade, a divisão por gênero, a formação inicial, o tempo de atuação profissional, o tempo de docência e o nível de ensino que os(as) docentes lecionam na instituição pesquisada.

Gráfico 1 – Média de Idade dos(as) Docentes

Fonte: A autora, 2021.

O Gráfico 1 traz a média de idade das(os) professoras(es) que responderam ao questionário, em que nove (42,9%) docentes têm entre de 36 a 45 anos; seis (28,6%) apresentavam 46 a 55 anos; dois (9,5%) possuíam de 56 a 60 anos, dois (9,5%) acima de 60 anos, 01 (4,8%) entre 26 e 35 anos e 01 docente (4,8%) com faixa etária menor de 25 anos de idade. De maneira geral, esta informação sobre as idades, demonstra que se trata de um grupo de diferentes gerações, o que contribui para entender como pensam, agem e trocam experiências no cotidiano escolar.

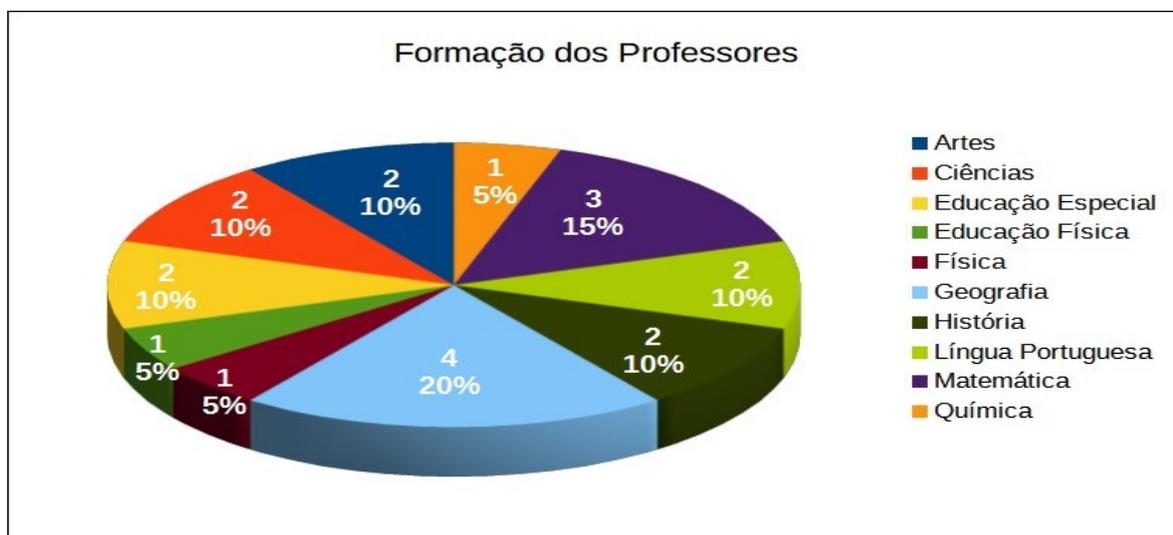
Quanto ao gênero, percebe-se que quatorze (70%) eram do gênero feminino e seis (30%) do gênero masculino, predominando o gênero feminino dos(as) entrevistados(as).

Gráfico 2 – Divisão por Gênero

Fonte: A autora, 2021.

Elencando dados a respeito da formação dos(as) participantes tem-se o Gráfico 3, que traz a relação dos cursos da formação inicial da amostra da pesquisa.

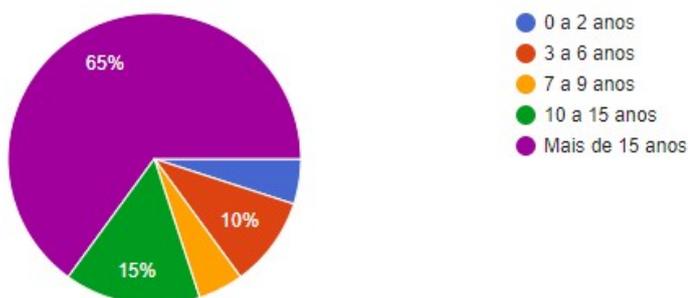
Gráfico 3 – Formação Inicial dos(as) Docentes



Fonte: A autora, 2021.

De acordo com o Gráfico 3, é possível destacar que as formações apontadas pelos(as) docentes estão nas áreas de Artes (2), Língua Portuguesa (2), História (2), Geografia (4), Educação Física (1), Matemática (3), Ciências(2), Física(1), História (2), Química(1) e Educação Especial (2). Esse universo de pesquisa ficou bem enriquecido, uma vez que docentes de várias áreas participaram da coleta de dados, possibilitando a abertura de um “leque” nas análises, com uma visão mais sistêmica da escola em contexto pandêmico.

Gráfico 4 – Tempo de Atuação Profissional na Educação



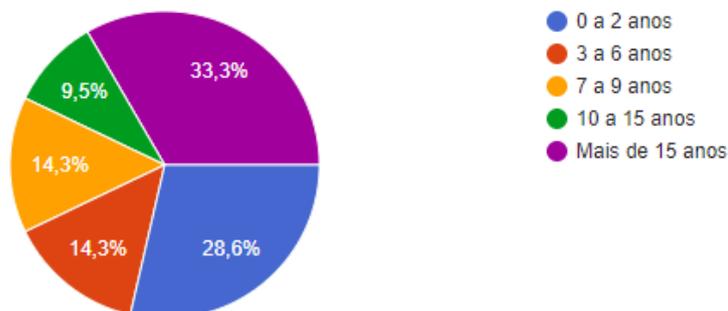
Fonte: A autora, 2021.

Quando perguntados(as) sobre o tempo de atuação como profissional da educação, foi verificada a escala de 1 a mais de quinze anos. Sendo 1 docente (5%) de 0 a 2 anos, 2 docentes (10%) entre 3 a 6 anos, 1 docente (5%) entre 7 a 9 anos, 3 docentes (15%) entre 10 a 15 anos e 13 (65%) apresentam um tempo de docência maior que 15 anos.

Essas diferenças de tempo de formação também se devem às variadas idades dos(as) docentes, o que pode promover trocas de experiências de distintas gerações. Conforme se pode observar, a maior concentração do tempo de formação está em 65% com mais de 15 anos de atuação docente, seguidas de 15%, nas faixas “10 a 15 anos”, 10% entre “3 a 6 anos”, o que declara significativo tempo de formação demonstrando uma bagagem da vivência da escola. Pode-se perceber que a maioria dos(as) docentes que apresentam um tempo maior de atuação na escola possuem um vínculo afetivo com a instituição, visto que trazem consigo elementos da memória, pois conhecem a comunidade em que vivem em seus aspectos peculiares contribuindo na escrita da própria história, definindo a identidade e compreendendo o valor cultural e o significado dessa comunidade dentro de um contexto geral.

Dialogando com Freire (1996) entende-se que o(a) educador(a) deve estar aberto(a) a passar por novas experiências, compreendendo o mundo e a realidade na qual seus(suas) educandos(as) estão inseridos(as), mantendo uma relação baseada na valorização dos sentimentos dos seus(suas) alunos(as), nos seus problemas e necessidades, para que no fim desse processo os mesmos sintam-se realizados (FREIRE, 1996). O ensino remoto, em uma comunidade carente, sem acesso às condições básicas, compromete esse processo de interação entre escola, docência, comunidade e cidadania.

O Gráfico 5 se refere ao tempo de docência de cada participante no Colégio Estadual Santa Maria.

Gráfico 5 – Tempo de Docência no Colégio Estadual Santa Maria

Fonte: A autora, 2021.

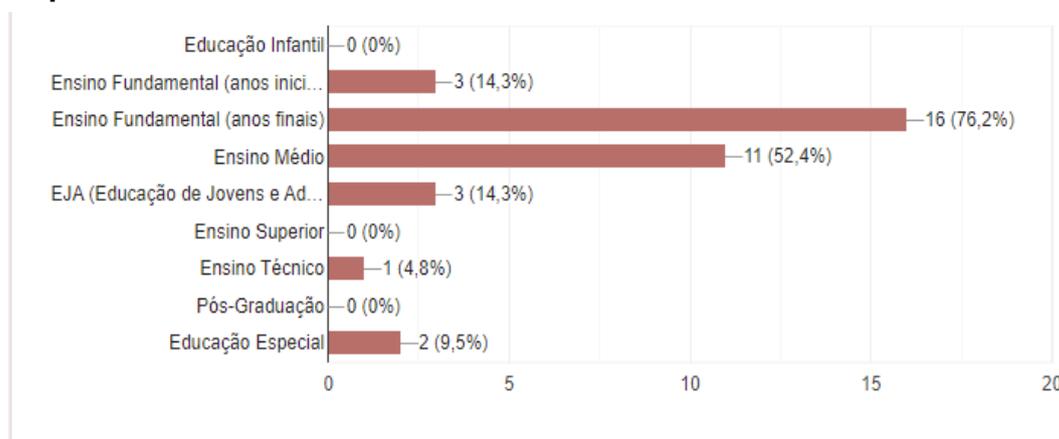
De acordo com o Gráfico 5, o tempo de docência dos(as) participantes entrevistados(as) na instituição pesquisada mostrou que sete (33,3%) docentes lecionam há mais de 15 anos, dois (9,5%) de a 10 a 15 anos, 3 docentes (14,3%) têm entre 7 a 9 anos de docência, três (14,3%) docentes têm entre 3 a 6 anos de docência. Na discussão desses dados, destaca-se que a maioria dos(as) docentes pesquisados(as), atuam há mais de 15 anos na instituição, o que confere um grau de proximidade e afetividade com a comunidade escolar. Cabe destacar que os(as) docentes com menor tempo de serviço compõem a parcela que trabalha em regime de contrato pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). A pesquisa alcançou vários níveis de experiências de professores(as), o que colabora no resultado, devido aos diferentes parâmetros de observações e vivências dos(as) docentes em relação ao ensino remoto.

Dando ênfase ao tempo de serviço na perspectiva da afetividade, elenca-se que o ato de educar deve ser permeado pelos vínculos afetivos, pois esses garantem a vitalidade e dão sentido às ações que envolvem as pessoas. O processo de ensino aprendizagem precisa estar centrado no pleno desenvolvimento do(a) educando(a), o que se apresenta de forma complexa e envolve, concomitantemente, as reações afetivas. A atenção dada à afetividade facilita aprendizagens cognitivas, como também promove o destaque de aspectos fundamentais para sua vida social. A afetividade sendo considerada a partir da interação entre o(a) professor(a) e o(a) educando(a) fica mais flexível e adaptável. De acordo com Relvas (2009, p.96), “a emoção exerce influência nos processos de raciocínio; Os sistemas cerebrais destinados à emoção estão intrinsecamente enredados aos sistemas destinados à razão; A mente não pode ser separada do corpo”.

Ainda com relação ao tempo de serviço vale lembrar que os(as) docentes em regime de contratação de trabalho possuem muitos percalços diante da rotina de trabalho, visto que muitas vezes, precisam lecionar em várias escolas para conseguirem completar a carga horária laboral. A contratação temporária traz uma série de inseguranças ao(à) trabalhador(a), destacando a instabilidade, pois não há como saber se no ano subsequente conseguirá uma vaga, um novo contrato de trabalho, sem contar o desamparo e a falta de salário no período de férias. O(A) professor(a) temporário(a) não tem lugar fixo para exercer suas funções, o que prejudica seu planejamento de aulas e a possibilidade de desenvolver projetos nas escolas.

No Gráfico 6, tem-se o demonstrativo em relação ao nível de ensino que o(a) entrevistado(a) leciona na escola pesquisada.

Gráfico 6 – Nível de Ensino que os(as) Docentes Lecionam na Escola Pesquisada



Fonte: A autora, 2021.

Do universo de 20 docentes, 16 (76,2%) trabalham com o Ensino Fundamental (Anos Finais), já 11 (52,4%) trabalham com o Ensino Médio, 3 (14,3%) trabalham na Modalidade EJA (Educação de Jovens e Adulto), 1 (4,8 %) trabalha com o Ensino Técnico e 2 (9,5%) atuam na Educação Especial.

Um outro questionamento feito aos sujeitos de pesquisa se refere à motivação da docência nesta comunidade, enfatizando que o Colégio Estadual Santa Maria situa-se distante do centro da cidade de Ponta Grossa, logo não fica entre as escolas mais disputadas nas escolhas de vagas em distribuição de aulas. O objetivo desse questionamento está em identificar o início do vínculo desses(as)

docentes com a instituição, destacando a interação entre trabalho docente e comunidade.

Evidenciou-se que 50% dos(as) entrevistados(as) são motivados(as) a trabalhar no colégio devido a gestão estar dentro dos trâmites democráticos, o que proporciona um ambiente acolhedor para a maioria dos(as) docentes entrevistados(as). Libâneo, (2005, p. 332), afirma que o gestor não pode centrar forças apenas nas questões de ordem administrativas “como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”. A gestão precisa estar centrada nas necessidades da comunidade. Acrescenta-se também que 45% das respostas referentes à motivação para o trabalho na instituição advém da conscientização por parte desses(as) docentes em contribuir a partir do seu trabalho para garantir a representatividade em uma comunidade com invisibilidade social.

Uma parcela dos(as) docentes representados(as) pelos(as) 20% afirmam que gostam de trabalhar em bairros, pois a comunidade é mais interativa. A aproximação com a comunidade é mais evidente em bairros, pois os(as) alunos(as) ficam mais próximos(as), já na região central, os colégios atendem uma demanda de alunos(as) que são provenientes de diversas regiões o que distancia esse contato com o entorno da escola. O apoio da comunidade é efetivo quando ocorre um ambiente de interação, em que a escola acolhe esses sujeitos, atuando em conjunto para que se efetive o processo de ensino aprendizagem. Trazendo contribuições de Arroyo, entende-se que a essência da docência está em priorizar sempre uma “humana docência”, marcando um cotidiano escolar permeado de emoções, subjetividades, histórias, culturas, identidades. (ARROYO, 2013). A interação entre escola e comunidade marca um elo entre atores educacionais, sendo que o(a) educando(a) tem a oportunidade de se visualizar dentro do contexto educacional, o que acaba por auxiliar na consciência de pertencimento social.

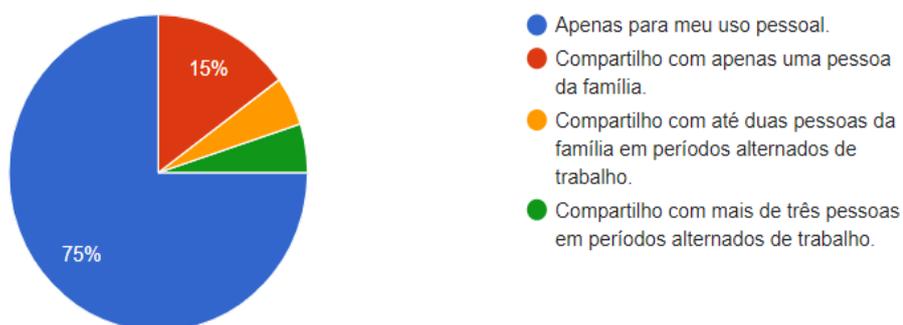
Têm docentes (35%) que não deixaram de expressar a proximidade da escola de suas residências, caracterizando-se, portanto, em um requisito para a escolha de aula nessa instituição. Uma pequena parcela representada por (5%) dos(as) docentes respondeu que a escolha para docência nesta escola se deu ao fato de ter vaga disponível no momento da distribuição de aulas durante os concursos de lotação, remoção e também do PSS.

4.2 Acesso à *internet*, aos dispositivos e as ferramentas de comunicação pelos(as) docentes

Este tópico é dedicado a responder um dos objetivos específicos dessa investigação que é caracterizar as formas de utilização pelo(a) docente de dispositivos eletrônicos e plataformas digitais para ministrar suas aulas remotamente.

De acordo com a análise dos dados, evidenciou-se que todos os sujeitos de pesquisa possuem acesso à *internet* em suas residências, sendo que 95% utilizam a fibra óptica, 65% usam os dados móveis do celular, 20% utilizam-se da *internet* via cabo, 10% usam a *internet* via rádio e 5% utilizam a via satélite. Acrescenta-se a essa informação o fato de os(as) participantes possuírem computador ou *notebook*, ferramentas necessárias ao desenvolvimento do ensino remoto em seus moldes de aplicabilidade. Esses(as) docentes foram questionados(as) se os computadores e dispositivos que eles têm acesso são apenas para o seu uso pessoal ou necessita compartilhá-los com outras pessoas. A resposta está disponibilizada no gráfico 7.

Gráfico 7 – Uso dos Computadores e Dispositivos pelos(as) Docentes



Fonte: A autora, 2021.

Compreende-se que 75% (15 docentes) usam o computador individualmente, 15% (3 docentes) compartilham com apenas uma pessoa da família, 5% (1 docente) compartilha com até duas pessoas da família em períodos alternados de trabalho e 5% (1 docente) compartilha com mais de três pessoas em períodos alternados de trabalho. Nessa discussão, evidencia-se que o corpo docente apresentou condições operacionais para desenvolver o ensino remoto, pois de acordo com os dados, possuíam as ferramentas necessárias para acompanhar a

implantação do modelo de ensino aprendizagem, o que se considera um privilégio em meio a um universo de docentes do país todo que demonstraram não ter condições básicas de acesso à *internet*, muito menos de equipamentos em suas residências para transpor o espaço da sala de aula.

Dentre as ferramentas de comunicação mais utilizadas pelos(as) docentes durante o Ensino Remoto estão o *Google Classroom*, *Google Meet* e o *WhatsApp*, destacando que na instituição pesquisada o(a) docente tem acesso a esses canais de comunicação. Os resultados indicam que os(as) docentes apresentam preocupação ao buscarem se adaptar ao uso de novas ferramentas e recursos tecnológicos, incorporando as diversas ferramentas ao cotidiano de trabalho. De acordo com Moran afirma que os meios de comunicação possibilitam diferentes formas de acesso ao conhecimento e desenvolvimento de caminhos sofisticados de comunicação sensorial, multidimensional, integrando linguagens, ritmos e caminhos. E acrescenta que os “meios são interlocutores constantes e reconhecidos, porque competentes, da maioria da população” (MORAN, 2008).

O que se evidencia nessa análise e também contribui para a compreensão do contexto do ensino remoto (na pandemia) como um fator de visibilidade dos processos estruturais da exclusão educacional é que muitos(as) educandos(as) não possuem essas condições de acessibilidade. Nesse sentido, poucos(as) foram os(as) estudantes que tiveram o privilégio de entrar em contato com as metodologias ativas proporcionadas pelo trabalho com a tecnologia. Contudo, na escola pesquisada, a essência do ensino remoto não foi atingida, pois muitos(as) não conseguiram estar representados(as) nessa conjuntura educacional. O ensino não presencial é uma forma de aprendizagem mediado por tecnologias que permitem que docentes e estudantes estejam em ambientes físicos diferentes enquanto ensinam e aprendem.

Essa modalidade de ensino destaca atividades síncronas e assíncronas sem o contato presencial, em que podem ser utilizadas diversas tecnologias. Nessa perspectiva, há uma necessidade de possuir essas ferramentas para que o ensino a distância ocorra de maneira efetiva, caso contrário, o que se percebe é uma exclusão de quem não tem o devido acesso e condições de manuseio dos equipamentos. Para que essa interação ocorra de fato nos moldes do uso digital precisa se que as partes estejam em nível de acesso a essas tecnologias, pois o(a) professor(a) não conseguirá desenvolver uma interação com seu(sua) aluno(a) se

este não tiver acesso às tecnologias digitais. O ensino remoto acentuou as disparidades socioeconômicas destacando que muitos (as) estudantes que já não tinham pleno acesso à educação ficaram desamparados(as). A Inovação Tecnológica precisa ser contemplada por todos(as), em uma perspectiva inclusiva.

4.3 O Cotidiano do Ensino Remoto: aspectos positivos, negativos, materiais utilizados, estratégias metodológicas e dificuldades de implementação

Esse tópico aglutinou as perguntas que possuem como foco o destaque do objeto de estudo dessa pesquisa que pretende apresentar e analisar os impactos pedagógicos sociais do processo de ensino remoto no Colégio Estadual Santa Maria, levando em consideração a percepção docente sobre o processo de ensino aprendizagem. Nessa seção se apresenta a relevância da atuação docente para atender as demandas geradas com a implementação do ensino remoto na contemporaneidade. É relevante analisar esse processo na perspectiva do(a) docente, que vive o cotidiano escolar e evidencia em sua prática metodológica as necessidades de amparo a todos(as) os(as) estudantes. Em contexto pandêmico, o ambiente escolar teve a necessidade de ser reinventado como espaço relevante de aprendizagem, o planejamento pedagógico precisou encontrar alternativas que propiciassem uma motivação e envolvimento dos(as) educandos(as) mesmo que à distância. Outro desafio foi a falta de infraestrutura necessária para aulas a distância, especialmente em se tratando de estudantes da escola pública.

A partir da compilação e análise dos dados destacados neste tópico, foram elencadas categorias e subcategorias que estão dispostas em quadros que evidenciam o quantitativo das respostas agrupadas. Os gráficos trazem o percentual que contribuem para a descrição dos dados.

Quadro 01 – A Jornada de Trabalho

A Invisibilidade do Tempo		
Subcategoria	Unidade de Registro	Quantitativo das respostas
O não real do Remoto	Exaustividade do trabalho	<p>Planejamento ou preparação das aulas, avaliações e atividades impressas (incluindo sua correção para os(as) alunos(as) das aulas <i>on-line</i> e dos (das) sem acesso às aulas <i>on-line</i> (85%) 17 respondentes.</p> <p>Atendimento de alunos nas plataformas (tanto a turma toda, quanto em grupos ou individualmente, em grupos de WhatsApp). (70%) 14 respondentes.</p>

Fonte: A autora, 2021.

O Quadro 1 é dedicado a identificar as atribuições do trabalho docente durante o ensino remoto. O que se evidencia é que a realização das tarefas cotidianas de um docente permaneceu durante o *home office* na pandemia. Conforme respostas obtidas no questionário que utilizou essas tarefas como opções a serem selecionadas pelos(as) participantes, foi possível perceber maior indicação de realização das seguintes atividades: Organização e planejamento das aulas a serem ministradas; Organização e planejamento de atividades e avaliações tanto *on-line* como também das atividades impressas que eram entregues aos alunos(as) que não tiveram acesso à modalidade remota; Correção de atividades e avaliações. Nessa análise é fundamental a ênfase no planejamento que se constitui na organização da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. O(A) docente precisou enquadrar a sua organização curricular dentro dos moldes do ensino remoto e juntamente com a rotina corriqueira, estava a preocupação em atender todos(as) na equidade.

Trazendo à tona Libâneo (2004, p. 221), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e

adequação no decorrer do processo de ensino”. O trabalho escolar foi bastante exaustivo no período pandêmico, visto que nem sempre a estrutura estava ao alcance dos(as) envolvidos(as) no processo de ensino aprendizagem e isso deixou o ensino defasado.

Cabe evidenciar que no trabalho presencial é possível estabelecer uma separação nítida entre “o que é trabalho” e “o que não é trabalho”. Contudo, no trabalho remoto, em qualquer lugar que se tenha um dispositivo e conexão com a *internet* “se pode trabalhar”. Destaca-se que os(as) docentes em todo momento passaram a receber mensagens e notificações de trabalho nos aplicativos utilizados em seus equipamentos tecnológicos de uso particular. Com toda essa pressão virtual, não foi possível se ausentar do trabalho, dedicando-se em tempo integral, chegando no grau da exaustividade laboral. A pandemia sobrecarregou a rotina de muitos(as) docentes. As horas de trabalho passaram a ser divididas entre a preparação de aulas e materiais de apoio para o ensino remoto, o atendimento aos(às) alunos(as), participação em reuniões, capacitação para a atuação nas plataformas digitais e à rotina doméstica, elencando também outras demandas emocionais, afetivas e de cuidado de familiares. O contexto *on-line* parece multiplicar a carga de trabalho, pois o tempo de interagir por meio de plataformas e tecnologias virtuais é maior do que o atendimento no ensino presencial.

Discutir a categoria da Invisibilidade do tempo no Ensino Remoto é trazer à tona as discussões proferidas pelo historiador inglês Edward Palmer Thompson (1924-1993) que contextualiza o processo de amplas transformações que ocorrem na Europa Ocidental, entre o século XIV e o XIX, tendo como enfoque o controle externo sobre a vida das pessoas, exercendo a exploração sobre trabalho como atividade humana relacionada ao sistema produtivo. É relevante destacar que, segundo esse historiador, essas mudanças alteraram a forma como as pessoas passaram a internalizar o tempo, produzindo uma gradativa inflexão no aparato cognitivo dos indivíduos.

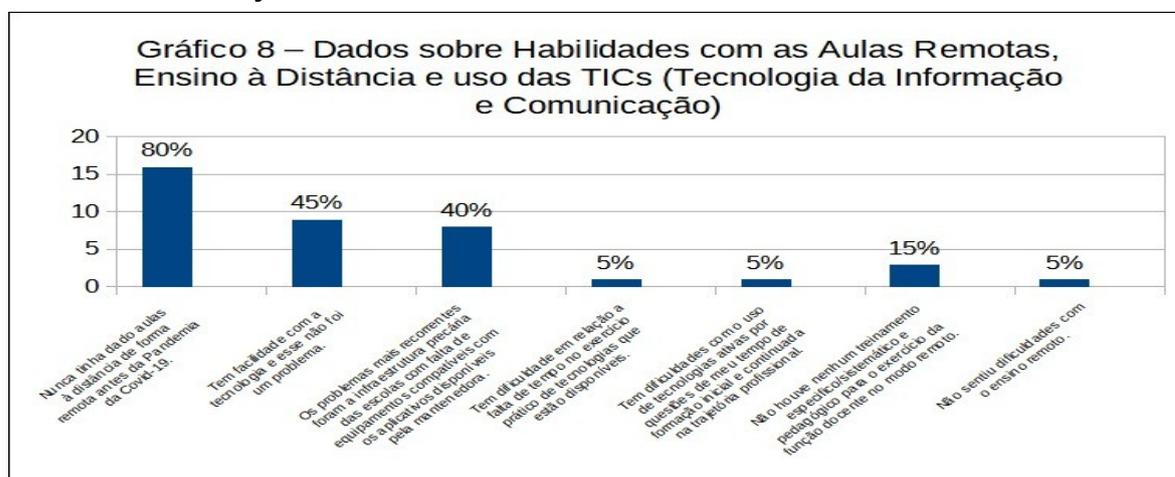
A nova forma de percepção do tempo e o controle do mesmo através do relógio, transformou a pessoa que antes era o controlador das suas tarefas e basicamente fazia as coisas quando queria, podendo estender mais o dia de trabalho se estivesse com bastante tarefas ou diminuir o dia se estivesse com poucas tarefas, passou a ser disciplinado para conseguir cumprir o tempo marcado pelos mestres no ramo industrial (THOMPSON, 1998).

aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu “próprio” tempo. E o empregador deve usar o tempo de sua mão de obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta (THOMPSON, 1998, p.272).

Deste modo, reflete-se sobre como o tempo foi administrado durante as atividades em regime remoto, pois o que se observou foi a exaustão do trabalho, porém invisível aos olhos de muitos(as). Pertinente enfatizar nessa discussão, as críticas que os(as) educadores(as) receberam durante a implementação do ensino remoto e aqui se estenda o recorte da pesquisa para outras instituições, visto que é algo generalizado. Citando como exemplo falas que carregam a noção de que os(as) professores(as) não trabalharam na Pandemia: “Quando vão voltar a dar aula”? “Os(As) professores(as) só ficaram em casa”, “Os(As) professores(as) só ficam sentados(as) na frente do computador”, essas e outras colocações representam o quanto o trabalho docente foi posto em desvalorização, salientando que isso não é apenas decorrente da Pandemia, mas que esse contexto traz à tona antigos problemas de jornadas de trabalho exaustivas e sobrecarga mental já enfrentados pelos(as) docentes. Arroyo (2013, p.29) afirma que “O discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo. Do lado da categoria pode significar reconhecimento e valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento”.

Gráfico 8 – Dados sobre Habilidades com as Aulas Remotas, Ensino à Distância e Uso das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação)

O Gráfico 8 aponta o resultado das habilidades com o ensino remoto, aulas *on-line* e ou educação à distância como também o uso das TICs:



Fonte: A autora, 2021.

A pesquisa aponta que 80% (16 docentes) afirmaram nunca ter dado aula de forma remota antes da Pandemia do COVID-19, sendo que 15% (3 docentes) confirmam também que não houve nenhum treinamento específico para o exercício da função docente no modo remoto. Dentro dessa amostra, destaca-se que 5% (1 docente) declara que não sentiu dificuldades com o ensino remoto. Salienta-se a esse dado o fato de 45% (9 docentes) deixarem registrado que possuem facilidade com a tecnologia e esse não foi um problema, porém 40% (8 docentes) evidenciam que os problemas mais recorrentes foram a infraestrutura precária das escolas com falta de equipamentos compatíveis com os aplicativos disponíveis pela mantenedora. Ainda na demonstração dos dados, 5% (1 docente) destaca que tem dificuldade em relação à falta de tempo no exercício prático de tecnologias que estão disponíveis e 5% (1 docente) apresenta dificuldades com o uso de tecnologias ativas por questões do tempo de formação inicial e continuada na trajetória profissional. Constatou-se, com o estudo, que a metade dos(as) docentes já apresentavam familiaridade com as TICs.

O ensino remoto necessita de mobilização de recursos financeiros e de uma formação específica, e, em larga escala para os(as) profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Os(as) docentes, em contexto pandêmico, tiveram que aprender a trabalhar no ambiente virtual de aprendizagem sem terem sido devidamente capacitados para tal função. Segundo Martini (2005) o que se objetiva tão somente é o uso livre da tecnologia da informação, com a ampliação da cidadania, o combate à pobreza, à garantia da privacidade e da segurança digital do(a) cidadão(ã), a inserção na sociedade da informação e o fortalecimento do desenvolvimento local. A inclusão digital, conforme o autor citado, deve ser entendida como ferramenta que corrobora para a construção de uma sociedade de aprendizagem centrada na formação dos sujeitos como cidadãos(ãs) construtores(as) de conhecimento. A implementação de aulas remotas, precisa passar por discussões que evidenciem questões de enfoque nas políticas públicas que possam garantir que professores(as) e estudantes possam continuar suas atividades educacionais de maneira pariforme.

De acordo com Palú “a pandemia agravou a situação de desmonte da educação brasileira que já estava em curso, ela desnudou aspectos que estavam encobertos, que mostram a fragilidade da educação básica pública e da democracia brasileira” Palú (2020, p. 95) ainda destaca que “o início das aulas remotas também

mostrou o déficit de políticas públicas no que diz respeito à formação do professor, sendo que a maioria não estava preparada para esse novo formato” (2020, p. 95). Diante dessa compreensão e diálogo com os dados apresentados nesse tópico, a pesquisa apresenta que 40% dos(as) docentes pertencentes a essa amostra de respondentes reforçam a informação de que os problemas mais recorrentes diante da implementação do ensino remoto estão centrados na infraestrutura precária das escolas, com isso, o esforço dos(as) docentes para conseguirem desenvolverem uma prática pedagógica que se adapte aos moldes impostos pela pandemia não são suficientes para garantir que o trabalho pedagógico ocorra de forma efetiva e igualitária.

Os(As) docentes pesquisados(as) deixaram suas percepções com relação aos aplicativos e ferramentas disponibilizados pela mantenedora para o atendimento às aulas *on-line*, sendo que 30%(6 docentes) explicaram que essas deram condições de aprofundar os conteúdos propostos no plano de trabalho docente do(a) professor(a), de forma satisfatória, 25% (5 docentes) dos(as) entrevistados(as) afirmaram que as aulas não aprofundavam os conteúdos necessários e relevantes, 20% (4 docentes) responderam que as aulas transmitidas não eram acessíveis à compreensão dos(as) alunos(as), 15% (3 docentes) expressam que essas ferramentas não apresentam suporte pedagógico condizente com os conteúdos propostos no plano de trabalho docente do(a) professor(a), 10% (2 docentes) evidenciam que os recursos disponíveis, como jogos e/ou outros dispositivos, possibilitaram a ampliação do uso da tecnologia de forma mais ampla pelos (as) alunos (as), como cultura digital e até curiosidade sobre programação.

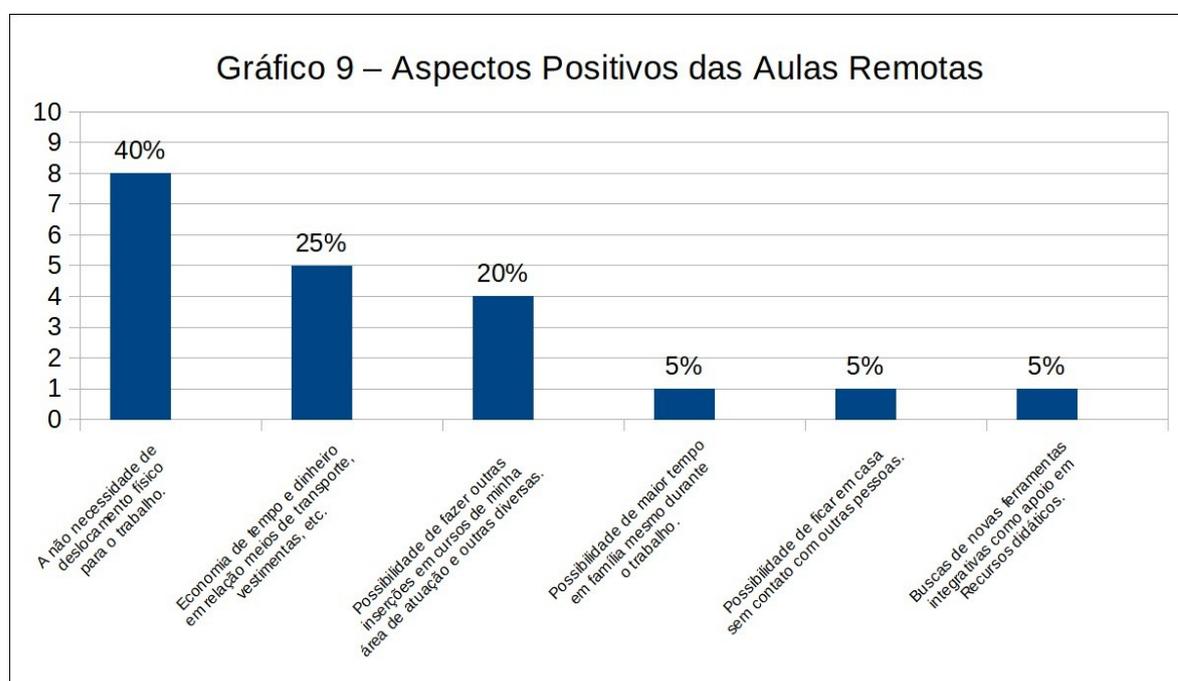
Essa amostra destaca a instabilidade diante da aplicabilidade dos métodos virtuais pedagógicos, visto que não houve uma base sólida para essa implementação do ensino remoto na comunidade pesquisada. O diálogo com os(as) docentes por meio das respostas apresentadas pôs em evidências algumas situações para análise e problematização: não houve o aprofundamento das questões curriculares, bem como o precário suporte tecnológico que distanciou o(a) docente do(a) educando(a), dificultando o processo de ensino aprendizagem.

Em todo esse processo, o(a) docente foi chamado(a) a lidar com essas múltiplas complexidades de criar metodologias que demandam o uso das tecnologias adaptadas ao ensino remoto. Vê-se nessa demanda uma nova maneira de trabalhar com a temporalidade, com outras linguagens a certeza de que ainda

lhes faltam condições de propiciar uma educação pautada nos princípios da inclusão social. Cabe destacar que os(as) respondentes, em sua maioria, procuraram se capacitar e participar de aprimoramento profissional a fim de garantir melhor desenvoltura em suas práticas pedagógicas. Dentre as ações executadas, elenca-se pelo corpo docente pesquisado: Participação em redes de docentes, (Grupos de Estudos) formadas especificamente para o desenvolvimento profissional dos(das) professores(as); *Workshops/lives* de práticas inovadoras de ensino, considerando o ensino remoto/híbrido; Conferências ou seminários sobre educação com professores(as) e/ou pesquisadores(as) que apresentaram resultados de suas pesquisas e discussão de problemas educacionais, em especiais relativos ao ensino remoto/híbrido e Cursos/ oficinas de trabalho sobre a minha disciplina específica e ou métodos, como por exemplo, Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino remoto.

Gráfico 9 – Aspectos Positivos das Aulas Remotas

Esses dados se destinam a entender os aspectos positivos do ensino remotos elencados pelos(as) docentes pesquisados(as).



Fonte: A autora, 2021.

Como percepção positiva do ensino remoto, grande parte dos(as) docentes destacam que, em virtude do alto poder de contaminação do Coronavírus, houve a possibilidade de se trabalhar em casa sem a necessidade de deslocamento físico

para o trabalho. A suspensão das aulas presenciais se deu em caráter de urgência, pois necessitava se estabelecer o distanciamento social enquanto solução mais urgente para proteger alunos(as) e profissionais da educação, reduzindo as chances de que se tornassem transmissores(as) do vírus em suas famílias e comunidades.

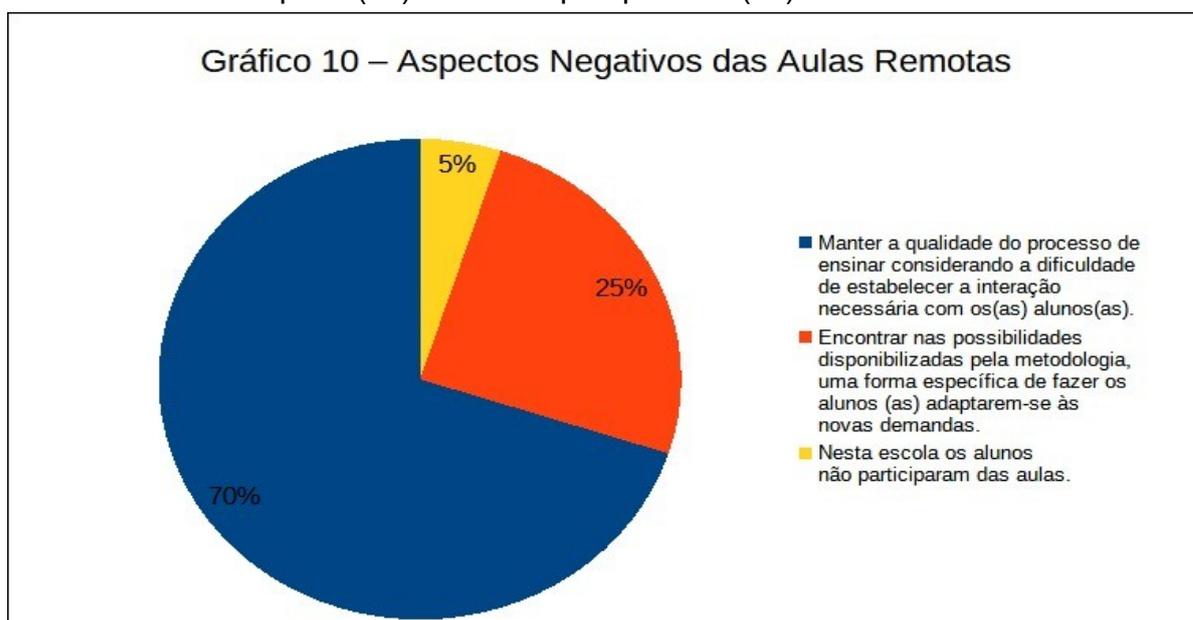
Outro aspecto para deixar registrado nessa pesquisa enquanto ponto positivo do ensino remoto é o relato de uma docente que trabalha com a Educação Especial, a qual faz parte dos(as) respondentes dessa amostra. As questões do instrumento de coleta de dados que apesar de em sua maioria serem fechadas, apresentavam um campo para o(a) respondente deixar outras considerações.

Como atendo um aluno com Transtorno do Espectro Autista, para ele o ensino remoto foi positivo. Todas as atividades foram flexibilizadas de acordo com suas habilidades e respeitando a sua individualidade. Muitas vezes esse aluno se incomodava com o barulho e agitação da sala de aula. O remoto neste caso foi positivo (Docente Participante da Pesquisa, 2021).

É preciso analisar todas as vertentes frentes à investigação do problema de pesquisa, portanto cabe trazer para a análise e discussão todas as Unidades de Contexto, visto que elas garantem o direito de representatividade do sujeito de pesquisa.

Gráfico 10 – Aspectos Negativos das Aulas Remotas

Esses dados se destinam a entender os aspectos negativos do ensino remotos elencados pelos(as) docentes pesquisados(as).

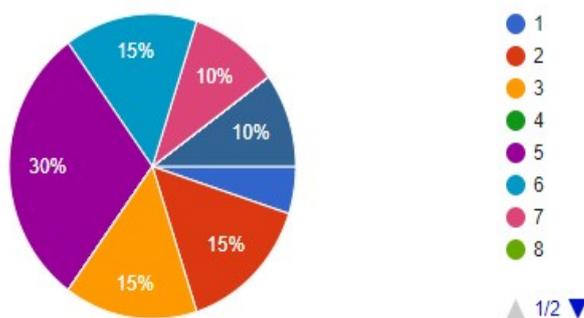


Fonte: A autora, 2021.

O contexto pandêmico na instituição pesquisada apontou, por meio da análise dos dados, que uma dificuldade, bem como, aspecto negativo da implementação das aulas remotas foi a interação entre os(as) docentes e educandos(as), convertendo-se em um obstáculo na transposição das aulas presenciais para o formato remoto. A mediação pedagógica é definida por Masetto (2000, p. 132) como “a atitude, o comportamento do(a) professor(a) que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”. No ensino remoto foram identificadas algumas limitações que prejudicaram a prática pedagógica como o uso de tecnologia, equipamentos eletrônicos para possibilitar a participação do(a) estudante nas aulas.

Gráfico 11 – Demonstrativo da comunicação entre alunos(as) e professores(as)

O gráfico abaixo expressa a avaliação dos(as) docentes em uma escala de 0 a 10 referentes às atividades remotas no período pandêmico no quesito comunicação entre os(as) educandos(as) e docentes.



Fonte: A autora, 2021.

A maior nota na escala concebida foi representada pelo número 5, sendo que apenas 30% (6 docentes) marcaram essa opção.

Fica evidente que o ensino remoto, nessa instituição analisada, não proporcionou a comunicação necessária ao desenvolvimento das práticas metodológicas necessárias à efetivação do processo de ensino aprendizagem.

Quadro 02 – Prática Pedagógica em Período Pandêmico

O Ensinar Além dos Muros da Escola		
Subcategoria	Unidade de Registro	Quantitativo das respostas
Reinventar Metodológico	Dificuldade em manter a interação com o(a) educando(a)	Manter a qualidade do processo de ensinar considerando a dificuldade de estabelecer a interação necessária com os (as) alunos (as). (70%) 14 respondentes.
		A interação entre professores (as) e alunos (as) na participação das aulas remotas apresenta-se de forma insuficiente. (50%) 10 respondentes.
		Isolamento social que se caracteriza pelo não relacionamento/interação com professores(as) e colegas que nos ajudam (nas) na aprendizagem. (50%) 10 respondentes.
		Encontrar nas possibilidades disponibilizadas pela metodologia, uma forma específica de fazer os(as) alunos (as) adaptarem-se às novas demandas. (25%) 5 respondentes.
Como administrar a Falta de Acesso do(a) Educando(a)	Ações Pedagógicas Docentes	Encaminho as atividades propostas pelas Trilhas da Aprendizagem, disponibilizadas pela mantenedora. (55%) 11 respondentes.
		Elaboro as minhas próprias atividades para meus alunos. (25%) 5 respondentes.
		Elaboro as minhas próprias atividades flexibilizadas ao aluno de acordo com as Trilhas da Aprendizagem. (5%) 1 respondente.

Fonte: A autora, 2021.

A sistematização elencada no quadro acima possibilita a compreensão por meio da amostra da pesquisa, de algumas nuances decorrentes da implementação emergencial do ensino remoto no tocante à prática pedagógica e subsídios pedagógicos adotados, respondendo um dos objetivos específicos desta pesquisa que consiste em identificar como os(as) docentes organizaram metodologicamente o processo de ensino aprendizagem no ensino remoto.

Vários foram os desafios que assolaram a função de mediar a aprendizagem nesse novo modelo de ensino, destacando desde a questão da garantia da qualidade e cumprimento do currículo, até formas de engajamento de alunos(as) e famílias, passando pela questão do ensinar além dos muros da escola. A falta de interação presencial, despertou a necessidade específica em relação ao tipo de metodologia a ser aplicada. Na elaboração das aulas remotas emergenciais, os(as) docentes precisaram reaprender a planejar dentro dessa nova realidade remota, e não apenas agregar a tecnologia em seu planejamento, mas reestruturar completamente as práticas pedagógicas.

O foco central dessa discussão que envolve o “O Ensinar além dos muros da Escola” está em entender as diferenças de contexto entre os(as) educandos(as), uma vez que nem todos(as) possuem os acessos adequados para estudar fora dos muros da escola. As desigualdades apresentam-se em muitas dimensões, fazendo com que sejam mais evidenciadas para alguns(mas) alunos(as) do que para outros(as) mesmo entre aqueles(as) estudantes que frequentam a mesma escola e moram no mesmo bairro. O(A) professor(a) ficou diante de um desafio ainda mais aguçado com a chegada da pandemia.

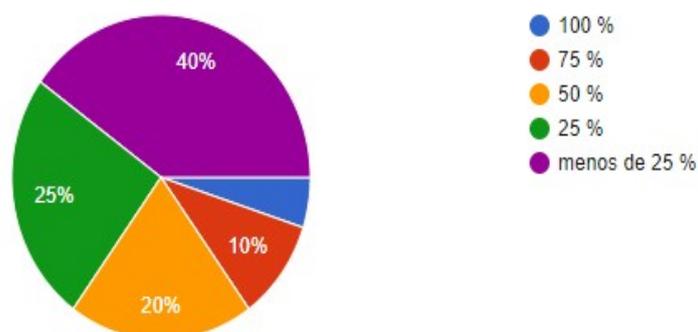
O novo cenário educacional apresenta uma pedagogia sustentada por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, uma aproximação das informações e dos atores envolvidos. Para que essa interação ocorra de fato nos moldes do uso digital precisa-se que as partes estejam em nível de acesso a essas tecnologias, pois o(a) docente não conseguirá desenvolver uma interação com seu(sua) aluno(a) se este não tiver acesso às tecnologias digitais. Os dados apresentados enfatizam que há uma dificuldade em se manter a interação com o (a)educando(a) nesse sistema de ensino e isso prejudica o processo de ensino aprendizagem. As interações e intervenções contribuem significativamente para que os sujeitos compartilhem experiências e conhecimentos, definindo uma representatividade coletiva. O contexto educacional necessita de interação entre os

seres humanos. Educar, para Freire (1996), é “construir gente”, humanizar os humanos na luta em denunciar e superar os elementos desumanizadores.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

A interação entre as pessoas embasa os pressupostos que definem um sujeito que se constitui nas relações sociais, culturais e históricas.

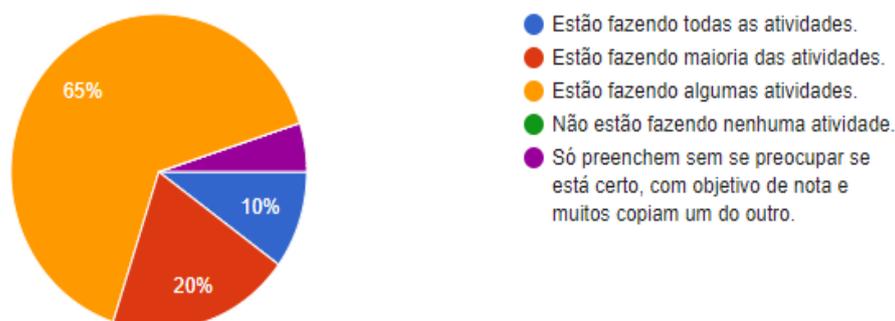
Gráfico 12 – Participação efetiva dos alunos(as) nas aulas remotas ou híbridas



Fonte: A autora, 2021.

Como se pode identificar no gráfico acima, os dados revelam que menos de 25% dos(as) estudantes tiveram participação ativa nas aulas remotas do Colégio Estadual Santa Maria.

Gráfico 13 – Porcentagem de alunos(as) que realizam as atividades do material impresso



Fonte: A autora, 2021.

Evidencia-se, a partir das informações acima, que somente 10% dos(as) alunos(as) fizeram todas as atividades impressas, um número muito pequeno diante de um universo de estudantes que compõem a grande parcela que ficou excluída do processo remoto. Trazendo à tona discussões que já foram elencadas nesta pesquisa, muitas são as dificuldades expressadas na análise das respostas dos(as) docentes para a não realização das atividades em casa, o que acaba por desmotivar o(a) educando(a) reforçando os índices de evasão escolar.

Quadro 03 – Pouca Participação de Alunos(as) no Ensino Remoto

(continua)

Desigualdades na Aprendizagem em Comunidades Vulneráveis		
Subcategoria	Unidade de Registro	Quantitativo das respostas
Desmotivação do(a) estudante	A importância da presença do(a) docente como mediador(a) do conhecimento	Muitas atividades e/ou conteúdo para estudar e não consegue acompanhar e manter em dia as atividades, desmotivando-o (a). (55%) 11 respondentes. Dificuldade em entender os conteúdos sozinho(as). (45%) 9 respondentes.
Fragilidades que reforçam a não participação do(a) aluno(a) nas atividades remotas	Falta de estrutura familiar	O ambiente de casa não é favorável ao estudo, pois há muitos estímulos positivos e negativos, onde se distraem, falta foco, querem brincar, têm preguiça, tem barulhos paralelos, falta um lugar específico para estudarem, etc. (90%) 18 respondentes. Não conseguem realizar as atividades enviadas para casa, porque os pais não conseguem ajudá-los (as). (50%) 10 respondentes. Há falta de determinação por parte dos pais de uma certa disciplina com horário para os filhos (as) estudarem. (35%) 7 respondentes.

Quadro 03 – Pouca Participação de Alunos(as) no Ensino Remoto

(conclusão)

Desigualdades na Aprendizagem em Comunidades Vulneráveis		
Subcategoria	Unidade de Registro	Quantitativo das respostas
Dificuldades verificadas na implementação do Ensino Remoto	Falta de acessibilidade do(a) educando(a)	Não tem acesso à <i>internet</i> em casa. (80%) 16 respondentes.
		Não tem computador e ou notebook em casa ou um único aparelho para mais de um (a) aluno (a). (75%) 15 respondentes.
		Há apenas um celular para mais de um (a) estudante em casa. (60%) 12 respondentes.
		Tem celular, mas com pouco espaço na memória para baixar vídeos, filmes, textos, formulários enviados. (60%) 12 respondentes.
		Falta material de apoio para estudar, como um livro didático, acesso à <i>internet</i> para pesquisas. (50%) 10 respondentes.
Falta de condições básicas de alimentação, de higiene, de sono, etc. (50%) 10 respondentes.		

Fonte: A autora, 2021.

O Quadro acima destaca pontos fortes dessa investigação, pois evidencia situações que demarcam a pouca adesão dos(as) estudantes nas aulas remotas. A pesquisa constatou que a presença do(a) professor(a) como mediador(a) do conhecimento é fundamental para a motivação dos(as) educandos(as). A escola é o espaço em que acontece a intervenção pedagógica. A não presença do(a) educando(a) no ambiente escolar pode interferir nessa construção do conhecimento, pois a mediação e a motivação são essenciais para a efetivação do processo de ensino aprendizagem.

Corroborando nessa análise, Libâneo(1998p. 29) afirma que

o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar.

O(A) professor(a) deve criar estratégias para estimular a curiosidade, promovendo por meio da mediação e motivação, uma docência dinâmica e ativa. Paulo Freire (1991), pois educar vai além da transmissão de saberes – é diálogo, é comunicação. Para ele, educar é comunicar; é atribuir sentido. Assim, o conhecimento deve acontecer de maneira construtiva, colaborativa para desenvolver habilidades educativas e transformadoras que destaquem a participação ativa dos(as) alunos(as) e contribuam para o exercício de uma cidadania atuante dentro dos paradigmas sociais contemporâneos.

Por outro lado, outra dificuldade, além da falta de interação com os(as) alunos(as), foi a desigualdade de acesso e inclusão, encontrada nas respostas. Evidenciou-se que ocorreram situações e problemas relacionados à falta de acesso à *internet* e a equipamentos adequados, que comprometeram a participação dos(as) estudantes nas aulas remotas emergenciais. Na amostra ficou claro que 80% dos(as) docentes(as) pesquisados(as) afirmaram que a não participação dos(as) alunos(as) nas aulas *on-line* está centrada no fato dos(as) mesmos(as) não possuírem acesso à *internet* em suas casas, 75% da amostra declara que os(as) estudantes não possuem computador e ou *notebook* em casa ou um único aparelho para mais de um (a) aluno (a), (60%) apontam que há apenas um celular para mais de um (a) estudante em casa, (60%) salientam que o(a) estudante pode até ter o aparelho celular, mas com pouco espaço na memória para baixar vídeos, filmes, textos, formulários enviados.

O resultado do trabalho se mostrou em consonância com a pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da *Internet* no Brasil ainda no ano de 2019. Segundo essa pesquisa, 33% dos lares brasileiros não tinham, no ano de 2018, acesso à *internet*. Estudos divulgados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2019), a partir da pesquisa (TIC Domicílios 2018) mostram também que aproximadamente 60% da população brasileira não têm computadores em casa. Nas classes D e E, apenas 41% dos lares têm acesso à *internet* e 91% não têm computador. A garantia à equidade e acesso são fatores fundamentais para permitir a continuidade do processo ensino-aprendizagem.

A pandemia da COVID-19 gerou impactos significativos na educação, que inclusive afetam o futuro dos(as) educandos(as). O que se notou foi que as novas demandas pelo ensino remoto, proporcionaram um agravamento das desigualdades

educacionais, evidenciando ainda maior significado nas comunidades carentes. Os(As) estudantes que vivem em locais de maior vulnerabilidade social foram diretamente impactados(as) pela dificuldade de acesso às aulas e atividades remotas. A falta de acesso à *internet*, e a ausência de um equipamento adequado e até mesmo da alimentação básica que era proporcionada pela escola afastou e desanimou estudantes de regiões com renda per capita menor e com incidência de pobreza.

A dificuldade de aprendizagem, o cronograma de estudos e a falta de acompanhamento, tanto familiar quanto dos(as) professores(as), também afetou os(as) alunos(as). Nas comunidades vulneráveis essa situação é ainda mais agravada devido à baixa escolaridade de pais(mães) e responsáveis, à necessidade de trabalhar para gerar renda e também ao baixo investimento do Estado em políticas públicas que combatam as desigualdades.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Santa Maria

os nossos alunos provêm de famílias não convencionais com uma renda socioeconômica média/baixa. A escola para eles é um ponto de encontro. Muitos alunos apresentam dificuldades de interagir com os conteúdos, sem o auxílio do professor. E a partir deste estado de desinteresse e alienação, conseqüentemente, manifestam comportamentos inadequados ao ambiente escolar, social e familiar, apresentando, portanto, uma grande falta de perspectivas de vida pessoal, de trabalho e de futuro.(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARIA, 2021, p.32).

No decorrer do ensino remoto, uma variável que precisa entrar na compreensão da realidade vivenciada pela maioria dos familiares está representada pelo desemprego, insegurança alimentar, perdas de membros familiares e fragilidades emocionais. Para essa análise, Sousa e Miranda (2020 p.87)

as vidas de professores e estudantes foram impactadas por uma realidade de isolamento social, que expõe e intensifica as desigualdades sociais, além de sua fragilidade emocional. A pandemia afetou profundamente a vida das pessoas, influenciando as relações e atividades que deixarão marcas profundas na sociedade.

Como já discutido, o objetivo da pesquisa que pauta a compreensão do contexto do ensino remoto (na pandemia) como um fator de visibilidade dos processos estruturais da exclusão educacional volta a ser analisado, pois evidencia-se como uma constante no delineamento de todo o trabalho.

4.4 A Concepção de Escola em Contexto Pandêmico

Neste subtópico analisa-se os dados que visam descortinar as facetas da implementação do ensino remoto em uma comunidade que apresenta dificuldades na acessibilidade de recursos. A partir da percepção dessas narrativas reforça-se a relevância de um dos objetivos específicos desta pesquisa que é a elaboração de um produto educacional que apresente reflexões sobre a prática pedagógica dotada de estratégias que estejam vinculadas ao processo de emancipação do sujeito, bem como ao acolhimento do(a) educando(a) no espaço escolar em que se faz necessária uma reflexão a respeito de uma educação inclusiva que atenda aos muitos contextos presentes na escola.

Quadro 04 – O Papel da Escola

Desigualdades na Aprendizagem em Comunidades Vulneráveis		
Subcategoria	Unidade de Registro	Quantitativo das respostas
Visibilidade Social	O papel da escola em contexto pandêmico	<p>Considera que a Pandemia alargou e escancarou as desigualdades sociais/econômicas, culturais dos nossos (as) alunos (as) possibilitou muito mais exclusões do que já haviam antes da Pandemia. (80%) 16 respondentes.</p> <p>A educação, em sua totalidade, precisa reforçar a concepção de uma sociedade inclusiva que seja democrática, justa e igualitária”. (40%) 8 respondentes.</p> <p>A escola é onde se aprende a conviver e apresenta um papel de grande relevância na formação de uma consciência da cidadania e da ética”. (25%) 5 respondentes.</p>

Fonte: A autora, 2021.

O ensino remoto escancarou a desigualdade, principalmente ao se analisar o acesso à *internet*, pois muitas famílias compõem a malha da exclusão digital, reforça-se a esse indicador o fato de que a pobreza demonstra uma condição de precariedade social que acentua situações de marginalização social. Dessa forma, a

pobreza não é resultado único da ausência de renda, mas ainda, e por consequência, da insuficiência no acesso aos serviços públicos básicos.

Os dados enfatizam que a escola tem o seu papel bem definido em uma comunidade com vulnerabilidades sociais, pois constitui-se no ponto de representatividade, o que ficou em lacunas não preenchidas durante o ensino remoto. Casassus (2002) afirma ser necessário ver a educação enquanto um elemento fundamental tanto para o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades quanto como um meio para reduzir a desigualdade social e possibilitar a integração social. Em diálogo com Libâneo (2002, p.127), a principal contribuição da escola, “está na difusão da escolarização para todos, colocando a formação cultural e científica nas mãos do povo como instrumento de luta para sua emancipação”. Nesta perspectiva, FREIRE (2006, p. 45)

[...] é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue.

Ao final do instrumento da pesquisa, foi incluída uma questão aberta para que o(a) docente pudesse expressar de forma geral as suas considerações sobre a pandemia e o ensino remoto/híbrido. Esses relatos foram separados em categorias que se encontram no quadro a seguir. Os(As) participantes estão identificados(as) por códigos (a letra P acrescida da numeração sequencial).

Quadro 05 – A Representatividade Educacional

(continua)

A Representatividade do(a) Educando(a) por meio da Escola		
Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
A exclusão	A pandemia aumentou a desigualdade social	A pandemia escancarou as desigualdades e o negacionismo veio reforçar a importância da formação integral do aluno para que priorize a ciência e as ações que visem a sociedade como um todo. P ₁ O ensino remoto excluiu mais do que incluiu, pois muitas das atividades propostas exigiam o uso

Quadro 05 – A Representatividade Educacional

(conclusão)

A Representatividade do(a) Educando(a) por meio da Escola		
Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
A exclusão	A pandemia aumentou a desigualdade social	<p>de equipamentos que nossos alunos não tinham acesso. P₂</p> <p>Durante o ensino remoto/híbrido, houve uma e vasão muito grande. P₃ Muitas das famílias dos nossos estudantes, no período de isolamento social, ficaram sem ou diminuíram a renda, resultando num período de restrições financeiras ao mesmo tempo enfrentaram uma cobrança para aquisição de celulares e <i>internet</i> para que seus filhos pudessem estudar. Eles simplesmente se desligaram da escola, muitos nem os materiais impressos foram buscar, acredito que faltou, por parte dos governantes um olhar humanitário diante da situação trágica que muitos enfrentaram, inclusive perdendo familiares. P₄</p> <p>Não há uma prática eficaz para o atendimento remoto dentro do sistema de ensino público, se o critério for a oferta igualitária de condições de aprendizado. A escola oferece uma multiplicidade de outras formas de interação e possibilidades de desenvolvimento absolutamente impossíveis de serem efetivas no remoto, especialmente importantes para a clientela do ensino público: a interação com os pares, a mudança de ambiente em relação ao ambiente familiar, acesso à refeição durante o intervalo. P₅</p> <p>Todas as escolas deveriam receber equipamentos, tecnologias e amplo acesso à <i>internet</i> para ampliar as possibilidades de trabalho e estudos. P₆</p>

Fonte: A autora, 2021.

De acordo com as narrativas analisadas, a pandemia distanciou ainda mais as classes sociais e isso refletiu de forma impactante na educação dos(as) excluídos(as). A escola enquanto espaço de representatividade, ficou na invisibilidade social. O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Santa Maria enfatiza que

com a pandemia do Covid 19, nos anos de 2020 e 2021, observamos o quanto nossos alunos foram afetados e ficaram com uma grande defasagem, principalmente aqueles, uma grande maioria, que não tinha acesso aos meios eletrônicos para assistir e acompanhar as aulas ministradas pelos professores. Outra causa para o abandono escolar é situação econômica, o aluno acaba muitas vezes tendo que se responsabilizar por irmãos menores para que a mãe ou os pais possam ir trabalhar, ou o próprio aluno precisa arrumar uma ocupação que lhe renda alguns “trocados” para que a família supere as suas necessidades. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARIA, 2021, p. 98).

A escola é o campo da representatividade do(a) educando(a), portanto o indivíduo que fica fora do acesso escolar pode ser uma vítima fácil do sistema excludente. Reconhecendo as aplicações das teorias da representatividade, identifica-se que o espaço escolar é considerado um dos mais importantes vieses ideológicos que perpassam por questões a respeito de representações sociais através da linguagem, dando significação a discursos sobre as instituições, relação pedagógica, interferindo no desempenho do processo educacional. Freire(1992, p.154) esclarece que

as chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical.

Observou-se com a pesquisa, que os problemas educacionais tecnológicos encontrados no ensino remoto, vão além dos trâmites educacionais, pois são problemas de ordem estrutural e política e que se agravaram com a chegada do ensino remoto.

Os dados apontam uma necessidade emergente no âmbito educacional, visto que várias foram as fragilidades observadas na implementação do ensino remoto como: ausência de apoio governamental, falta de acesso à *internet* e/ou um provedor de qualidade, bem como de dispositivos compatíveis para as aulas *on-line*, falta de capacitação docente para lidar com as tecnologias; falta de infraestrutura

adequada, o precário apoio familiar. Esses foram desafios comprometedores do ensino remoto emergencial, mostrando quão frágil e ineficiente foi assegurar o direito à educação gratuita e de qualidade para todos(as) no período pandêmico. Esses desfechos que apresentaram características excludentes precisam ser discutidos por meio de questionamentos que levem a uma mudança de políticas públicas que garantam o acesso e a inclusão de todos(as) os(as) estudantes à estrutura tecnológica necessária, bem como, ter garantido o direito de representatividade por meio de uma prática pedagógica voltada à educação inclusiva.

4.5 O Produto Educacional: Proposições Metodológicas para o Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Humanizadoras

Esse tópico apresenta o produto educacional elaborado a partir dessa pesquisa. Os mestrados profissionais trazem um novo fazer acadêmico na produção científica. Nessas propostas, nos resultados das pesquisas, um dos requisitos para a conclusão do curso, é a elaboração da dissertação e de um produto educacional. Essa produção tem por objetivo destacar as experiências e reflexões centradas no processo de formação do(a) docente, proporcionando uma consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática.

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda pesquisa na área da educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. (TARDIF, 2014, p. 115).

Dialogando com Tardif (2014), a pesquisa dentro da área da educação precisa estar centrada no concreto com divulgação de material, boas práticas metodológicas, análises contextuais. Com isso, a proposta do mestrado profissional pode conciliar a teoria e a prática, na medida em que foca no estudo e na pesquisa aplicada dos fenômenos da vida escolar, descrevendo-os e apontando caminhos e intervenções que podem interromper o círculo vicioso de não se preparar adequadamente às crianças, os adolescentes e os jovens da sociedade, assolada por uma avalanche de informações.

Nessa perspectiva, a dissertação de mestrado intitulada: *Educação Inclusiva, Ensino Remoto e COVID-19: Possibilidades e Limites de Práticas Pedagógicas Humanizadoras*, realizou uma análise da percepção docente, especificamente no que diz respeito às dificuldades de implementação do ensino remoto em uma escola pública com vulnerabilidades socioeconômicas, destacando o contexto dessa modalidade de ensino como um fator de visibilidade dos processos estruturais da exclusão educacional.

O produto educacional desta pesquisa foi elaborado, em formato de livro eletrônico, denominado “Proposições Metodológicas para o Desenvolvimento de Práticas Docentes Humanizadoras”. Essa proposta contribuirá para a apresentação de estratégias que estejam vinculadas ao processo de emancipação do sujeito, bem como ao acolhimento do(a) educando(a) no espaço escolar em que se faz necessária uma reflexão a respeito de uma educação que atenda aos muitos contextos presentes na escola. Apresenta metodologias que procuram redirecionar e até ressignificar as ações teórico-práticas de educadoras(es) e comunidade escolar como um todo.

O material compartilha as boas práticas desenvolvidas por boa parte dos sujeitos de pesquisa, apresentando também proposições de metodologias que possuem o enfoque de uma educação humanizadora, servindo de base aos professores e às professoras otimizando a sua prática pedagógica. Objetiva-se, apresentar proposições que possam subsidiar o trabalho metodológico, resultando de uma pesquisa que evidenciou as dificuldades de uma comunidade escolar carente, bem como o quanto a escola é representativa para esses(as) educandos(as), uma vez que a sua função é proporcionar a inclusão, por meio de práticas docentes humanizadoras que garantam a representatividade de uma educação emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse sentido, requer repensar a formação de sujeitos dotados(as) de transformação e reflexão, construindo uma práxis pedagógica, caracterizada pela ação transformadora do mundo. A escola precisa organizar o seu enfoque pedagógico em novas metodologias e estratégias curriculares para garantir um processo de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades de cada contexto educacional.

Esse *e-book* traz contribuições dos sujeitos de pesquisa que fazem a diferença em uma comunidade escolar que necessita de uma pedagogia emancipatória. A prática docente é dotada de intencionalidade e para isso, a persistência não pode ser deixada de lado, o professor e a professora não podem desistir do(a) aluno(a). Contudo, a prática aceita refazer, reinventar, flexibilizar e adaptar-se à lógica e à realidade do(a) educando(a). A educação transforma-se pela ação dos sujeitos e produz mudanças nos que dela participam. Contudo, de acordo com Demo (1994, p.47) “a prática da qualidade refere-se, pois à competência inovadora e humanizadora de um sujeito histórico, formalmente preparado”.

Ao se referir às práticas docentes humanizadoras não se pode deixar de trazer para a discussão as contribuições de Freire (1996, p.146) que destaca

como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Fica evidente que quando há essa preocupação em focar a aprendizagem nos princípios da cidadania, do reconhecimento, da representatividade, o resultado é satisfatório com demonstração de potencialidades, o que contribui para o fortalecimento da confiança do(a) estudante na sua capacidade de sentir-se sujeito ativo na História em que está inserido, valorizando a educação inclusiva como meio de desenvolvimento pessoal e social. O(A) professor(a) como mediador(a) deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, entendo que no espaço escolar a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos(ãs) para a sociedade.

O estudo de Freire (1997) sobre prática pedagógica considera o(a) educando(a) ativo(a) e isso faz refletir sobre a posição do(a) professor(a): Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. Para Freire (1996), o(a) professor(a) precisa se distanciar de sua prática para poder olhá-la de fora e percebê-la de forma crítica.

Por sua natureza dinâmica que é impulsionada em parte pelas diferentes tecnologias por meio das quais eles são disponibilizados e lidos, o *e-book* é uma possibilidade de propagar as práticas pedagógicas desenvolvidas e aplicadas por docentes que atuam no Colégio Estadual Santa Maria e também divulgar outras proposições que estejam no enfoque da pedagogia libertária. Para Duarte (2013, p.168), o *e-book* “refere-se ao livro eletrônico como o resultado da integração da estrutura clássica do livro, ou preferencialmente o conceito familiar de um livro, com características que podem ser fornecidas pelo ambiente eletrônico, o qual é concebido como um documento interativo que pode ser composto e lido num computador”.

Com o produto educacional, fruto de pesquisa, pretende-se colaborar para uma reflexão sobre as práticas, diante de fatores que contribuíram e ainda contribuem para a invisibilidade do sujeito histórico no espaço escolar. De acordo com Libâneo (2005, p.15) “As transformações das práticas docentes só se efetivarão se o(a) professor(a) ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos”. Ainda dialogando com Libâneo (2002, p.127), a principal contribuição da escola, “está na difusão da escolarização para todos, colocando a formação cultural e científica nas mãos do povo como instrumento de luta para sua emancipação”. Dessa forma, o papel do(a) professor(a) consiste num plano de transformação. A tarefa de ensinar, segundo Libâneo (2002) é uma das modalidades específicas da prática pedagógica mais ampla que ocorre na sociedade, pois é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual as pessoas são preparadas para participar da vida social.

Esse material será composto por três capítulos. O primeiro apresenta um diálogo com autores(as) que fundamentam a prática pedagógica voltada para a valorização de uma educação emancipatória. Os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho partem de autores como Boneti (2010), Freire (1987), Libâneo (2002), Mantoan (2003) Sasaki (2003) que discutem o direito de inclusão e representatividade social a todo o sujeito. Destacando práticas pedagógicas que estejam delineadas na perspectiva da inclusão, enfatizando o desenvolvimento de ações humanizadoras que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

O segundo, elenca práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes que compõem o quadro próprio do magistério do Colégio Estadual Santa Maria, evidenciando a maneira de trabalhar no enfoque da inclusão. Mantoan (2003) celebra a pedagogia da diversidade como a nova maneira de incluir a diversidade no meio escolar: as diferentes etnias, os diferentes gêneros, as minorias e os marginalizados socialmente. A inclusão, nesse sentido, torna-se algo relacionado à ação educativa de repensar todo o processo de ensino para cada aluno(a), em vez de buscar fórmulas e modelos-padrão para guiar todo trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. A discussão acerca da inclusão e diversidade na escola precisa focar na sociedade plural pois o que se observa no espaço da sala de aula é a presença de alunos(as) advindos(as) dos mais diversos ambientes, com culturas e experiências de vida diferenciadas e que precisam ser acolhidos(as), respeitados(as) em suas especificidades, sem distinção ou discriminação.

O terceiro capítulo destaca as proposições metodológicas para a aplicabilidade de práticas que priorizem a humanização dos(as) educandos(as). Nesse contexto, surge a necessidade de uma reflexão sobre a diversidade cultural e inclusão no ambiente escolar, ou seja, pensar na construção de espaços de diálogo, nos quais as diferenças se complementam e não sejam fatores de exclusão. Proporcionar a visibilidade ao que acontece no interior da sala de aula, questionando sobre quais são as possibilidades e os limites da proposta de uma educação inclusiva. Pensar em uma prática docente inclusiva requer elencar um planejamento que priorize uma abordagem curricular condizente com as realidades de cada comunidade escolar. A organização curricular implica o entendimento sobre o conceito de diversidade humana e o respeito às diferenças individuais, principalmente, por que a escola não pode ser reprodutora de um sistema de exclusão educacional de grupos vulneráveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As situações vivenciadas no contexto social indicam circunstâncias que já estavam presentes antes da pandemia e que a partir dela se agravaram, seja a exclusão social, a inclusão digital, a falta de acesso às ferramentas tecnológicas pelos(as) alunos(as) e professores(as), além das escassas políticas públicas implantadas neste enfoque. O esforço da maioria dos(as) docentes para conseguirem desenvolver uma prática pedagógica que se adapte aos moldes impostos pela pandemia não foram suficientes para garantir que o trabalho pedagógico ocorresse de forma efetiva.

A transposição do presencial para o formato remoto, causou angústia na maioria dos(as) docentes, pois encontraram dificuldades em relação ao uso de recursos tecnológicos, apesar de uma parcela significativa dos(as) docentes apresentar familiaridade com as Tecnologias de Informação e Comunicação em sua prática pedagógica, tiveram dificuldades para usar os recursos digitais no processo ensino-aprendizagem nas aulas remotas emergenciais. Ficou em evidência a sobrecarga do trabalho docente em *home office*. Observou-se também que um dos entraves encontrados no ensino remoto, foi a falta de interação com os(as) alunos(as).

A desigualdade socioeconômica, a falta de acesso à *internet*, bem como a equipamentos e recursos digitais foi constatada como dificuldades na efetiva implementação do ensino remoto. Observou-se com a pesquisa, que os problemas educacionais tecnológicos encontrados no ensino remoto, vão além dos muros da educação, mas que são adversidades de ordem estrutural e política em relação ao acesso e inclusão desses(as) estudantes às Tecnologias de Comunicação e Informação, e com a chegada do ensino remoto desvelam-se as profundidades dessas desigualdades sociais.

O presente estudo não teve a pretensão de concluir sobre o assunto, mas sim contribuir para a compreensão das consequências que esse momento representa no âmbito educacional. Todavia detectou-se claramente, por meio desta pesquisa, que o contexto pandêmico agravou um cenário em que já se presenciavam as vulnerabilidades, como também experiências subjetivas dos sujeitos envolvidos(as) no processo educacional.

O ensino remoto reforça não apenas a fragilidade do ambiente escolar, mas

evidencia a precariedade das políticas públicas em promover ensino de qualidade e igualdade no acesso aos meios para a educação. O que se notou foi a falta de consideração das especificidades de cada comunidade escolar, pois as medidas adotadas contribuíram para evidenciar as desigualdades socioespaciais que se vivenciam em todo o país.

Para a pesquisadora, enquanto docente, esta pesquisa demonstrou que os problemas educacionais encontrados no período pandêmico, vão além dos muros da escola, pois são defasagens de ordem estrutural e principalmente atreladas à política pública em relação ao acesso de estudantes às Tecnologias de Comunicação e Informação, que com a chegada do ensino remoto agudizaram-se essas desigualdades sociais.

Por fim, a reflexão aqui proposta destaca a necessidade da discussão sobre as lutas nos diversos espaços para a promoção da educação de qualidade, um ensino reflexivo que garanta o mínimo de igualdade nas condições de acesso. Serão necessárias criar alternativas para preencher a carência educacional proporcionada pela pandemia COVID-19, logo, é imprescindível que diretrizes e ações sejam implementadas com rapidez de forma eficiente e eficaz no âmbito da política educacional, onde se priorize investimentos na melhoria da infraestrutura das escolas e na valorização docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sidney. **Capacitismo**: o que é, onde vive, como se reproduz? As gordas. 2015. Disponível em: <<https://medium.com/@sidneyandrade23/capacitismo-o-que-%C3%A9-onde-vive-como-se-reproduz-5f68c5fdf73e>>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Os coletivos diversos repolitizam a formação**. In: PEREIRA, Júlio Emílio, LEÃO, Geraldo (Orgs). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, p.11-36, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre. Imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- BARUCH, Yehuda. The status of research on teleworking and agenda for future research. **International Journal of Management Reviews**, v.3, n.2, p.113-129. Doi:10.1111/1468-2370.00058, 2001.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BONETI, Lindomar Wessler. A igualdade na diferença – vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. In: FIGUEIREDO, Rita. Vieira. de; BONETI, Lindomar. Wessler.; POULIN, Jean-Robert. **Nova luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, p.97-125 2010.
- BRAGA, Ana Carolina Francisco, MAZZEU, José Carvalho. O Analfabetismo no Brasil: Lições da História. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 24-46, Araraquara, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/edine/Downloads/2 + 9986 + mazzeu.pdf >. Acesso em: 10 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº. 9.394, de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em : <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017**. (2017, 25 maio). Regulamenta o art. 80 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. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-republicacao-152868-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial Da União, Brasília, Edição 98, seção 1, p. 44, 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: **Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução n. 8, de 24 de setembro de 2015**. Estabelece normas e procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuem no Programa Brasil Alfabetizado a partir do ciclo de 2015. Disponível em : <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/12/FNDElegis-Sistema-de-Legisla%C3%A7%C3%A3o-do-FNDE.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Guia de Vigilância Epidemiológica: Emergência de Saúde Pública de importância nacional pela doença pelo Coronavírus 2019: Vigilância de Síndromes Respiratórias Agudas: COVID-19**. Brasília–DF, 05 de Agosto de 2020:58p. Disponível em: <file:///C:/Users/edine/Downloads/Guia%20de%20Vigil%C3%A2ncia%20Epidemiol%C3%B3gica%20Covid-19_%20Emerg%C3%Aancia%20de%20Sa%C3%Bade%20P%C3%Bablica%20de%20Import%C3%A2ncia%20Nacional%20pela%20Doen%C3%A7a%20pelo%20Coronav%C3%Aadrus%202019_20.01.2022.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL (2020a). Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). **Boletins epidemiológicos**. Brasília, 2020a. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/boletins-epidemiologicos>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL (2020b). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, Brasília, 2020. Disponível em:

<<file:///C:/Users/edine/Documents/mestrado/disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado/prepara%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20qualifica%C3%A7%C3%A3o/parecer%20cne%200520220.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL (2020c), Ministério da Educação. **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-2020-248564376>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BUNIOTTI, Daniel. **Diretores, Vice-diretores de Escola e o Ensino remoto em Tempos de Isolamento Social: conflitos, Tensões e perspectivas**. 2021.164f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino – Formação Docente)) Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí - PPIFOR, Paranavaí, 2021. Disponível em: https://unespar-my.sharepoint.com/personal/ppifor_ensino_unespar_edu_br/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fppifor%5Fensino%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments%2FDisserta%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20Daniel%20Buniotti%20%2D%20Vers%C3%A3o%20Final%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fppifor%5Fensino%5Funespar%5Fedu%5Fbr%2FDocuments&ga=1. Acesso em: 20 dez. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano, Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez,2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas/SP: Papyrus, 1991.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos para uma Educação na Diversidade *In Diversidade e Cultura Inclusiva* (Org.) RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim(Org.) Diversidade e Cultura Inclusiva. São Paulo/SP: UNESP, p.10-30, 2014.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz.2.ed. Brasília/DF:Plano, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

CEPAL. **Pandemia provoca aumento nos níveis de pobreza sem precedentes nas últimas décadas e tem um forte impacto na desigualdade e no emprego**. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-pobreza-sem-precedentes-ultimas-decadas-tem-forte>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CETIC. **TIC domicílios: principais resultados 2019**. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 12 jun.2021.

CETIC. **TIC domicílios:** principais resultados 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124201233/tic_domicilios_2020_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

COLLIS, Jill.; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração:** um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre/RS: Bookman, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2.ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.

COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. **Estatística.** 2.ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.

CUNHA, Paulo Arns da. **A pandemia e os impactos irreversíveis na Educação.** 2020 Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>>. Acesso em: 10 mai. de 2021.

CURADO, Marcelo. Uma avaliação da economia brasileira no governo Lula. Revista **Economia & Tecnologia**, Curitiba, Ano 07, V. Especial, p.91-104, 2011. Disponível em: <<http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/revista/Especial%20Capa/Marcelo%20Curado.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** 3.ed. São Paulo: Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil:** ainda muito por fazer. Porto Alegre: 2.ed, 2004.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal et al. Livro eletrônico: o que dizem os bibliotecários da Universidade Federal de Minas Gerais. *In: Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB*, p. 2218-2233, 2013.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FEFERBAUM, Marina; QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; **Metodologia da pesquisa em direito:** técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. – 2.ed. – São Paulo: Saraiva, 2019.

FERNANDES, Florestan. **Nova república?** 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERREIRA, Windy Brazão, PEREIRA, Maria de Lourdes. Seminários Temáticos de Prática Curricular na Educação Infantil. *In: BRENAND, Edna G. de Góes; ROSSI, Sílvio José (Orgs.). Trilha do Aprendiz.* João Pessoa: Editora UFPB. Vol.2 - p. 341-345, 2009.

FERREIRA, Windy Brazão. **Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola.** *In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (Orgs.). Tornar a educação inclusiva.* Brasil: Unesco, p. 11-53, 2009a.

FERREIRA, Windyz Brazão. EJA & deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, Marcia Angela da S. **Educação de Jovens e Adultos**. O que dizem as pesquisas? Recife: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Secad/MEC; Associação Nacional de Pesquisa em Educação-Anped; Universidade Federal de Pernambuco, p. 75-128. 2009b.

FERREIRA, Windyz Brazão. Pedagogia das Possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, v.3, n.2, p.73- 98, jun. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.230>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, n.9, Out., p. 123-132,1969.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade: Projeto Pedagógico**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Pedagogia do Oprimido. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREITAS, Ione Campos. **Função social da escola e formação do cidadão**. Democracia na escola, 2011. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html> >. Acesso em: 20 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Lislaine Mara da Silva. **O Ensino Remoto Emergencial e o mal-estar docente**: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia no Estado do Paraná diante da pandemia de covid-19.2021, 115f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/71453/R%20-%20D%20-%20LISLAINE%20MARA%20DA%20SILVA%20GUIMARAES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 dez. 2021.

IBGE (2018). Agência de Notícias. Revista Retratos. **IBGE mostra as cores da desigualdade**. Disponível em : <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade> . Acesso em: março de 2022.

IBGE (2019). A Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua). **Sistema Educacional Brasileiro**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

IBGE (2021a). A Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua). **Relatório Segundo Trimestre de 2021**. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pnad-levantamento-do-todos-mostra-primeiros-impactos-da-pandemia-nas-taxas-de-atendimento-escolar/>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

IBGE (2021b). **Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2021 / IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2021. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

LAKTATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo**. 1998. Entrevista concedida ao Prof. Nivaldo A. N. David, em Goiânia, em 16 de dezembro de 1997- Entrevista com José Carlos Libâneo: Perspectivas de uma Pedagogia Pensar a Prática 1:1-21,jan./jun.1998- Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/8/2613>. Acesso em: 30 mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Paulo Gomes. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo in: Dossiê: **“Paulo Freire e o Debate Educacional Contemporâneo”**. Revista Pro-Posições - v.25, n.3, p.63-81, set./dez.2014. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/pro-posicoes-v-25-n-3-75-2014-dossie-paulo-freire-e-o-debate-educacional-contemporaneo>. Acesso em: 10 mai. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Damaso de Afonso. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v.2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; Editora SENAC, 1997, p.120.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar– O que é? Por quê? Como fazer?**, 1.ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINI, Renato. Inclusão digital & inclusão social. *Inclusão Social*. Brasília: IBICT, v.1, n.1, 2005, p. 21-23 Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/7/13>>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

MASETTO, Marcos T. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus. 2000, p. 133-173.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**. Campinas. v.30, n.2, p.261-265, abr./jun., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200012>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Bontempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 14.ed. Coleção Temas Sociais. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MORAN, José Manoel. **As mídias na educação**. 2008. Disponível em: <https://mariocz.files.wordpress.com/2008/08/midias_educacao.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barsosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Petrópolis, n.23, p.156-68, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p.1 -35, mai., 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Espaço Escolar-Território de Construção de Representações e Identidades. **Trilhas**. Belém, v.1. n.2. p.56-65, nov., 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2020a). **Coronavírus disease** (covid-19) Pandemic. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PACHECO, José Augusto. **Estrutura curricular do sistema educativo português** *In*: PACHECO, José Augusto (Org.). Organização Curricular Portuguesa. Porto: Porto Editora, p. 11- 52, 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PALÚ, JANETE. A Crise do Capitalismo, A Pandemia e a Educação Pública Brasileira: Reflexões E Percepções. *In*: **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer (org.), Cruz Alta: Ilustração, p. 291-302, 2020.

PARANÁ (2020a). Assembleia Legislativa. **Lei nº 20.199**. Dispõe sobre a Aprovação do Projeto do Executivo que cria regras para recomposição do quadro de servidores do Estado. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/aprovado-projeto-do-executivo-que-cria-regras-para-recomposicao-do-quadro-de-servidores-do>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PARANÁ . (2020b). **Resolução nº 1522/2020 - GS/SEED**. Dispõe sobre o o regime especial para a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais Disponível em : <file:///C:/Users/edine/Documents/mestrado/disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado/prepara%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20qualifica%C3%A7%C3%A3o/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PARANÁ. (2020c). **Resolução nº 1016/2020 - GS/SEED.** - Regime especial - aulas não presenciais. Disponível em: <file:///C:/Users/edine/Documents/mestrado/disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado/prepara%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20qualifica%C3%A7%C3%A3o/resolucao_1016_060420.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

PARANÁ. (2020d). **Resolução N.º 3.817/2020 – GS/SEED.** Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2020/09/RES38172020GSSEED.pdf>>. Acesso: em 16 jan. 2022.

PARANÁ. (2020e). **Decreto N.º 4.2320/2020 – GS/SEED.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4230-2020-parana-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

PARANÁ. (2020f). **Ofício Circular n.o 029/2020 – DEDUC/SEED.** Distribuição dos materiais das aulas não presenciais. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/11uxg7LaSlc9SrUNrF-2ZFUI9JWkZFCR/view>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PARANÁ. (2021a). **Resolução N.º 3.616/2021 – GS/SEED.** Estabelece a oferta de atividades escolares na forma presencial e remota para os estudantes da rede pública do Estado do Paraná no ano letivo de 2021. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2021/09/RES-3616-2021-GS-SEED_Estabeleceasatividadesescolaresnaformapresencialnaopresencialremota_2021_Revoga_673-2021.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PARANÁ. (2021b). **Resolução SESA Nº 735/21.** Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná e Disponível em: <https://ampr.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao_735_21.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação.** 18.ed. São Paulo: Ática, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 17-32, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS Ernani César. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico,** ASPEUR Universidade Feevale, Nova Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Colégio Estadual Santa Maria,** Ponta Grossa, 2021.

RELVAS, Marta Pires. **Fundamentos Biológicos da Educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

REMOTO. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/remoto/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central da representação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SALES, Tereza. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.25, p. 27-37, jun.1994.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre, 5.ed. Penso, 2013 .

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia: os caminhos para a democracia participativa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 1.ed. São Paulo. Nobel, 1987.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 13. ed. Campinas, SP: Cortez Editora/ Autores Associados, 96 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5), 1986.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In*: GARCIA, W. E. (org). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, p. 15-29, 1989.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico**: a escola em movimento. 195f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

SILVA, Gilda Pereira, MAIO, Eliane Rose. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo escola e família. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.8, n.1, p. 41-54, Jan./Jun., 2021. Disponível em:<[file:///C:/Users/edine/Downloads/RDPEE,+v8,+n1,+2021+-+04+-+A3%20\(1\).pd](file:///C:/Users/edine/Downloads/RDPEE,+v8,+n1,+2021+-+04+-+A3%20(1).pd)>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. In SOUZA, Jessé. (Org). **A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira**. Editora UFMG, Belo Horizonte, p. 22-53, 2006.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 1a. reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim De Conjuntura (BOCA)**, v.4. n.11, p.81-89, Boa Vista, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TERUYA, Tereza Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

THOMPSON, Eduard Palmer. **Costumes em Comum**. S. Paulo: Cia. das Letras, 1998.

TIC DOMICÍLIOS 2018. Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros** – São Paulo: CGI.br, 2019. Disponível em: Acesso em: 15 mai. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Taxas de Atendimento Escolar**. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota>. Acesso em: 16 fev. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNINOTÍCIAS. **Banco de Notícias do Centro Universitário de Viçosa (UNIVICOSA)**. Disponível em: <https://www.univicosa.com.br/uninoticias/noticias/distanciamento-socialisolamento-e-quarentenaentenda-as-diferencas>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em

Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCAR, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full>. Acesso em: 15 mar. 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

CARO(A) Docente

Eu, Edinéia Aparecida Calistro, mestranda do Programa de Mestrado Profissional na Educação Inclusiva (PROFEI) na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), segundo a Linha de Pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, estou desenvolvendo uma pesquisa que aborda como temática: O processo educacional em contexto pandêmico, a partir da implementação do ensino remoto, no Colégio Estadual Santa Maria. Sendo você docente dessa Instituição de Ensino da Rede Estadual do Estado do Paraná, venho solicitar sua colaboração respondendo ao questionário que visa levantar os dados necessários à análise que me proponho fazer.

Título do projeto: Educação Inclusiva como Possibilidade de Visibilidade Social: Práticas Pedagógicas Compartilhadas.

Justificativa e os Objetivos da Pesquisa: Desde o início do isolamento social devido à pandemia da COVID-19, em meados de março de 2020, instituições de ensino públicas e privadas precisaram replanejar suas atividades e em muitos casos adotando modalidades de educação não presencial. O que se notou foi um “reinventar” metodológico por parte das escolas, sendo que a figura do professor permanece como destaque nessas necessidades pedagógicas. Como objeto de estudo e pesquisa pretende-se apresentar e analisar a percepção docente sobre os impactos pedagógico-sociais do ensino remoto durante a Pandemia da COVID-19 no processo de ensino aprendizagem no espaço escolar.

Descrição dos procedimentos: O docente será convidado a preencher um questionário- formulário que contém 32 perguntas dispostas em alternativas, de forma a auto avaliar os impactos pedagógico-sociais do ensino remoto.

CUSTOS: Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos realizados no estudo. Sua participação é voluntária neste estudo.

IMPORTANTE! Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá deixar de participar da pesquisa e retirar esse termo de consentimento, sem que haja qualquer prejuízo em sua relação com os pesquisadores e com a Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mantém-se o sigilo e o caráter confidencial do trabalho sem expor sua identidade. Em caso de necessidade, entrar em contato com o Pesquisador Responsável: Se você tiver alguma dúvida com relação ao estudo, direitos, ou no caso de danos relacionados ao estudo, você deve contatar a pesquisadora Edinéia Aparecida Calistro, pelo telefone (42)999822699.

Participante

Pesquisadora Edinéia Aparecida Calistro

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

PROFEI - Programa de Mestrado em Educação Inclusiva - UEPG

Essa pesquisa tem como objetivo mapear e identificar os impactos sociais e pedagógicos que foram sentidos pelos (as) professores (as) especificamente e pela comunidade escolar, durante a Pandemia da COVID-19 e a execução do ensino remoto/híbrido.

1- Qual é sua formação?

2 - Qual a sua faixa etária?

- () Menos de 25 anos
- () Entre 26 e 35 anos
- () Entre 36 e 45 anos
- () Entre 46 a 55 anos
- () Entre 56 a 60
- () acima de 60 anos

3- A quantos anos você atua como profissional da educação?

- () 0 a 2 anos
- () 3 a 6 anos
- () 7 a 9 anos
- () 10 a 15 anos
- () Mais de 15 anos

4- Em qual nível de ensino você leciona? (É possível marcar mais de uma opção)

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental (anos iniciais)
- () Ensino Fundamental (anos finais)
- () Ensino Médio
- () EJA (Educação de Jovens e Adultos)
- () Ensino Superior

- Ensino Técnico
- Pós-Graduação
- Educação Especial
- Outro _____

5- Quais disciplinas você ministra?

- Artes
- Biologia
- Ciências
- Educação Física
- Ensino Religioso
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Portuguesa
- Língua Estrangeira Moderna Inglês/Espanhol
- Matemática
- Química
- Sociologia
- Outras _____

6- Há quanto tempo trabalha no Colégio Estadual Santa Maria?

- 0 a 2 anos
- 3 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos

7- O que motivou você para a docência nesta comunidade? (Pode marcar mais de uma opção):

- Fica perto da minha casa.
- Gosto de trabalhar em bairro porque a comunidade é mais interativa.

- () Meu trabalho pode fortalecer os vínculos da escola com crianças e adolescentes em vulnerabilidade e risco social.
- () A direção da escola tem tradição de gestão democrática.
- () Os (as) professores (as) são bem acolhidos.
- () Outros _____

8 - Atualmente, você tem acesso à *internet* em seu domicílio?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes
- () Estou usando os dados móveis
- () Estou indo regularmente à escola para preparar as aulas com o uso da *internet* da escola.

9 - Em relação às condições básicas de formação e conhecimento no uso de tecnologias para as aulas:

- () Tem facilidade com a tecnologia e esse não foi um problema.
- () Os problemas mais recorrentes foram a infraestrutura precária das escolas com falta de equipamentos compatíveis com os aplicativos disponíveis pela mantenedora.
- () Tem dificuldade em relação à falta de tempo no exercício prático de tecnologias que estão disponíveis.
- () Mais do que dificuldade com a tecnologia, tem-se apego e maior segurança no uso de práticas tradicionais, na condução do ensino.
- () Tem dificuldades com o uso de tecnologias ativas por questões de meu tempo de formação inicial e continuada na trajetória profissional.
- () Outros _____

10- Se você tem acesso à *internet*, quais serviços você utiliza?

- () Dados móveis do celular (3g, 4g)
- () Fibra Óptica
- () Cabo
- () Satélite
- () Rádio
- () Linha Telefônica Discada (ADSL)

Não tenho acesso

11 - Quais dispositivos você utiliza?

Computador ou notebook

Smartphone Android

Smartphone IOS

Tablet

Nenhum

Outros _____

12- Os computadores e afins que você tem acesso é apenas para seu uso pessoal ou necessita compartilhá-lo com outras pessoas?

Apenas para meu uso pessoal.

Compartilho com apenas uma pessoa da família.

Compartilho com até duas pessoas da família em períodos alternados de trabalho.

Compartilho com mais de três pessoas em períodos alternados de trabalho.

13 - Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas têm sido as mais utilizadas (ou com maior frequência) durante as aulas remotas:

Whatsapp

Google Class

Google Meet

Moodle

YouTube

Zoom

Google Maps

Instagram

TiK Tok

Outros _____

14 - Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é (foi) mais utilizado durante as atividades remotas?

Materiais disponibilizados nas Aulas-Paraná.

- Cópias de trechos de livros, textos de diferentes formatos.
- Vídeos.
- Páginas da web.
- Slides
- PDF
- Outros _____

15 - Em relação ao ensino remoto/aulas *on-line* e ou educação à distância:

- Nunca tinha dado aulas à distância de forma remota antes da Pandemia da COVID-19.
- Senti-me nada ou pouco preparado (a) para ensinar de forma remota.
- Os treinamentos recebidos para o ensino remoto ajudaram-me pouco para ministrar as aulas.
- Não houve nenhum treinamento específico/sistemático e pedagógico para o exercício da função docente no modo remoto.
- Não apresentei dificuldades com o ensino remoto.

16 - Pode-se dizer que houve aspectos positivos das aulas remotas, entre os abaixo relacionados quais destacaria:

- A não necessidade de deslocamento físico para o trabalho.
- Economia de tempo e dinheiro em relação meios de transporte, vestimentas, etc.
- Possibilidade de fazer outras inserções em cursos de minha área de atuação e outras diversas.
- Possibilidade de maior tempo em família mesmo durante o trabalho.
- Outros _____

17. Entre os aspectos negativos das aulas remotas, destaque:

- Converter o modelo de ensino presencial /tradicional em formato digital.
- Encontrar nas possibilidades disponibilizadas pela metodologia, uma forma específica de fazer os alunos (as) adaptarem-se às novas demandas.
- Manter a qualidade do processo de ensinar considerando a dificuldade de estabelecer a interação necessária com os (as) aluno (as).
- Outros _____

18 - Como você avaliaria os aplicativos e ferramentas disponibilizados pela SEED para o atendimento às aulas *on-line* ?

- () Deram condições de aprofundar os conteúdos propostos no Plano de Trabalho Docente do Professor, de forma satisfatória.
- () Foram bastante utilizadas pedagogicamente como suporte para trabalhar diferentes conceitos.
- () Os recursos disponíveis, como jogos e/ou outros dispositivos, possibilitaram a ampliação do uso da tecnologia de forma mais ampla pelos (as) alunos (as), como cultura digital e até curiosidade sobre programação.
- () De forma geral, os vídeos com imagens e áudios são de qualidades suficientes para a transmissão das aulas.
- () Não apresentam suporte pedagógico condizente com os conteúdos propostos no Plano de Trabalho Docente do Professor.
- () As aulas transmitidas eram acessíveis à compreensão dos(as) alunos(as).
- () As aulas não aprofundavam os conteúdos necessários e relevantes.

19 - Durante esse tempo em que estamos no exercício de ensino remoto, você participou de algum dos seguintes tipos de aprimoramento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no desenvolvimento como professor?

- () Cursos/ oficinas de trabalho sobre a minha disciplina específica e ou métodos, como por exemplo, Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino remoto.
 - () Conferências ou seminários sobre educação com professores e/ou pesquisadores que apresentaram resultados de suas pesquisas e discussão de problemas educacionais, em especial relativos ao ensino remoto/híbrido.
 - () Workshops/lives de práticas inovadoras de ensino, considerando o ensino remoto/híbrido.
- Participação em redes de professores, (Grupos de Estudos) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos (das) professores (as).
- () Orientação e/ou observação feita pela equipe pedagógica da escola, organizadas formalmente para o auxílio e bom exercício profissional no modo remoto de aulas.
 - () Nenhum

20 - As horas gastas com as atividades para a formalização do processo de ensino remoto/híbrido incluem:

() Atendimento de alunos(as) nas plataformas (tanto a turma toda, quanto em grupos ou individualmente, em grupos de WhatsApp).

() Planejamento ou preparação das aulas, avaliações e atividades impressas (incluindo sua correção para os(as) alunos(as) das aulas *on-line* e dos (das) sem acesso às aulas *on-line*.

() Outras (especifique): _____

21 - Em sua avaliação, as atividades remotas no período pandêmico, em relação ao processo ensino aprendizagem:

Proporcionaram uma comunicação entre alunos e professores. Marque de 1 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Proporcionaram assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Marque de 1 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

22 – Como administra a falta de acesso do seu aluno(a) às aulas *on-line* :

() Encaminho as atividades propostas pelas “Trilhas da Aprendizagem”, disponibilizadas pela mantenedora.

() Elaboro as minhas próprias atividades para meus alunos.

() Me sinto impotente frente a essa situação.

() Encaminho os alunos que não possuem acesso para a equipe pedagógica.

() Outros: _____

23 - Entre as dificuldades com o conteúdo, o que pode ser um outro aspecto de desmotivação do aluno para com a escola:

() Dificuldade em entender os conteúdos sozinho(as).

() Muitas atividades e/ou conteúdo para estudar e não consegue acompanhar e manter em dia as atividades, desmotivando-o (a).

() Não está havendo aprendizado pela ausência de interação com o professor.

() Frequentemente há (houve) erros no aplicativo das plataformas de ensino os (as) deixam sem motivação.

() Apenas há falta de interesse do (a) aluno (a).

Falta de acesso de forma concreta que o (a) impossibilitaram de participar das aulas remotas.

() Outras _____

24 – Em sua compreensão existem algumas fragilidades que favorecem a não participação /desmotivação dos alunos não aulas remotas? Quais seriam?

() Não conseguem realizar as atividades enviadas para casa, porque os pais não conseguem ajudá-los (as).

() Ambiente de casa não favorável ao estudo, pois há muitos estímulos positivos e negativos, onde se distraem, falta foco, querem brincar, têm preguiça, tem barulhos paralelos, falta um lugar específico para estudarem, etc.

() Há falta de determinação por parte dos pais de uma certa disciplina com horário para os filhos (as) estudarem.

() De certa forma o celular, a *internet* atrapalham o estudo, pois deixam os(as) alunos (as) dispersivos (as), entram em aplicativos de conversas e jogos, etc.

() Outras: _____

25 - Outras dificuldades verificadas que são possíveis argumentos para não realizarem as atividades:

() Os conteúdos são difíceis de entenderem sozinhos (as).

() Falta material de apoio para estudar, como um livro didático, acesso à *internet* para pesquisas.

() Muitos alunos (as) tomam conta de irmãos menores e afazeres de casa.

() Família adoecida pela pandemia com morte de entes queridos provocando medo, ansiedade e insegurança.

() Falta de condições básicas de alimentação, de higiene, de sono, etc.

() Violência familiar mais frequente em razão de os pais estarem mais em casa.

() Isolamento social que se caracteriza pelo não relacionamento/interação com professores(as) e colegas que ajudam-nos (nas) na aprendizagem.

() Outras: _____

26 - Das turmas que trabalho quantos alunos estão participando efetivamente da aula de forma híbrida ou remota:

- () 100 %
- () 75 %
- () 50 %
- () 25 %
- () menos de 25 %

27 - A maioria dos(as) alunos(as) que pegam material impresso:

- () Estão fazendo todas as atividades.
- () Estão fazendo a maioria das atividades.
- () Estão fazendo algumas atividades.
- () Não está fazendo nenhuma atividade.
- () Outros: _____

28 – A interação entre professores(as) e alunos(as) na participação das aulas remotas apresenta-se:

- () De forma muito satisfatória, pois professores e alunos estabelecem proximidade entre eles em relação às dúvidas e compreensão dos conteúdos.
- () De forma satisfatória. Os alunos poderiam ser ainda mais participativos nas interações propostas pelos professores (as).
- () De forma insuficiente, pois entre eles (as) e os professores (as) existe uma tela que os intimida e constrange.

29 - A que você atribui a não participação dos(as) alunos(as) no acesso às aulas *on-line*:

- () Não tem acesso à *internet* em casa.
- () *Internet* fica fora do ar/ ruim porque não possuem pacote de dados.
- () Não tem computador e ou notebook em casa ou um único aparelho para mais de um (a) aluno (a).
- () Não tem celular ou celular que tinha quebrou.
- () Há apenas um celular para mais de um (a) estudante em casa.
- () Tem celular, mas com pouco espaço na memória para baixar vídeos, filmes, textos, formulários enviados.

30- É possível afirmar que as expectativas da maioria dos(as) alunos(as) em relação ao futuro de seus estudos é a de:

- () Continuarem estudando somente.
- () Trabalhem e fazerem um curso superior ao mesmo tempo.
- () Trabalhem e futuramente fazer um curso superior.
- () Fazerem um curso profissionalizante.
- () Trabalhem e fazerem um curso profissionalizante.
- () Trabalhar e futuramente fazer um curso profissionalizante.
- () Trabalhem somente.
- ()Trabalhem e futuramente fazerem um curso pré-vestibular.

31 - Como você analisa o papel da escola no contexto pandêmico:

- () A escola é onde se aprende a conviver e apresenta um papel de grande relevância na formação de uma consciência da cidadania e da ética.
- () A situação exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica, pautada na abrangência, na flexibilidade e na garantia de acesso ao conhecimento.
- () O desafio configura-se exatamente em garantir o respeito ao direito educacional assegurando a participação na vida escolar e na aprendizagem.
- () É necessário que os professores executem seus trabalhos a partir de metodologias participativas, desafiadoras, que problematizam os conteúdos, estimulando o estudante.
- () A educação, em sua totalidade, precisa reforçar a concepção de uma sociedade inclusiva que seja democrática, justa e igualitária.
- () Não é papel da escola fazer a mediação entre as necessidades sociais e o processo de ensino aprendizagem.
- () A escola não tem condições de infraestrutura para ir além da transmissão do conhecimento.

32- De forma geral sobre a Pandemia e o Ensino Remoto/Híbrido:

- () Considera que a Pandemia alargou e escancarou as desigualdades sociais/econômicas, culturais dos nossos (as) alunos (as) possibilitou muito mais exclusões do que já haviam antes da pandemia.
- () Considera que haverá dificuldade de manter uma rotina de estudo parecida com a que tinha antes da suspensão das aulas presenciais, futuramente.
- () Considera que haverá o abandono e a evasão escolar na volta às aulas presencial.
- () Considera que as questões estruturais das escolas públicas foram responsáveis e determinantes para o baixo desempenho dos (das) alunos (as).
- () Considera que as questões estruturais das escolas públicas foram responsáveis e determinantes para o adoecimento dos (as) professores (as).
- () Considera que a pandemia recuperou o reconhecimento do papel do professor e da escola como práticas sociais indispensáveis à cidadania e ao futuro de nossas crianças.
- () Considera que o papel da escola se coloca/colocou como fundamental no exercício da função docente que contemple uma formação científica sólida em todas as disciplinas do currículo escolar, que contribua com o não negacionismo - uma das tônicas dominantes da pandemia.

Se quiser, escolha uma das afirmativas acima e deixe suas considerações:

ANEXO A – PROTOCOLO DE BIOSSEGURANÇA PARA O RETORNO DAS ATIVIDADES ESCOLARES



COLÉGIO ESTADUAL SANTA MARIA
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Protocolo de Biossegurança para o Retorno das Atividades Escolares

Este protocolo, elaborado em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução SESA N° 735/2021 e Resolução SEED 3616/2021, apresenta os procedimentos a serem realizados pela Colégio Estadual Santa Maria – Ensino Fundamental e Médio, para o retorno às atividades escolares referentes ao ano letivo de 2021, a fim de manter as medidas de prevenção e controle da COVID-19.

As atividades terão início no dia 20 de setembro de 2021, contemplando o formato híbrido, pois possuímos alunos que assinaram o termo de não comparecimento presencial na instituição, contendo cada sala de aula a quantidade 30 carteiras sem a necessidade de rodízio respeitando a distância de um metro entre cada carteira, pois os demais alunos que superam o número de 30 estão no remoto.

Os horários de entrada no turno da manhã ocorrerão a partir das 07:15 min com a entrada das turmas: 7 A, 8 A, 8 B, 8 C com saída 11:35; 7:20 min com a entrada das turmas: 9 A, 9 B, 9 C com saída 11:40 min. No período da tarde as entradas ocorrerão a partir 12: 55 min com turmas: 6 A, 6B, 6 C, 6 D, com saída às 17:20 min; e às 13:00, serão 7 B, 7 C, 7 D, com saída 17:25 min. No noturno as turmas 1º A, 1ºB, 2º A, Eja Fundamental terão entrada às 18:30 min com saída às 22:50 min. Já as turmas 2º B, 3º A e Eja Médio entrarão 18:35 min, com saída às 22:55 min.

O recreio também ocorrerá com rodízio com os alunos se alimentando em sala nos horários das 9:40 min 7 A, 8 A, 8 B, 8 C e às 9:50 min as turmas do 9 A, 9 B, 9 C. À tarde os recreios ocorrerão nos horários das 15:20 min com as turmas 6 A, 6B, 6 C, 6 D, seguidos depois no horário das 15:30 min, pelas turmas 7 B, 7 C, 7 D. No noturno o recreio ocorrerá com as turmas 1º A, 1ºB, 2º A, Eja Fundamental de 20:45 min até às 20:55 min. Já as turmas 2º B, 3º A e Eja Médio será das 20:55 min até às 21:05 min.

No que se refere às atividades de ressocialização, todas serão realizadas respeitando as medidas de distanciamento social, evitando aglomerações.

Nas atividades de Educação Física serão dadas preferência para práticas e esportes de caráter individual com higienização do material utilizado.

As torneiras dos bebedouros foram trocadas para num modelo que permite que aluno reponha a água na sua garrafa individual tendo um funcionário responsável pela desinfecção e higiene nos banheiros a cada 1 hora.

sendo obrigatório o uso de máscara, tendo que passar pelo tapete sanitizante, tendo recebido o álcool gel nas mãos, por meio de um totem na entrada. Em todos os ambientes foram instalados aplicadores de álcool gel. Será disponibilizada a Face Shield a todos os funcionários e professores.

Caso ocorram suspeitas de COVID 19, os membros da comissão serão convocados entrando em contato com as autoridades sanitárias, para realizarem as medidas necessárias bem como o preenchimento do link para a notificação de casos. Caso haja suspeita, o profissional será dispensado das atividades, sendo orientado a buscar o médico e no caso de confirmação aguardar o período de quarentena. No caso de aluno, o responsável será comunicado e chamado até à instituição para levar o aluno para casa, e buscar orientação médica. Até o momento da chegada dos responsáveis o aluno deverá permanecer isolado sob a observação de um funcionário.

O atendimento ao público será de preferência realizado com agendamento prévio, respeitando as medidas de distanciamento social, com uso obrigatório de máscara, utilização de álcool gel e passagem obrigatória por tapete sanitizante em todos os ambientes.

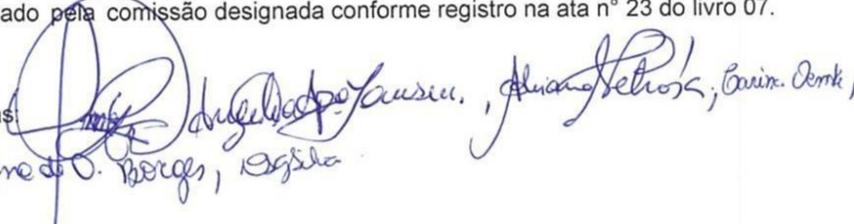
Fornecedores e prestadores de serviço terão contato exclusivo com funcionários por meio de agendamento se restringindo apenas às áreas necessárias do prédio para a realização de serviços e abastecimento.

Caberá aos pais ou responsáveis a decisão para que seu filho(a) retorne às aulas presenciais, caso opte pela continuidade do ensino remoto ou ainda, a definição pelo retorno presencial em modelo híbrido.

A opção pelo modelo presencial ou híbrido acontecerá mediante o preenchimento e assinatura do TERMO DE COMPROMISSO DE CUMPRIMENTO DE DIRETRIZES ESTABELECIDAS NO PROTOCOLO DE SEGURANÇA - COVID-19.

Este protocolo foi elaborado e será implementado bem como acompanhado pela comissão designada conforme registro na ata nº 23 do livro 07.

Assinaturas:


Elin Regina de O. Borges, Regilda

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva como Possibilidade de Visibilidade Social: Práticas Pedagógicas Compartilhadas

Pesquisador: EDINEIA APARECIDA CALISTRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52130521.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.017.598

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Educação Inclusiva como Possibilidade de Visibilidade Social: Práticas Pedagógicas Compartilhadas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, com caráter exploratório objetivando levantar dados, construindo hipóteses, a partir de coleta de dados com sujeitos que tiveram experiências práticas com o problema apresentado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar os impactos pedagógico-sociais do processo de ensino remoto no Colégio Estadual Santa Maria, levando em consideração a percepção docente sobre o processo de ensino aprendizagem.

Objetivo Secundário:

- Identificar as dificuldades no processo de ensino aprendizagem do ensino remoto;- Identificar como os docentes organizaram metodologicamente o processo de ensino aprendizagem no ensino remoto;- Caracterizar as formas de utilização pelo (a) docente de dispositivos eletrônicos e plataformas digitais para ministrar suas aulas remotamente;- Destacar estratégias que a escola adotou para

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 5.017.598

manter o aluno motivado e com desempenho esperado no processo de ensino aprendizagem, através do ensino remoto;- Elaborar como produto educacional, um e-book com as práticas utilizadas e que tiveram resultados positivos no ensino remoto;- Propor uma oficina pedagógica com os docentes para o compartilhamento de boas práticas;- Divulgar o resultado do produto pedagógico nas mídias sociais;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que se podem elencar são: a) tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário, b) alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias expressas na forma de desconforto com a temática abordada, c) possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados.

Benefícios:

Os benefícios se materializam na perspectiva de se entender a Educação Inclusiva como uma possibilidade de visibilidade social, com a atuação docente centrada no trabalho colaborativo delineado no compartilhamento de boas práticas metodológicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa centrada na relação entre um levantamento teórico e uma análise descritiva do processo educacional em contexto pandêmico, a partir da implementação do ensino remoto no Colégio Estadual Santa Maria. Buscando evidenciar a percepção do docente frente a essa situação, a pesquisa procura destacar as dificuldades de adaptação e flexibilização metodológica para o atendimento educacional, levando em consideração fatores que atravessam esse processo, como por exemplo, a falta de acesso aos recursos tecnológicos que fazem parte da estrutura necessária para a aplicação do modelo de ensino vigente. Os pressupostos teóricos que norteiam o trabalho partem de autores como Boneti (2010), Freire (1987), Moscovici (2003), Sasaki (2003) que discutem o direito de inclusão e representatividade social a todo o sujeito. É preciso entender a atividade educacional como uma necessidade que não pode ser negada ao cidadão

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Continuação do Parecer: 5.017.598

e para isso é fundamental a consideração do conjunto de valores sociais que influem sobre o desenvolvimento de todo o processo educacional.

Desta maneira, a realização da pesquisa pretende com esta análise, identificar e “dar voz” aos que permanecem calados frente a esse contexto. Na

execução do projeto objetiva-se estimular o uso da tecnologia, como uma metodologia ativa, destacando seus pontos favoráveis na ampliação e

assimilação do conhecimento e da aprendizagem do educando. Compreende-se que a educação mediada pelas tecnologias desempenha um papel

importante na formação do um cidadão ativo, pensante e conectado, pois promove uma nova forma de conceber o aprendizado e de entender a

própria sociedade. Portanto, essa proposta poderá contribuir para o fortalecimento da confiança do docente na sua capacidade de sentir-se sujeito

ativo na História em que está inserido, valorizando a educação inclusiva como meio de desenvolvimento pessoal e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1825688.pdf	22/09/2021 14:48:52		Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.017.598

Outros	instrumento_questionario.pdf	22/09/2021 14:38:13	EDINEIA APARECIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	22/09/2021 14:37:20	EDINEIA APARECIDA CALISTRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anexoVI_unidadeCedente.pdf	22/09/2021 14:36:58	EDINEIA APARECIDA CALISTRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	22/09/2021 14:35:27	EDINEIA APARECIDA CALISTRO	Aceito
Declaração de concordância	anexoV_Concordancia.pdf	22/09/2021 14:34:05	EDINEIA APARECIDA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	22/09/2021 14:33:29	EDINEIA APARECIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 04 de Outubro de 2021

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br