

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE-UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

Maria Danieli Ferreira de Souza

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTO E OS
DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EFETIVADA NA PANDEMIA: UM
ESTUDO NOS QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE
MUNICIPAL DE IRATI-PR**

**IRATI
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE-UNICENTR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

MARIA DANIELI FERREIRA DE SOUZA

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTO E OS
DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EFETIVADA NA PANDEMIA: UM
ESTUDO NOS QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE
MUNICIPAL DE IRATI-PR**

Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de
Pós-Graduação em Educação- PPGE/UNICENTRO.

Orientadora: Prof. Dr^a Marisa Schneckenberg

**IRATI
2022**

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

S729p Souza, Maria Danieli Ferreira de.
O processo de ensino e aprendizagem remoto e os desafios da prática pedagógica efetivada na pandemia: um estudo nos quintos anos do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Irati-PR / Maria Danieli Ferreira de Souza. -- Irati, 2022.

x, 166f.: il.; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2022.

Orientadora: Marisa Schneckenberg

Banca examinadora: Marisa Schneckenberg, Névio de Campos, Aliandra C. Mesona Lira.

Bibliografia

1. Ensino e Aprendizagem. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Crise Educacional. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO

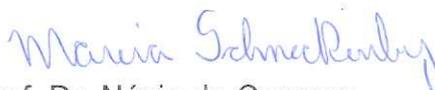
MARIA DANIELI FERREIRA DE SOUZA

“O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTO E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EFETIVADA NA PANDEMIA: UM ESTUDO NOS QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IRATI-PR”.

Dissertação aprovada em 29/09/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Marisa Schneckenberg
(Orientador/UNICENTRO)



pl Prof. Dr. Névio de Campos
(Membro Titular/UEPG)



pl Prof.^a Dr.^a Aliandra Cristina Mesomo Lira
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

AGRADECIMENTOS

Normalmente, os agradecimentos se constroem após o término da escrita, já revisada, pronta, descrevendo os processos sobre a construção da pesquisa, seus avanços e desafios no percurso para obtenção da qualificação. No entanto, por várias vezes, desde que iniciei minha caminhada no Mestrado, nesses tempos de lutas, venho refletindo o quanto a vida me proporcionou e o privilégio que tenho de estar nesse espaço, podendo me reconstruir como pessoa, profissional, e inicialmente pesquisadora. Creio que cada pessoa que esteve no entrelaço das relações, seja de forma positiva ou negativa, teve uma importante colaboração no sentido da ressignificação do conhecimento.

Sendo assim, agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu passar pelo processo de uma doença de um novo vírus mortal e chegar até aqui. Nele se traduz a luz e a esperança que me guia para continuar a escrever e para expressar minhas profundas alegrias, tristezas e inquietações existenciais. A vida vale a pena ser vivida com o esforço do máximo em leveza!

Meu Senhor, dê-me sabedoria nesse momento, para que tudo que venha a ser materializado nesta escrita, saibam os leitores, que só foi possível pelas interações com as pessoas do meu caminhar ao longo da vida, nada é só meu!

Gratidão ao meu marido, Jairo Adrielton, pela paciência, pelo apoio quando me via chorando e dizia: *você está lá para aprender, calma! É assim mesmo, ninguém disse que seria fácil!* A compreensão que teve em me deixar sozinha para escrever, tenho isso como um ato de amor. Obrigada por dividir a vida comigo e cuidar da nossa família.

Gratidão, Deus, pela vida dos meus filhos, Tiago Alex e Maria Sofia, que são presentes de valor inestimável que recebi na vida, e chegaram para somar minha existência com um amor infinito e uma dose duplicada de alegria e sobressalto.

Gratidão pela vida da minha orientadora, Marisa Schneckenberg, seu comprometimento, incentivo e postura ética majestosa. A cada orientação me fez pensar sobre o caminho da escrita de forma profunda e impactante, refletindo sua humildade acadêmica extraordinária. Seu exemplo de pessoa e profissional ficou impresso no meu ser, obrigada por acreditar em mim!

Agradeço imensamente aos membros que compuseram a banca de qualificação, pela leitura e contribuições ao trabalho de pesquisa, professores Dr. Névio de Campos, Dr^a Aliandra Cristina Mesomo Lira, Dr^a Michelle Fernandes de Lima e Dr^a Mary Angela Teixeira Brandalize.

Agradeço a todos os meus colegas de turma no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UNICENTRO - Mestrado em Educação, aos colegas do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão na Educação, em especial a Victa Ogg Gonçalves, Fernanda Pontarollo e Patricia Maria Bonato. Registro e destaco minha grande admiração por vocês, pois mesmo a distância construímos um grande vínculo de amizade, carinho e respeito.

Agradeço imensamente a todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UNICENTRO – Mestrado em Educação, cada especialista foi essencial para as apropriações do conhecimento adquirido. Sinto-me privilegiada em percorrer essa caminhada com um grupo tão seleta e especial!

Assim, ousou terminar esse agradecimento com uma prece, evidenciando a visão de mundo que rodeia minha existência.

Senhor, dê-nos um espírito humilde, amoroso, manso e sereno; sopra ventos frescos para receber as críticas, assumir erros e permanecer no caminho das transformações da própria existência. Sempre com lucidez, sem delírios nos olhares, preservando o equilíbrio e nos desviando de coisas superficiais que não mudam ou agregam em nada.

Que possamos lutar com todas as forças capazes de mobilizar as imensas reservas de inteligência com dedicação ao enfrentar os desafios que são exigentes no mundo. A vida e o viver, por si só, desde o primeiro abrir dos olhos de manhã, já estão envoltos na luta do dia.

Dê-nos alento no resgate de uma visão ampla, cosmo-política, perante as vendas que cobriram os nossos olhos nas cegueiras dogmáticas, sendo indiferentes aos posicionamentos fúteis e comprometidos com as batalhas sociais em prol das adversidades dos nossos semelhantes.

Liberte-nos de toda verdade absoluta, da uniformidade, regulamentação e normatização sociais dos excluídos e excluídas, que são silenciados pelo seu grito ecoado no vazio. Não adianta falar a língua dos anjos se não inclinarmos nossos ouvidos para ouvir gritos dos inocentes, marginalizados e abandonados nas ferrugens da engrenagem das estruturas sociais.

Que venha sobre nós o espírito de ousadia para questionar as boas intenções mascaradas da astúcia do formalismo igualitarista, com uma “*doxa*” feita sobre uma violência não percebida, fundada sobre o reconhecimento, e que é obtida pelo trabalho explorador, inculcado de forma legítima pelos dominantes sobre os dominados. Estes, que lhes asseguram a permanência da dominação na reprodução social, que sem a reflexão crítica, engloba a vida dos sujeitos alienados e despercebidos no campo social, os invisíveis.

Enfim, liberte-nos do pensamento medíocre sobre a vida, que nos aprisiona e nos impede de mergulhar em rios de águas profundas, descobrindo a beleza e a grandeza do mundo e daquilo que é eterno!

Sem mais gratidão eterna, à minha mãe Lídia Ferreira (*in memoriam*) infelizmente não pode estar presente neste momento tão importante da minha vida, mas deixou seus exemplos inesquecíveis, uma pessoa cheia de contentamento, humilde, serena, mas na mesma medida, forte, valente e incansável enquanto lutava o combate dessa vida. Obrigada mãe, se estou aqui hoje foi porque você permitiu eu existir, pois bem sei as circunstâncias na qual fui gerada, e mesmo assim, tive a oportunidade de nascer e desfrutar o dom da vida.

*“A sabedoria é a coisa principal; adquiere, pois,
a sabedoria: sim, com tudo o que possuis,
adquiere o conhecimento” (Provérbios 4:7).*

RESUMO

A presente pesquisa compõe a dissertação de Mestrado em Educação, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, (UNICENTRO), dentro da Linha de *Pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação*. A pesquisa teve como propósito de investigação um estudo que permeou caminhos para efetivar uma análise das políticas públicas e educacionais durante a pandemia da Covid-19. A base foi o desmembramento das articulações políticas, efetivadas ou não, para atender um cenário educacional de profundas mudanças no campo. Neste sentido, o foco maior do estudo foi na compreensão do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem efetivada na pandemia. Assim, permeou desafios da prática pedagógica no ensino remoto, condições de trabalho docente, intenso uso das tecnologias digitais na escola e reorganização do sistema de ensino na alternativa remota emergencial na conjuntura pandêmica. O recorte da pesquisa ocorreu no período temporal entre 2019 e 2022, com lócus de estudo em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Irati-PR. Este cenário empírico englobou entrevistas com nove sujeitos de pesquisa, sendo três gestores educacionais, três professores do quinto ano do Ensino Fundamental da Educação Básica e três familiares de alunos. Esses sujeitos aturam e vivenciaram a experiência do ensino não presencial durante a pandemia. O posicionamento teórico está embasado em fundamentos à luz da teoria de Pierre Bourdieu (1989; 2009; 2004; 2016), na utilização dos conceitos de campo, *habitus* e capital para elencar as análises e discussões sobre tema proposto. Quanto à abordagem teórico-metodológica de pesquisa, a opção foi pela utilização do método de Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2011). Na escrita, o estudo foi estruturado nos três primeiros contextos do método, que abrange o contexto da influência, da produção de texto e o contexto da prática. Este último, engloba os dados empíricos da pesquisa, levantando, assim, categorias de análises em torno da materialização do objeto. Por fim, foi percebido que a crise pandêmica e educacional envolveu um trabalho intenso e o reestruturar prático-político no sistema educacional, para atender as grandes demandas e as dificuldades no desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia. Também houve limitações nas articulações políticas, diminuíram-se as possibilidades de atendimento às demandas tecnológicas e às estratégias do desenvolvimento de alternativas efetivas para atender a necessidades voltada para a prática pedagógica na escola e fora dela. Neste sentido, percebe-se que, durante o desenvolvimento dos processos de ensino não presencial na pandemia, foram ressaltadas as intensas demandas não atendidas pelas políticas públicas e educacionais, refletindo em grandes lacunas da aprendizagem, intensas mudanças no trabalho docente, dos agentes educacionais e famílias dos alunos, perante as dificuldades existentes, além da falta de condições e estruturas básicas necessárias para o desenvolvimento do ensino remoto. Diante de todas essas questões, destaca-se a importância de estudos que venham colaborar em pesquisas no campo educacional, que mostrem realidades semelhantes dos reflexos e dos impactos da pandemia na educação brasileira. Assim, será possível fortalecer dados e conhecimentos científicos práticos em relação às demandas do chão da escola, com intuito, de incentivar discussões para que haja pautas das políticas educacionais com enfoque nas desigualdades das condições de aprendizagem e na defasagem educacional pós-pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem. Práticas Pedagógicas. Crise Educacional.

ABSTRACT

This research composes a dissertation of Masters' Degree in Education, linked to the Graduation Program in Education of the State University of Midwest (UNICENTRO), within the Research Line *Pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação*. The research had as investigation proposition a study which permeated paths to become public policies and educational ones effective during the Covid-19 pandemic period. The base was dismemberment of political articulations, effective or not, to meet an educational scenario of profound changes in the field. Therefore, the focus of the study was on understanding the development of teaching and learning processes of during the pandemic. Thereby, permeated challenges of pedagogical practice in remote teaching, teaching work conditions, intense use of digital technologies at school, and the conduct of public educational policies to lead the reorganization of the education system in the emergency remote alternative in the pandemic situation were involved. Research clipping occurred in the period between 2019 and 2022, with study locus in three schools of the Municipal Network Teaching of Irati-PR. This empirical scenery encompassed interviews with nine research subjects for data surveying: three educational managers, three teachers who work with the Elementary School 5th grade, and three student family members. These subjects played their roles and lived the non-presential teaching during the pandemic. Theoretical positioning in this research is based on the foundations by Pierre Bourdieu (1989; 2009; 2004; 2016), in the use of the concepts field, *habitus* and capital to list analysis and discussions on the theme proposed. Regarding the theoretical-methodological approach in this research, the option took was the use of the Policy Cycle method by Stephen Ball (2011). In the writing, the study was structured in the three first contexts of the method, which encompasses the context of influence, of text production, and the context of practice. This last one encompasses data analysis of the research empirical data, then surveying categories for analysis on the materialization of the dissertation object of study. Finally, it was noticed that pandemic and educational crisis encompassed an intense work for practical-political restructuring in the educational system to meet the great requirements and difficulties on development of remote teaching during the pandemic. There were also limitations in political articulations, possibilities to meet technological requirements and strategies to develop effective alternatives to meet needs regarding pedagogical practices at school and outside it. Therefore, it is understood that during development of non-presential teaching processes during the pandemic, intense demands were not met by public and educational policies, reflecting large learning gaps, intense changes in teaching work are highlighted, also for educational agents and student family members facing the difficulties, further the lack of necessary conditions and basic structures for development of the remote teaching. Before all these matters, the importance of studies that will collaborate in research in the educational field is highlighted, and which show similar realities on the reflexes and impacts of the pandemic in Brazilian education. Thereby, it will be possible strengthen scientific and practical data and knowledge regarding the requirements from the school reality, with the aim at motivating discussions to exist educational political agendas focused on the learning conditions and post-pandemic education lag.

KEYWORDS: Teaching and learning. Pedagogical Practices. Pandemic. Processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Categorias de análise.....	109
Gráfico 1 - Ciclo de Políticas e seus contextos.....	15
Quadro 1 - Exemplo da Organização dos Conteúdos dos Referenciais Curriculares em Foco	88
Quadro 2 - Exemplo da Organização da Unidade Temática de uma Disciplina	90
Quadro 3 - Políticas Emergenciais e Educacionais dentro da Esfera Federal	94
Quadro 4 - Políticas Educacionais Emergenciais dentro da Esfera Estadual	95
Quadro 5 - Políticas Educacionais Emergenciais dentro da Esfera Municipal	96
Quadro 6 - Dados referente ao Município de Irati-PR 	101
Quadro 7 - Espaço Físico da Instituição	106
Quadro 8 - Espaço Físico da Instituição III.....	108
Quadro 9 - Descrição da singularidade dos agentes inseridos na Instituição de Ensino II	118
Quadro 10 - Descrição dos agentes inserido na Instituição de Ensino III.....	129
Quadro 11 - Demonstrativo de dados referentes à validação de ensino de 2020/2021	145

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CF - Câmara Federal
COVID 19 - *Corona Virus Disease* -2019
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DARPA - Departamento da Defesa dos Estados Unidos da América
EaD - Educação a Distância
EUA - Estados Unidos da América
IDBE - Índices de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico
IPED - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional
LDBEN - Lei de Diretrizes da Bases da Educação Nacional
MP - Medida Provisória
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OMS - Organização Mundial de Saúde
PIB- Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Sistema de Avaliação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCEP - Referencial Curricular do Estado do Paraná
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
SEED - Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná
SEF - Secretaria do Estado da Fazenda
SESA - Secretaria do Estado da Saúde
SGETES - Superintendência de Geral da Ciência Estado, Tecnologia e Ensino Superior
SME - Secretaria Municipal de Educação
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
STEPEP - Sindicato de Trabalhadores da Educação Pública
UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I - ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS E EMERGENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: AS INFLUÊNCIAS NO CAMPO	21
1.1 Políticas de emergência e as influências no campo educacional dentro da crise pandêmica no Brasil	22
1.2 As Políticas emergenciais, normativas e dispositivos direcionados para o sistema de ensino remoto	37
1.3 As influências na história da cultura cibernética e sua mediação no desenvolvimento do processo ensino remoto emergencial	43
1.4 Concepções sobre a avaliação escolar em tempos de pandemia e o conceito de <i>habitus</i> de Bourdieu	53
1.5 A prática pedagógica e o desafio de avaliar o processo de ensino e aprendizagem não presencial	66
II - EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO DOS TEXTOS OFICIAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ	76
2.1 Legislação e direcionamento da Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná - SEED: o contexto da produção de texto das políticas educacionais	76
2.2 As propostas curriculares vigentes das políticas educacionais para subsidiar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na continuidade educativa em tempos adversos.....	86
2.3 A produção das políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais.....	93
III - A EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE IRATI-PR: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NÃO PRESENCIAL	98
3.1 A realidade existente: descrevendo o campo educacional no chão da escola	99
3.2 Políticas educacionais na pandemia, o ensino e a aprendizagem em torno de uma nova realidade.....	110
3.3 Análise das articulações das políticas educacionais voltadas para tempos de intensa crise	117

3.4 Conceito de reprodução da cultura e estruturas constituintes da sociedade, família e escola: a prática pedagógica desenvolvida no ensino remoto	122
3.5 Educação, uso das tecnologias digitais e aspectos do trabalho docente no ensino não presencial.....	128
3.6 Aprendizagem no ensino remoto e aspectos sobre avaliação escolar na pandemia	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	151
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	160
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TRÊS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE IRATI-PR	164
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE TRÊS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI-PR.....	165
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TRÊS REPRESENTANTES DA FAMÍLIA DO ALUNO	166

INTRODUÇÃO

A temática proposta para esta pesquisa partiu de um olhar pessoal e profissional a respeito das inquietações perante os desafios da educação, na reorganização do ensino e na prática pedagógica, em tempos que transcorrem mudanças do ensino presencial para o ensino não presencial devido à pandemia da COVID-19. Esta pesquisa tem, como motivação maior, o anseio de um estudo no campo educacional e a compreensão do ensino remoto efetivado com o advento pandêmico, visto que entendemos que a criança passa por processos diversos em seus níveis de desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Esses processos permeiam as relações, entre os vínculos afetivos e sociais que constituem nas instituições familiares, na escola e sociedade em geral. Nesse enfoque, a escola é uma das principais instituições que promove as relações e possibilita a ação pedagógica e formativa, em torno dos processos no desenvolvimento da criança. O ambiente escolar se faz imprescindível para a efetivação do ensino, da aprendizagem, e para a colaboração dessas relações mediadoras que envolvem a criança na educação formal.

A escola, assim como a família, é um dos pilares constituídos na sociedade: a maior função social da escola é o desenvolvimento integral do indivíduo. Ela contribui para a formação da criança e colabora para sua conscientização cidadã, estruturada dentro de um campo social em uma determinada cultura instituída e instituinte. A criança em idade escolar faz parte de um grupo social, tem amigos, cria vínculos efetivos, troca experiências e apropria-se dos conhecimentos que contribuem para o seu desenvolvimento e formação.

Com todas as mudanças ocorridas devido à pandemia da COVID-19, precisamos fazer uma análise cuidadosa e criteriosa sobre implicações referentes à interrupção das atividades presenciais no sistema ensino, sobre a mediação dos instrumentos digitais no ensino remoto, suas implicações e condições para efetivar a aprendizagem, considerando a diversidade do campo social na realidade do aluno. A educação remota emergencial foi aplicada como uma alternativa para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, impondo, para o professor e o educando, um novo ritmo, reorganização do planejamento, e adaptações às condições para desenvolver as atividades, sejam elas individuais ou coletivas virtuais.

O desafio da continuidade educativa em tempos de distanciamento e isolamento social permeou as relações nos diversos níveis de ensino. O ensino não presencial foi efetivado desde o ensino infantil até a educação superior. Nosso recorte de estudo para esta

pesquisa visa a envolver o quinto ano do Ensino Fundamental do município de Irati-PR. Neste estudo, o anseio maior foi entender de que forma se efetivou o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem remoto perante uma crise sanitária global, e conseqüentemente, com reflexos inéditos no campo educacional, a alternativa do ensino não presencial.

Dessa forma, no percurso do processo de construção do conhecimento, temos como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais e suas articulações no desenvolvimento do ensino remoto emergencial na Rede Municipal de Ensino de Irati-PR.

Nessa organização, os objetivos específicos são: identificar as estratégias adotadas pelos professores em relação ao planejamento, didática e a reorganização do ensino não presencial durante a pandemia; analisar o uso mediador das tecnologias digitais para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na observância da prática pedagógica no contexto remoto; Compreender, nesse processo, os principais desafios preponderantes aos professores e à família, na experiência com o ensino não presencial em tempos de crise pandêmica; bem como articular discussões teóricas e políticas, tendo como enfoque as estruturas das relações que se estabelecem com o campo educacional e o objeto de estudo.

A pandemia da COVID-19 iniciou no final do ano de 2019. Oficialmente, no dia 30 de dezembro daquele ano, a Organização Mundial de Saúde - OMS foi alertada sobre uma nova doença que vinha se desenvolvendo rapidamente, com casos de transmissão viral de uma pneumonia, na cidade de Huanan, região que abrange a Província de Wuhan, na China. A causa da doença tinha ligação com uma nova cepa atuante de um vírus da família do coronavírus, que até então ainda não tinha sido identificada em seres humanos.

Um mês após esse alerta, em 30 de janeiro de 2020, a OMS reuniu-se com demais organizações internacionais de saúde e declarou emergência em saúde pública, com a preocupação da disseminação da doença causada pelo novo coronavírus, alertando para seus altos níveis de contaminação que se espalhavam pelo mundo. Posteriormente, no dia 11 de março de 2020, a mesma OMS declarou que o estado da doença se configurava como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional- ESPII, com características de disseminação em estado de uma pandemia, ou seja, a distribuição geográfica na disseminação da doença constituía-se em contágio mundial.

A partir desse marco pandêmico, no final do ano de 2019, com as mudanças ocorridas no campo social e educacional devido ao estado de crise emergencial, a exemplo das

paralisações do ensino presencial no Brasil, pretendemos desenvolver um estudo investigativo em relação ao nosso objeto. O universo da pesquisa engloba três turmas do quinto ano do Ensino Fundamental da Educação Básica e constitui o lócus do estudo dentro de três escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Irati-PR.

Nesse processo, a pesquisa pautou-se no enfoque do método do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2011). Nele, aprofundamos metodologicamente três contextos para analisar as políticas: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Já nosso posicionamento epistemológico encontra-se à luz da teoria de Pierre Bourdieu (1989; 2014; 2016) e seus colaboradores.

Nesse lugar e espaço, o estudo buscou analisar as políticas educacionais, os documentos legais que fundamentaram as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos processos do ensino e aprendizagem durante a pandemia, tendo um olhar reflexivo para a mediação do uso das tecnologias digitais, das possibilidades e adaptações na prática pedagógica em tempos de ensino remoto.

Em relação à coleta de dados empíricos da pesquisa, o instrumento empregado com os sujeitos, que abrangem professores, diretores e representante familiar do aluno, materializa-se na realização de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas na íntegra para a efetivação das análises. O projeto desta pesquisa passou e teve sua aprovação conforme o regulamento da análise do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/CONEP, que autorizou a pesquisa com seres humanos, conforme os apêndices a esse respeito. O quantitativo dos sujeitos integrantes desta investigação são diretores, professores e um responsável pelo(a) aluno(a) - pai/mãe, de cada turma investigada. Logo, foram entrevistados, no total, 3 diretores escolares, 3 professores e 3 pais/mães dos(as) alunos(as), que são correspondentes ao recorte no lócus da investigação em três turmas do quinto ano. As referidas turmas correspondem às três escolas pesquisadas no Ensino Fundamental da Educação Básica do Município de Irati-PR.

A escolha de tais sujeitos ocorreu pelo fato de que presenciaram, atuaram e viveram a experiência do ensino remoto emergencial durante a pandemia. Os critérios empregados para a seleção dos sujeitos investigados representantes dos alunos partiram da intencionalidade de convidar, para participar da pesquisa, aqueles pais ou responsáveis que têm ou tiveram atuação ou participação ativa dentro da Associação de Pais, Mestres, Professores e Funcionários - APMF da instituição de ensino.

Nesse espaço social da educação remota e de retomada do ensino presencial, o estudo abordou as estratégias adotadas pelos professores em relação ao planejamento, à (re)organização do trabalho docente, às práticas pedagógicas, à mediação das tecnologias digitais e aos instrumentos avaliativos da aprendizagem nesse formato. Também buscou compreender as normativas, orientações e articulações políticas propostas pela Secretaria Municipal de Educação - SME do Município de Irati-PR, que tem seu sistema de ensino vinculado à Secretaria Estadual de Educação e Esporte do Estado do Paraná - SEED.

Nesse percurso, abordarmos os discursos e ações políticas da SME e do Ministério da Educação - MEC, ressaltando o enfoque da teoria na objetivação com a prática em relação com o objeto de pesquisa, constituindo, na abrangência do estudo, o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem remotos e a prática pedagógica desenvolvida dentro de um cenário crise educacional e estado pandêmico.

Desse modo, preconizamos compor uma discussão crítica reflexiva sobre as políticas educacionais voltadas ao campo da educação pública na pandemia, discussão que se faz necessária para a compreensão da temática, das possíveis lacunas da aprendizagem no ensino não presencial, e das intensas mudanças no modo das relações educacionais, dos grupos e agentes no campo social.

A abordagem do método, nesta pesquisa, compõe alinhamento com o Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2011), conforme já exposto. Entendemos que ele fornece elementos para realizar as análises das políticas educacionais em torno do nosso objeto. O Ciclo de Políticas vem sendo considerado uma ferramenta metodológica para o aprofundamento das análises das políticas educacionais em diversos contextos. Sendo assim, viabiliza a compreensão teórico-metodológica para analisarmos as questões políticas em torno dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a análise da prática pedagógica no ensino não presencial durante a pandemia.

De acordo com Mainardes (2006, p. 48), a “abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para analisarmos os programas e as políticas educacionais e sua trajetória desde a formação inicial até o contexto da prática”. Nesse processo, abarcamos os três contextos do método do ciclo de políticas: o contexto da influência, contexto da produção de texto, e o contexto da prática.

Destacamos que, mesmo sendo o método do ciclo de políticas uma ferramenta metodológica não linear, para uma organização da escrita com coerência, faz-se necessária a divisão de capítulos. Inicialmente, explicitamos o desenvolvimento do contexto das

influências, abarcando as mudanças das relações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e suas influências no campo educacional. O contexto da produção de texto situa-se no segundo capítulo, inserindo a análise dos textos materializados das políticas públicas e políticas educacionais, voltada ao desenvolvimento do ensino remoto na conjuntura do estado pandêmico. O terceiro capítulo aborda contexto da prática. Em outras palavras, traz a análise das políticas nas arenas do chão da escola, interpretações, aplicações, resistências, efetividade ou ineficiências dentro das relações dos agentes, grupos e demandas educacionais existentes nas diversas realidades.

Entretanto, cabe ressaltar que Mainardes (2006, p. 49) cita que Stephen Ball apresenta uma nova versão do seu método de análise, e ele se caracteriza como ciclo contínuo, incluindo um percurso de cinco contextos: “[...] o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política”.

Segue a representação do método no gráfico abaixo, do qual utilizamos os três primeiros contextos.

Gráfico 1 – Ciclo de Políticas e seus contextos



Fonte: Elaborado a partir de Mainardes (2006).

Destacamos que, nesse processo, o próprio Stephen Ball (2011) enfoca que os dois últimos contextos, o de resultados/efeitos e o contexto de estratégia, já se fazem presentes nas análises, quando englobam as articulações em diferentes níveis contínuos. Ainda durante o percurso, o método pode ser exposto por categorias de análise, que são as construções, efeitos, justiça social, situações específicas e impactos das políticas com seus receptores. Por esse motivo, escolhemos trabalhar com os três primeiros contextos, considerando que eles “[...] estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas [...]” (MAINARDES, 2011 *apud* BALL, 2018, p. 3)

Detalhando o método com mais profundidade, o contexto da influência do ciclo de políticas engloba o pensar em uma determinada política, a perspectiva teórica, uma proposta política. Em outras palavras, refere-se às influências que a pandemia teve sobre as políticas oficiais e emergenciais, seus objetivos governamentais, e as prioridades atuais que envolvem os órgãos competentes para o desenvolvimento das políticas educacionais. Nesse aspecto, utilizamos o método do ciclo de políticas para construir uma análise no campo das influências e das articulações políticas emergentes. “Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos que normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Nesse caso, evolve as influências da crise sanitária e da crise educacional na pandemia e o discurso das influências da conjuntura para ser colocada na produção da política; ou seja, o que influenciou o pensar de uma política específica para o sistema educacional na atualidade.

O contexto da produção de texto caracteriza-se pelos textos que formalizam as políticas. Dito isto, ressaltamos as performances dos textos que se manifestam pela escrita: são textos legislativos, normativos, pareceres, portarias ou decretos que formalizam o início de uma política e sua conjuntura; no nosso caso, uma política emergencial. Assim, enfocamos, no segundo capítulo, a produção dos textos e as determinações políticas para o período da crise educacional, realizando uma análise crítica sobre elas. “Os textos políticos, portanto, representam a política. [...] a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O contexto da prática é a política em seu uso, e compreende os discursos e as práticas oriundas da implementação das políticas pelos profissionais e pelos agentes que atuam. De acordo com (MAINARDES, 2006, p. 07), “[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Sendo assim, entende-se que o contexto da prática é a atuação nas arenas dos campos sociais, são as disputas de interpretação das políticas na prática, como uma política é recebida, efetivamente ou não, por profissionais da educação que atuam na escola.

Cada contexto do ciclo de políticas evidencia um processo de ciclo contínuo para as análises das políticas, visto que o contexto da produção de texto vem carregado das

influências que imperam na escrita dos textos, sejam elas ideologias, valores ou conceitos que são agregados. Logo, refletem-se na aplicabilidade ou na materialização da política no contexto da prática nas arenas da escola, e assim por diante. Seguindo, vem os contextos das estratégias ou efeitos das políticas.

Quanto à perspectiva epistemológica, a pesquisa se encontra dentro de uma abordagem da concepção Pós-estruturalista para o desenvolvimento do processo de investigação no campo do estudo. Quanto ao posicionamento epistemológico, a pesquisa pauta-se à luz da teoria praxiológica de Pierre Bourdieu (1989; 1998; 2004; 2005; 2014), que discute as relações dentro campo social, cultural, econômico e educacional sob olhar e pensamento críticos da realidade. Assim, compõem o estudo das estruturas e relações nos diversos campos, estruturas que são processos estruturados e estruturantes dos *habitus* constituintes nas relações de grupos institucionalizados na sociedade.

Ainda sobre o uso dos termos, nas estruturas estruturantes, permeiam a colaboração subjetiva ou objetiva da ação pedagógica, que é uma espécie de submissão imediata a uma ordem que ajuda a regularizar uma normalidade. Dito de outra maneira, são normas de ser ou agir conscientemente ou inconscientemente em um determinado campo, aliadas às condições de reprodução de um *habitus*. Já a estrutura pode ser organizada sistematicamente e não aleatoriamente; ou seja, não linear, sem uma padronização, e pode ser modificada. Ela é entendida como uma disposição dos agentes ou ação organizada, em que o *habitus* é estruturado pelas condições materiais, de crenças, valores, ideologias, entre outros elementos que têm existências cognitivas e subjetivas na sua construção.

Essas estruturas não agem sozinhas, mas existem relações inconscientes entre o *habitus* e um determinado campo. Isso se revela com mais clareza quando observamos, em Bourdieu (2009, p. 88), “o mundo prático que constitui na relação com o *habitus* como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras é um mundo de fins já realizados, modo emprego ou movimentos a seguir...”. Novamente frisamos que o *habitus* enfoca o nosso modo de produzir, reproduzir, agir e sentir em um determinado grupo do campo existente, e as ações e comportamentos são desenvolvidos em um processo contínuo e ativo, mas não como condições permanentes de um espaço ou tempo. Ele não é apenas um elo entre o passado, presente e futuro, mas também uma estrutura formada e em constante estruturação das possibilidades entre o social e o individual.

Esses fundamentos vêm ao encontro de um aprofundamento teórico-metodológico para compor uma análise de cunho crítico, discorrendo, assim, suas concepções na articulação da teoria com a prática, na objetivação em relação ao objeto de pesquisa.

Em um campo político amplo, segundo Bourdieu (2004, p. 24), o “Estado tem um metapoder capaz de interferir em diferentes campos dentro da sociedade, exerce um poder simbólico e sua supremacia legítima entres as instituições”. Nesse sentido, entendemos que permeia as relações de forças e sentidos como produtor de princípios de classificações suscetíveis a serem aplicados ao mundo social e ao campo a ser analisado. Essas relações sociais, culturais e ideológicas transpassam as estruturas para o campo político, e exercem influências na prática das políticas educacionais, permeando relações de poder dos agentes sociais, em vista da produção do conhecimento, capitais, cultura, ideologias, valores, convicções e condutas humanas.

Deste modo, também adotamos o amparo de teóricos, como Hoffmann (2012), Mainardes (2006; 2018), Luck (2007), Ludke e André (2012), Nóvoa (2020; 2021), Scarlabri e Massunte (2020), Monteriro (2020), Souza e Leão (2020), Santos (2020;2021), entre outros autores que estudam e que estão desenvolvendo seus textos atualmente sobre a educação, prática pedagógicas, ensino remoto, e sobre os reflexos da pandemia na sociedade contemporânea.

A escola é parte integrante dessa estrutura social. Ela atua como uma microssociedade, com as instâncias de relações entre a infraestrutura e a superestrutura, não podendo ser analisada separadamente. Sendo assim, partimos das relações de poder e análises de políticas educacionais para a exposição analítica de uma realidade específica, o desenvolvimento dos processos ensino e aprendizagem remotos.

Caminhando para a organização da escrita da dissertação, dispomos sua estrutura em três capítulos, como já exposto, de acordo com a abordagem metodológica de pesquisa escolhida. O primeiro capítulo discorre sobre o contexto da influência da pandemia sobre as políticas educacionais específicas, as mudanças ocorridas no sistema de ensino com a alternativa do ensino remoto, as influências das tecnologias digitais na educação na prática pedagógica durante a pandemia, construindo a análise das políticas dentro do recorte temporal entre o período dos anos de 2019 a 2021.

Nesse sentido, o contexto da influência visa à análise da elaboração e disseminação da política em si, sobre como o poder público pensou sobre a adoção de tais políticas educacionais, adotadas pela SEED, em relação às estratégias no uso das tecnologias digitais,

às normativas e à reorganização dos processos de ensino e aprendizagem na transferência para o formato do ensino remoto.

Cabe ressaltar que a Rede Municipal de Educação de Irati-Pr não possui um sistema de ensino emancipado, pois se vincula ao sistema de ensino da Rede Estadual do Paraná. Por esse motivo, não podemos desconsiderar o estudo de sua totalidade, com referência à abrangência das influências políticas de governo e de Estado na educação em tempos de pandemia. Esse capítulo envolve discussões em torno das mudanças políticas do sistema de ensino, aspectos teóricos e concepções sobre processos de ensino e aprendizagem, as influências das tecnologias digitais no ensino, englobando os referenciais históricos e os desafios da escola na contemporaneidade, da crise social, política e educacional.

No segundo capítulo discorremos sobre o contexto da produção de texto das políticas educacionais, a materialização e disseminação das políticas educacionais específicas na pandemia, e o surgimento das propostas políticas para subsidiar e garantir a continuidade educativa do sistema de ensino. A construção da pesquisa envolveu a análise crítica da escrita materializada dos documentos oficiais, decretos, discursos, normativas, pareceres, as leis que regem e são norteadoras da educação no processo de ensino e aprendizagem remoto. Evidenciamos, nesse sentido, o discurso político e ideológico que envolve a produção dos textos referentes à normatização e os encaminhamentos que nortearam as atividades das práticas pedagógicas, especialmente no ensino não presencial no período da pandemia.

Prosseguindo, no terceiro capítulo, abordamos o contexto da prática do ciclo de políticas, propondo apresentar e discutir as políticas públicas educacionais dentro do campo das arenas do cotidiano das escolas da Rede Municipal de Educação de Irati-PR, lócus da abrangência da pesquisa em foco. Assim, foram circundadas as concepções em torno das condições do trabalho do professor, o uso das tecnologias e demais interpretações políticas no contexto da prática.

Buscamos, dentro do aporte teórico de Bourdieu, compreender seus significados em torno da aprendizagem do aluno, contextualizando a paralisação das atividades presenciais na escola através dos discursos dos professores, diretores e pais/mães envolvidos com a prática das políticas direcionadas para a educação na pandemia.

Nas considerações finais, longe de tecer uma conclusão sobre as discussões acerca das políticas educacionais e as mudanças ocorrida na educação em torno do objeto de estudo, finalizamos a pesquisa com a proposta de debater, de forma crítica, as análises e considerações sobre as políticas educacionais implementadas para e durante a pandemia.

Pretendeu-se compreender como se construiu a prática pedagógica no ensino remoto, as condições do trabalho docente, os gestores e a experiência na visão da família sobre o processo. Assim, foram explicitados elementos fundamentais da prática dos sujeitos, norteados por aspectos teórico-metodológicos e sua contextualização com dados empíricos que encontramos, dentro de um cenário intenso de crise, seja no campo social, econômico ou político, que influenciaram as mudanças na construção imediatista do ensino remoto alternativo no sistema educacional.

I - ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS E EMERGENCIAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: AS INFLUÊNCIAS NO CAMPO

Situando o leitor, neste capítulo, dentro do contexto da influência, abarcamos apresentar o texto envolvendo o campo político, social e educacional, enfocando as mudanças ocorridas na sociedade em virtude da pandemia da COVID-19. Neste sentido, além de discutir as influências no campo político e educacional, traçamos um levantamento histórico do surgimento do estado pandêmico, as políticas públicas relacionadas à saúde para a contenção da doença, as legislações de ordem pública aplicadas em tempo de crise, bem como refletimos, em dimensões analíticas, sobre os fundamentos e os conceitos teóricos de Bourdieu para a compreensão dessa realidade, das relações existentes no campo social perante as mudanças ocorridas a partir do final do ano de 2019.

No campo educacional, temos a escola como principal instrumento social, uma sólida estrutura estruturada. Nela, congrega-se a sua função social e se desenvolve legitimamente para a organização do conhecimento formal e a transmissão da cultura, com seus agentes e nos diversos níveis de ensino proposto.

Com o surgimento da pandemia, inúmeras influências impulsionaram mudanças na escola e no cenário educacional como um todo. Sendo assim abordamos, nas dimensões de nossas análises, a aplicação das políticas educacionais que envolvem as possibilidades da continuidade educativa do ensino no formato remoto. Isso inclui o uso das tecnologias digitais, dos instrumentos ativos e sua historicidade, acoplados intensamente pela escola, por docentes e pelas famílias nas dinâmicas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em meio a tempos de crise global intensa.

Cabe ressaltar que envolve o pensar dentro do campo educacional atualmente, sem deixar de considerar a diversidade cultural, tecnológica, econômica e social para refletir sobre o redimensionamento e a reinvenção das políticas públicas nas diferentes esferas. Também sobre os arranjos e interesses dos grupos, vista a complexidade das relações e as rupturas analíticas, postas em Bourdieu para o estudo no campo político, social e educacional.

1.1 Políticas de emergência e as influências no campo educacional dentro da crise pandêmica no Brasil

“A crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social”
(BOURDIEU, 1988, p. 07).

No final de 2019, o mundo foi surpreendido com rumores sobre uma grave doença com altas taxas de proporções de disseminação, causada por um novo e preocupante vírus que estava se espalhando pelo planeta. A teoria mais provável da origem desse novo vírus é que esteja vinculada a animais silvestres, como morcegos ou pangolins, que são comercializados em mercados atacadistas de frutos do mar e animais vivos, especificamente na região de Huanan, na Província de Wuhan, na China.

Dias depois, o agente da nova doença foi identificado como um vírus do tipo corona, que se vincula ao desenvolvimento de casos de doenças que estão relacionadas à Síndrome Respiratória Aguda Grave - SARS. Assim, a doença do novo coronavírus foi denominada cientificamente de SARS-Cov-2, adicionada ao ano em que se iniciaram os primeiros casos da doença, e ficou conhecida como novo coronavírus, COVID-19. Esta nomenclatura é adotada para se desvincular de uma localização geográfica, um animal, um indivíduo ou mesmo um grupo de pessoas, além de que o termo fosse pronunciável e relacionado à doença (OPAS, 2020).

Logo após, em 30 de janeiro de 2020, a OMS, reuniu-se com demais organizações internacionais de saúde e declarou emergência em saúde pública, com a preocupação da disseminação da doença causada pelo novo coronavírus, alertando para os altos níveis de contaminação.

Posteriormente, no dia 11 de março de 2020, a mesma OMS declarou que o estado da doença configurava Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional - ESPII¹; ou seja, características de disseminação em níveis de uma pandemia com contágio mundial. Esta declaração foi anunciada pelo chefe da referida agência, Tedros Ghebreyesus, em Genebra (2020), em uma manhã de quarta-feira (SEVILLANO, 2020).

Naquele momento, a disseminação da doença do novo coronavírus - COVID-19 já se fazia presente em 114 países, com mais de 4.291 mortes (OMS, 2020), a maior parte delas ocorrida no país onde os primeiros casos foram confirmados, na China. O Brasil, naquele

¹ Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional - ESPII, “[...] é um evento extraordinário que pode constituir um risco de saúde pública para outros países devido à disseminação internacional de doenças; e potencialmente requer uma resposta internacional” (OPAS, 2020, s.p.).

período, já estava incluído entre os 114 países com casos confirmados da doença, citado pela OMS.

Nessa conjuntura pandêmica, não podemos deixar de focar as políticas de emergência de atenção à saúde estabelecidas na legislação federativa em vigor no território brasileiro. Em uma crise sanitária, o amparo legal em diversas situações emergentes também conta com a Política Nacional de Atenção às Urgências, estabelecida com a Portaria nº 1600, de 7 de julho de 2011 (BRASIL, 2011), que reformulou a Política Nacional de Atenção às Urgências e instituiu a Rede de Atenção às Urgências - RAU, vinculada com o Sistema Único de Saúde - SUS, para atendimento da população em geral, em quaisquer tempos.

A legislação citada está em concordância com o disposto no Art. nº 196 da Constituição Federal Brasileira de 1988, que considera a “saúde como um direito social e de cidadania e como resultante da vida da população, garantindo políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco e agravamento da doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços” (BRASIL, 1988). Entendemos, assim, que é responsabilidade do Estado desenvolver ações conjuntas com as instituições e órgãos responsáveis, além de estabelecer normativas e políticas públicas de atendimentos à saúde e à população em geral, no caráter emergencial. O objetivo maior, nessa conjuntura, segue ao encontro do amparo à vida, com foco no bloqueio e na contenção do cenário pandêmico.

No entanto, nesse amplo campo social e pandêmico, a primeira grande preocupação da população, também de alguns governantes, em relação à crise sanitária e social, foi em proteger vidas. A pandemia da COVID-19 chegou vestida de muitas inseguranças e desinformações científicas sobre a doença, sem evidências de como o novo vírus se comportava em seu portador, quais eram as reais complicações e sequelas na saúde das pessoas, seus níveis de disseminação e mortalidade em relação ao contágio. Tudo era novo e assustador.

Em um primeiro momento, as orientações das autoridades em saúde foram para aguardar, ficar em casa, e somente procurar um médico ou hospital se os sintomas da doença se agravassem. Segundo essas orientações, não haveria disponibilidade de acesso e nem recursos para atender a todos, fosse na rede hospitalar pública ou na rede privada. Instaurou-se, na humanidade, um espírito de medo, incertezas, inseguranças e impotências, esvoaçando na sociedade o sentimento de luto, com perdas que começavam a se expressar em grandes proporções no aumento das taxas de mortalidade.

A pandemia descortinou um mundo do século XXI, grandioso e evoluído, mas tão frágil e impotente, que com a pequenez de um vírus mudou as relações humanas. Estas relações são construídas e estruturadas ao longo da história e podem ser impactadas pela conjuntura circunstancial, mesmo que isso pareça uma dicotomia de sentidos. Nóvoa e Avim (2021, p. 3) citam que “[...] muitos acontecimentos, alguns de grande dimensão, depressa caem no esquecimento. Outros, por vezes até de menor dimensão, constituem pontos de viragem, e são recordados como marcos na história da humanidade”. Este marco se exemplifica nos seres microscópicos, como um vírus, desencadeando uma gigantesca e desastrosa crise pandêmica global.

No Brasil, embora tenhamos um sistema de saúde considerado de excelência na sua estrutura, o Sistema Único de Saúde - SUS é operante com grande vigilância em saúde pública. No entanto, assim como em muitos países, não estávamos preparados para as dimensões em curso de uma pandemia. Segundo o painel de monitoramento sobre a doença da COVID-19, somente em nosso país já foram ceifadas mais de 674,102 mil vidas².

No mundo todo, alavancaram-se novas adaptações para viver em sociedade e dentro de um novo cenário global. No sentido do bem comum, a saúde possui um valor incalculável, a vida e o respirar, e isso não pode ser comprado com recursos financeiros. Percebemos que o coronavírus não teve preferência, seja de classe social, cultura, ideologia ou partido político, ainda que alguns sejam mais privilegiados pelo acesso da assistência à saúde e aos direitos humanos fundamentais por causa de sua classe social.

O momento intenso do enfrentamento da pandemia dependeu de articulações governamentais e respostas rápidas, da disciplina coletiva e individual em relação ao uso de álcool em gel, máscara facial, e principalmente distanciamento social, um proceder fundamental para barrar o curso da disseminação da doença e a contaminação acelerada pelo contágio. Entretanto, o que percebemos no discurso político do maior governante em nosso país consiste em um negacionismo desenfreado a respeito da gravidade do estado pandêmico, perante recomendações em controvérsia com as medidas de prevenção e as ações políticas para a atual conjuntura. Para Garany (2020, p. 29),

[...] em função do descontrole na disseminação do novo coronavírus, expôs a fragilidade do discurso dos que defendem o mercado como capaz de tudo prover a uma sociedade: saúde, segurança, educação e trabalho. Em um momento como o que estamos enfrentando neste início de 2020, no qual

² Fonte: Dados sobre os casos da COVID-19 no Brasil. Ver mais em: <https://covid.saude.gov.br/> Data de acesso em 13 de jul. de 2022.

medidas sanitárias para enfrentamento da COVID-19, impuseram a todos o distanciamento ou o isolamento social, a economia mundial e o mercado praticamente paralisaram! E aí? O que fazer? A quem recorrer?

Desde 2014, o governo federal, por meio da pasta do Ministério da Saúde, em parceria com a Secretaria de Vigilância em Saúde - SVS, elaboraram o Plano de Respostas às Emergências em Saúde Pública, com o objetivo de estabelecer e definir estratégias de atuação emergenciais, com o intuito oferecer uma resposta rápida em ações ao combate às epidemias, surtos, desastres naturais, entre outros.

Nesse processo, fica clara a responsabilidade do governo federal, por meio do Ministério da Saúde, em desempenhar um papel essencial de suporte aos estados e aos municípios nas respostas às emergências em saúde pública.

Destacamos, entre os objetivos e responsabilização do Plano de Respostas em Emergência em Saúde Pública:

Estabelecer atuação coordenada, no âmbito da SVS, para resposta às emergências em saúde pública, potencializando a utilização de recursos. Permitir, por meio da atuação coordenada, a interlocução com outras áreas do setor Saúde e com órgãos intersetoriais para garantir uma resposta oportuna, eficiente e eficaz. [...] Identificar as funções e as responsabilidades das diferentes áreas do setor de saúde, e a interação com os meios de comunicação e mídia em geral, durante uma emergência em saúde pública. Promover o cumprimento dos requisitos legais e as responsabilidades da SVS na resposta às emergências em saúde pública. Estabelecer a utilização de protocolos e procedimentos comuns para a resposta às emergências em saúde pública (BRASIL, 2014, p. 10).

Nesse plano, os apontamentos sobre a responsabilização ficam claros, e cabe às esferas governamentais a coordenação e a articulação das ações no âmbito de emergência em saúde pública, principalmente a resposta que o governo federal deveria dar na utilização de protocolos sanitários emergenciais para tais contextos.

Mesmo assim, o que presenciamos, na conjuntura pandêmica, foram inúmeras contradições e omissões perante essas articulações das ações nas esferas políticas federais e estaduais para combater a pandemia, ao ponto de um Estado atuar no intuito de responsabilizar outro Estado pelo descumprimento de ações efetivadas no combate ao vírus. Ainda que, salvo alguns casos, tenha se destacado a solidariedade em ajudar as vítimas de uma verdadeira catástrofe humana.

Já o que presenciamos na esfera do governo federal, sendo liderado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro e seus ministros, foi um posicionamento contra todas e quaisquer recomendações científicas e aos protocolos sanitários. O governo federal manteve-se

rigorosamente contrário ao isolamento social, ao uso de máscaras e às paralisações das atividades comerciais e industriais. Assim, seguiu em discordância às medidas que alguns estados e municípios adotaram para minimizar a responsabilização pelo controle da doença e diminuição das mortes.

Presenciamos uma guerra ideológica alinhada ao discurso do sistema capitalista: são diversos posicionamentos sociais, ideológicos e políticos no que concerne a uma luta que, a cada dia que passava, eliminava mais e mais vidas. Para algumas pessoas, permaneceu uma descrença na potência do risco mortal do vírus. Opostamente, não foi a realidade para aqueles que a morte já tinha devastado suas casas. Refletimos, com números de mortalidade altíssimos, por que existiu uma corrente negacionista arraigada perante a fragilidade e o descaso da importância da vida?

Destacamos o discurso, em um dos pronunciamentos sobre o assunto, realizado no dia 06 de março de 2020³, no qual o presidente Jair Messias Bolsonaro declarou: “[...] a doença do novo coronavírus, não seria motivo para pânico, mesmo que o problema venha [a] se agravar”. Nesse discurso, pregado desde o início da pandemia, sobre a não gravidade da doença, observamos o descompromisso do governo federal perante o peso acoplado ao discurso do presidente da nação, e a não conscientização das medidas de preservação para salvar vidas, sem qualquer relato de solidariedade ao seu povo desde o início da crise.

Neste processo, alguns governantes atuaram no discurso de proteger vidas; outros, no negacionismo ideológico desenfreado, aumentando as inseguranças por meio de desinformação científica, ou seja, sobre as recomendações sem evidências de como e quais tratamentos seriam eficazes em relação à nova doença do coronavírus. Além disso, ainda vivermos atualmente ataques gigantescos aos direitos democráticos no espaço de atuação sóbria das ideologias negacionistas, sombria e extremista. Nesse sentido, concordamos com Santos (2020, p. 8):

Mas como as democracias estão cada vez mais vulneráveis às fake news, teremos de imaginar soluções democráticas assentes na democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo o custo. [...] Uma pandemia desta dimensão provoca justificadamente comoção mundial. Apesar de se justificar a dramatização, é bom ter sempre presente as sombras que a visibilidade vai criando.

³ Reportagem da G1 na TV. Disponível em:

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/06/ainda-que-o-problema-possa-se-agravar-nao-ha-motivo-para-panico-diz-bolsonaro-sobre-coronavirus.ghtml>. Data de acesso: 05 de fev. de 2021.

Na continuidade da disseminação do vírus, com dados da OMS sobre o aumento dos casos da doença, foi promulgada, no território brasileiro, a Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, instituindo o Estado de emergência em saúde pública, com restrições abrangentes que impuseram uma nova ordem social, um novo modo de se relacionar com o mundo e com as pessoas (BRASIL, 2020a). Essa conjuntura impulsionou um novo contexto sobre as posturas políticas adotadas para viver em sociedade. Juntamente com esse processo, eclodiu um turbilhão de instabilidades sociais, econômicas, culturais, políticas, tecnológicas, também educacionais.

Outro fator sobre o qual não podemos deixar de expressar configura-se nos esforços e desafios das ciências da saúde em busca de repostas, testes imediatos, remédios que tivessem comprovação científica de eficácia, a emergência do desenvolvimento de estudos científicos e para a aprovação de vacinas, que foi a grande esperança da humanidade na pandemia.

Em outra face, também é importante registrar o olhar das ciências humanas e sociais na busca pela compreensão da conjuntura emergente, o trabalho e análise das transformações influenciadas pela crise, o desequilíbrio ocorrido nas estruturas da sociedade no período pandêmico e as diferentes políticas de governo em torno dos processos.

Dito isto, aqui fica expresso o desafio de analisar o objeto de estudo de investigação, dentro desse contexto e na conjuntura educacional que vivenciamos: evidenciar, de forma clara e coerente, dentro do processo das mudanças no campo educacional atualmente, caracterizando os saberes na elaboração do conhecimento científico. Isso fica explícito teoricamente quando concordamos com Bourdieu, que

[...]vai caracterizar as modalidades de conhecimento teórico existentes para saber qual delas está em condições de, no mesmo ato, ser capaz de conhecer os outros e de dar a conhecer a Ciência Social ao cientista. A intenção parece confundir-se, antes do seu tempo, com os pressupostos da crítica pós-moderna da cultura, quando esta denuncia a arrogância do conhecimento científico e a incapacidade deste para reconhecer os limites da sua racionalidade (CARIA, 2003, p. 03).

Dentro dessa racionalidade crítica do pensamento de Bourdieu (2003), compreendemos que muitos grupos de interesses disputam o campo educacional para influenciar as definições e as finalidades das políticas para a educação. Na conjuntura pandêmica, foram aderidas novas necessidades de articulações nas ações governamentais para propor a construção de políticas públicas emergenciais e políticas educacionais imediatistas, atendendo a realidade específica e a continuidade do sistema de ensino.

No sistema educacional, os reflexos foram imediatos e impactantes. “Somente no Brasil, se referindo ao início do ano de 2020, a pandemia já tinha afetado a vida de mais de 48 milhões de estudantes e mais de 2 milhões de professores” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), com as paralizações das atividades presenciais e sua transferência provisória para o ensino não presencial.

Muitas das medidas políticas ocuparam-se em tentar entender o contexto atual e mediar a transição do processo de ensino presencial para ensino não presencial e emergencial, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Um acontecimento vai tornar nítidas estas tendências: a Covid-19. De repente, o que parecia impossível tornou-se inevitável: as escolas fecharam, as crianças foram para casa, o ensino passou a basear-se nas tecnologias, etc. Nos últimos meses temos assistido, em todo o mundo, às mais diversas e díspares experiências para assegurar a famosa ‘continuidade educativa’. Será isto que Ivan Illich sonhou? Não. Será isto que as correntes dos últimos anos vinham desenhando? Sim. Será este o futuro da educação? Provavelmente. É este o futuro que desejamos? Não! (NÓVOA, 2020, p. 13, grifo do autor).

Esses acontecimentos impulsionaram um processo de reorganização da escola, onde o ensino remoto se constituiu para dar continuidade ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia: são altos esforços e custos, humanos, financeiros e emocionais envolvidos nas diferentes dimensões de desenvolvimento dentro das adversidades circunstanciais.

A maior influência advém dos cumprimentos de protocolos sanitários que incluem o uso de máscara, o isolamento e o distanciamento social como medidas indispensáveis. Segundo Nóvoa (2020, p. 16), ao longo da história, “[...] entre 150 anos que não vivíamos um tempo tão decisivo na história da educação. Mais do que numa crise estamos numa encruzilhada. Temos vários caminhos pela frente. Qual ou quais vamos seguir?”.

O trabalho desta pesquisa pautou-se em compreender quais políticas educacionais foram pensadas para essa nova conjuntura social e emergencial que se apresentou na escola, visando a contextualizar como as políticas públicas e o poder público vêm enfrentando o desafio da crise do sistema de ensino do Estado do Paraná, especificamente no Município de Irati. Sendo assim, contemplamos, neste capítulo, o contexto da influência da pandemia e os reflexos levantados sobre a educação.

A pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica. Como manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico? Como utilizar as tecnologias da informação

e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade? (SOUZA, 2020, p. 03).

O ensino não presencial veio ao encontro das muitas preocupações emergentes, sociais e educacionais. Esse processo engloba vários questionamentos que emergem a cada instante, refletindo profundas mudanças em níveis complexos, em que a educação, assim como toda a humanidade, será marcada com a experiência, vivências, aprendizagem e perdas relacionadas com a pandemia da Covid-19.

Sobre as mudanças que permeiam a educação, Sobrinho e Moraes (2020, p. 1) afirmam que “[...] tais reflexos sociais devem advir das relações que entremeiam o Estado-escola-aluno-família de modo que o apoio mútuo poderá dar o suporte necessário a dirimir as consequências acarretadas pelo fechamento das escolas”.

As influências da crise sanitária que envolvem a comunidade e a base da sociedade mundial vêm carregadas de conjuntos de acontecimentos marcantes e desordenados nas estruturas do campo social. Como exemplo podem ser citadas as mudanças que ocorreram em virtude dos protocolos sanitários, que incluem o distanciamento social na efetivação na contenção a doença da COVID-19. São manifestações que aconteceram em níveis macro, mas também transcendentem aos níveis micro, que são intrínsecas nos conjuntos das relações com os sujeitos.

Hoje em dia, grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial. Imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias do livre comércio, [...] instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação e a interdependência planetária não cessa de aumentar, no plano econômico, científico, cultural e político. Sentida de maneira confusa por cada indivíduo, tornou-se dirigentes de uma fonte de dificuldades. A conscientização generalizada desta “globalização” das relações internacionais constitui, aliás, em si mesma, uma dimensão do fenômeno. E, apesar das promessas que encerra, a emergência deste novo mundo, difícil de decifrar e, ainda mais, de prever, cria um clima de incertezas e, até, de apreensão, que torna ainda mais hesitante a busca de uma solução dos problemas realmente em escala mundial (DELORS, 2001, p. 35).

Neste sentido, mesmo que seja de forma sintética, entramos na discussão das escalas das influências em níveis maiores, sobre as relações globalizadas na pandemia. Então, podemos citar que os campos de trabalho da produção do sistema capitalista e mão de obra, as atividades industriais e relações comerciais foram fortemente afetados com a pandemia, pelo fechamento das fronteiras terrestres, meios de transporte aéreos e aquáticos. Contudo,

com a globalização e a constituição de redes científicas e tecnológicas aplicadas, os países desenvolvidos, com suas relações e políticas internacionais, corriam com diversos acordos, arranjos e trunfos para exercer suas influências sobre os interesses econômicos, manutenção e defesa dos seus capitais, um estado de guerra.

Com a pandemia da COVID-19, vivenciamos um cenário de condicionantes, a exemplo de uma guerra mundial: uma guerra sem quartéis e com muitas baixas. Entretanto, encontramos dois significados do termo *guerra* no Dicionário on-line (2020): “1- luta armada entre nações, ou entre partidos de uma mesma nacionalidade ou de etnias diferentes, com o fim de impor supremacia ou salvaguardar interesses materiais ou ideológicos. 2- Qualquer combate com ou sem armas; combate, peleja, conflito”. O segundo sentido representa o termo no combate de uma guerra dos diversos campos, ou seja, no campo político, ideológico, econômico ou tecnológico: essas classificações se enquadram nos critérios da nossa escrita. Nas definições do conceito de guerra, Bobbio (2008, p. 571, grifo do autor) explica que

Várias foram as definições deste conceito. Entre as mais conhecidas estão as que se inspiram no direito. Os internacionalistas estudarem os critérios com base nos quais é possível distinguir exatamente um estado de Guerra do estado de paz, a fim de aplicar as normas denominadas de direito bélico. Estas definições, porém, não visam tanto colher a essência do fenômeno, quanto evidenciar seus determinados momentos formais, os quais, contudo, vão desaparecendo cada vez mais na praxe atual. [...] Hoje, a “força” não se expressa apenas em termos militares, mas em termos econômicos, psicológicos, e de outros tipos.

A guerra pandêmica, originária na influência do campo da crise sanitária, estendeu-se com suas relações ao campo geopolítico, econômico, cultural e científico, acirrando a disputa pela tecnologia e descoberta de vacinas, remédios, domínio e poder.

Segundo o jornal on-line da CNN - Brasil (2021), milhões foram investidos, entre eles o destaque aos Estados Unidos. Analistas financeiros projetam dados impressionantes, que somente empresas de biotecnologias, como a Pfizer e a Moderna, vão arrecadar, com a fonte de receita, mais de US\$32 bilhões, ocasionado pelo marco histórico do desenvolvimento da vacina. O canal de notícias CNN (2020) destacou que “O resultado será mais significativo ainda para a Moderna, uma jovem empresa de biotecnologia da qual, poucas pessoas tinham ouvido falar antes de 2020”.

Esse faturamento enorme provavelmente mudará as regras do jogo do campo econômico mundial, e as relações internacionais abrem caminho para investimentos,

interesses e acordos políticos governamentais. Assim, reflete os impactos das mudanças ocorridas pela influência da pandemia, já que muitos governos estreitaram relações com investimentos e acordos internacionais, ficando na dependência dessas empresas, todos na corrida pela busca de seus insumos, como cientistas e biotecnologias, para a efetivação de testes fármacos que envolvem demanda global.

Nesta conjuntura, Algazar, Buss e Galvão (2020, p. 45) afirmam que “[...] a verdade é que vivemos uma crise do sistema multilateral, aos 75 anos de criação da ONU [...]. Atacada por seu gigantismo e ineficiência, quer queiram, quer não os governos de certos Estados-membros”, devem considerar que a Organização das Nações Unidas - ONU é uma relevante organização intergovernamental, que continua sendo um grande espaço de discussão e acordos globais, tendo sido criada para promover a cooperação internacional.

Nesse espaço, um aspecto importante que entra em cena é a política de diplomacia internacional que se estabelece entre os países, e que, infelizmente no Brasil, é permeada pela incredulidade do presidente da república, que tenta firmar um discurso e um posicionamento político ideológico de profundo negacionismo. Assim, disseminou dúvidas proclamadas por discursos de desconfianças sobre a ineficácia ao uso de máscara, distanciamento e isolamento social, contrariando-se aos dados e às evidências científicas em relação à doença. Esse discurso contradiz a pesquisa científica, influencia as políticas de adesão ou acordos internacionais, descredibilizando nosso país e como ele é visto na rede de política internacional, em especial pela Organização das Nações Unidas -ONU.

No Brasil, temos uma segunda dificuldade em relação à realização de qualquer previsão acerca dos impactos sociais e econômicos da pandemia: a agenda reacionária e a irresponsabilidade política do presidente Bolsonaro, que gera crises consecutivas, ameaças golpistas e um desdém e uma inépcia inacreditáveis em relação ao combate ao novo coronavírus, sua difusão descontrolada pelo território nacional e um descaso pelos mortos (LOLE; GOMES, 2020 p. 07).

Em nossa compreensão, vemos um discurso negacionista, que possui dificuldades de esclarecer a população sobre as ações para combater o novo coronavírus e suas políticas efetivas em prol do combate à pandemia. Entendemos que o Estado faz parte da construção dessas relações, sendo um agente das determinações de poder em que se configura a regência da ordenação das políticas públicas dos campos sociais, e que exerce sua supremacia estabelecendo relações nas diferentes esferas, sejam em nível nacional ou internacional. Em Bourdieu (1989, p. 34), observamos que

Estado pode ser definido como um princípio de ortodoxia, isto é, um princípio oculto que só pode ser captado nas manifestações da ordem pública, entendida ao mesmo tempo como ordem física e como o inverso da desordem, da anarquia, da guerra civil, por exemplo. Um princípio oculto perceptível nas manifestações da ordem pública, entendida simultaneamente no sentido físico e no sentido simbólico.

Neste sentido, o Estado, enquanto instituição detentora de poder e de uma violência simbólica⁴, tem sua função de atuar com força em relação à imposição de um suposto consenso ideológico, vinculado aos interesses do capital. Essas relações são construções históricas dos capitais, permeando as ações estruturantes de um conjunto de fatores que se tornam constituintes dentro da sociedade, mesmo em tempos de crise.

Para Bourdieu (2001), o termo *capital* não está relacionado somente à relação com o acúmulo de bens, riquezas e capital econômico, mas com as manifestações das relações de poder dentro do campo da crise emergente, que pode ser econômica, cultural e social, e na sua complexidade, envolvem diferentes focos de análise: níveis nacionais ou internacionais. Nestes aspectos, entendemos que,

[...] além do capital econômico (renda, salários, imóveis), é importante a compreensão de capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), capital social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Em resumo, refere-se a um capital simbólico aquilo que chamamos prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social. Ou seja, desigualdades sociais não decorreriam somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pelo déficit de capital cultural no acesso a bens simbólicos (NOLETO, 2019, p. 43).

Então, ao analisar a conjuntura das políticas emergentes na pandemia, a aceleração das mudanças e os desequilíbrios da crise no tempo e campo social pandêmico, é necessário considerar que a crise vai além da diversidade do capital econômico: ela também passa pelo capital cultural, em relação às estruturas estruturantes, aquilo que está se firmando, reforçado

⁴ Segundo a perspectiva de Bourdieu, o conceito de *violência simbólica* é um fenômeno histórico, cultural e uma construção social e bastante complexa, que ocorre dentro das camadas e em diversas dimensões das estruturas sociais, sendo legitimadas pelo consenso e pela ordem. A violência simbólica, a exemplo da que é exercida pelo Estado, possui diversos fatores de forte impacto social, e muitas vezes se apresenta visível, como podemos perceber nas leis, impostos, órgãos de repressão, etc. Contudo, em outras vezes não é tão aparente, pois está impregnada na tessitura social, econômica e cultural dentro do dia a dia, tornando-se quase invisível, a exemplo da ação educativa, discriminação sutil de gênero, credo, raça, entre outros. De acordo com Bourdieu (2014), as características de *violência simbólica*, em relação ao Estado, vêm sendo exercidas com bastante vigor nas diversas instâncias da sociedade. Como cita o autor, o Estado tem o “monopólio da violência simbólica é a condição da posse do exercício do monopólio da própria violência física” (BOURDIEU, 2014, p. 30).

nas desigualdades sociais, em virtude das ações políticas que se estabeleceram nas relações do campo social.

Assim, entendemos que, historicamente, a constituição do Estado na sociedade capitalista vem representando uma ação de coerção e poder. Ele se mantém, nesse processo, pelo reforço do exercício dos seus agentes, estabelecido e organizado legitimamente por suas estruturas constituintes que, por sua vez, exercem dominação e poderio em relação aos dominados. Em outras palavras,

Estado impõe estruturas cognitivas aos agentes sociais e desencadeia operações de conhecimento e reconhecimento sobre as quais é pensado, bem como contribui com a sua produção, ou seja, o Estado só é legitimado e ganha reconhecimento se é conhecido e reconhecido pelos agentes que compõem os campos sociais, [...] ao tratar de dominantes e dominados, nesta abordagem em especial, Bourdieu (2014) refere-se a grupos, indivíduos, aos agentes políticos que ocupam postos de poder no âmbito dos governos e do Estado como dominantes (deputados, senadores, ministros, altos executivos, empresários etc). Dominados são os cidadãos comuns que reconhecem e legitimam os dominantes a ocuparem cargos, postos de poder na estrutura governamental e do Estado. E é possível compreender que a classe dirigente que ocupa os postos de poder no interior do Estado são os dominantes. O fato mais extraordinário para a manutenção do Estado é o efeito da crença. A crença no poder do Estado faz com que este seja atendido sem haver coerção permanente, pois detém o capital simbólico necessário para a manutenção da ordem social (NOLETO, 2019, p. 45).

Nesse processo do contexto das influências, o poder do Estado detém um capital simbólico e de força, que são elementos determinantes na construção das estruturas políticas para o campo social perante as adversidades nelas encontradas.

O fato mais extraordinário para a manutenção do Estado é o efeito da crença. A crença no poder do Estado faz com que este seja atendido sem haver coerção permanente, pois detém o capital simbólico necessário para a manutenção da ordem social. “O Estado dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e para a sua reprodução” (BOURDIEU, 2014, p. 228, grifos nossos).

Como exemplo, a instituição escolar, atuante nas relações de seus agentes representantes das ações Estado, tem papel fundamental na sua função social específica, a organização dos processos de institucionalização, que é obtida pela transmissão do capital cultural do conhecimento ao longo do tempo e da história.

Contudo, mesmo em meio a profundas alterações pelas mudanças globais, precisamos ser constantes, a fim de refletir, ressignificar os desafios enfrentados pela escola

em tempos de crise, ressaltando as pequenezas e grandezas dos problemas e das políticas públicas que cercam a escola.

No Brasil, com a reforma do Estado a partir dos anos 1990, instituiu-se uma política reformista que vinha do processo de passagem de um regime autoritário para um regime democrático de direito, sendo influenciada por um modelo global de princípios neoliberais. Essa política, historicamente firmada no governo de Fernando Henrique Cardoso, tinha como seus princípios basilares:

A situação brasileira no momento da criação do plano diretor tinha três referências orientadoras básicas: a redemocratização do país, a proposta de ampliação dos direitos sociais e das políticas públicas de Welfare, e um diagnóstico de que era preciso mudar o modelo que dera suporte ao Estado nacional-desenvolvimentista. Nesse sentido, os dois grandes marcos daquele período foram a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e o Plano Real, cujo impacto é mais similar ao sentido de *critical juncture* (conjuntura crítica) dos neo-institucionalistas históricos que ao próprio plano diretor, entendido aqui mais como um divisor de águas no debate e na prática da administração pública posterior, com consequências até hoje a respeito da forma como acadêmicos e gestores se veem ou avaliam os resultados do Estado brasileiro (ABRUCIO, 2020, p. 05).

Nesse olhar para o enfoque histórico, o Estado-Nação, com a redemocratização do país e o desenvolvimento de proposta no caminho da ampliação dos direitos sociais, firmou acordo com modelos econômicos internacionais para construir as relações políticas e estreitar as articulações para conter a crise econômica e inflacionária.

No processo dessa política, englobado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE (1995), entram em cena, como pano de fundo, agentes internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional - FMI e do Banco Mundial - BM, cujo objetivo era destinar empréstimos para as demais nações acordadas, em processo de subdesenvolvimento ou desenvolvimento, tendo como base as raízes das influências das políticas neoliberais.

Consequentemente, durante o percurso, essa política se fortaleceu com acordos de créditos em prol do modelo desenvolvimento nacionalista, dentro de uma perspectiva de elaboração de um plano diretor que visava à diminuição das desigualdades sociais. Ocorre que, segundo as teorias desenvolvimentistas que discorrem sobre administração pública, esse processo refletiu em um quadro em que

A política de crescimento com endividamento externo – com déficits em conta corrente financiados por entradas de capital - é uma “política do senso comum”; está baseada na crença que é “natural” que países ricos em

capital transfiram suas poupanças para os países com escassez de capitais, e na suposição que os capitais que entram no país são usados principalmente para financiar investimentos... (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 11, grifos do autor).

Essa crença ilusória converteu-se no endividamento de muitos países, incluindo o Brasil. Desse modo, o formato da organização pública não estatal aproveitou oportunidades geradas por entraves dessas políticas em crise e estreitou as relações de interesses entre seus agentes.

Com as influências dessa reforma, desenhou-se uma nova organização governamental, uma oportunidade no modelo de governança para substituir ou distribuir as demandas dos serviços públicos. Inicialmente ocorria para passar a responsabilização aos organismos privados, ou seja, grandes empresas ou equipamentos distintos no exercício de prestar um serviço público não estatal em diversos segmentos do campo social. Com o passar dos anos, essa conjuntura indica que

A flexibilização gerencial não garante, por si só, a qualidade da gestão pública, é importante frisar que houve um retrocesso nos últimos anos em relação ao plano diretor: o crescimento da lógica do controle, que reduziu a autonomia responsável dos gestores e dirigentes públicos. O paradoxo aqui é que os controladores começaram a atuar, na visão deles, segundo a lógica dos resultados, mas produzindo duas anomalias institucionais: são eles que, em geral, definem as métricas, e não o sistema político e/ou os técnicos com mandato derivado dos eleitos, o que gera um ciclo vicioso de legitimidade; e, além disso, a forma pela qual os controladores têm buscado definir e mensurar resultados leva à produção de mais padronizações e procedimentos, dando pouco espaço para a customização necessária da resolução dos problemas de políticas públicas... (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 18).

Especificamente no campo educacional, percebemos esses controladores ou órgãos de controle na demanda da educação e gestão de formação humana para o mercado de trabalho capitalista. Por exemplo, a terceirização de serviços na escola; o sistema de avaliações em larga escala, desenvolvido para verificar os índices na qualidade da educação; as formas de privatização que vêm ocorrendo dentro sistema de ensino e as demais formas e meios de controle. Eles são implementados e usados através dos aspectos normativos, que são instrumentos para efetivar políticas de padronização, da gestão de pessoas e de uma qualidade padrão, explicitando a decadência do Estado Democrático de Direito. Assim, delineiam-se novas formas de responsabilização social e modos de governança.

Para além da crise atual no campo educacional, o enfoque sobre os aspectos reformistas está presente historicamente e influencia, na construção política dos governos

em nosso país, as formas do funcionamento do Estado, seja nas esferas administrativa, econômica e política: “de forma complementar [...] discute a trajetória das desigualdades sociais, principalmente de renda e de acesso e qualidade das políticas públicas do governo federal, notadamente caracterizada por avanços, continuidades e retrocessos” (CAVALCANTE; PIRES, 2020, p. 56). Esse processo ocorre em diversos níveis e instâncias: local, estadual, nacionais ou internacionais.

Segundo Nóvoa (2020), o contexto da crise não vai mudar a educação de forma imediata, mas vai acelerar o processo do percurso das transformações nas relações dentro da escola: ela passará por uma metamorfose no ambiente da sala de aula e na percepção dos educadores. O mundo não pode seguir como está; no pós-crise, passaremos por uma transição ecológica a fim de respeitar a natureza como fundamental para nossa existência no planeta terra.

A sociedade vai se adaptar a esse novo modelo, a esse novo modo de viver. Passará por uma metamorfose que partiu da “normalidade”, viveu o período imprevisível da crise Covid-19, até chegar a uma nova “suposta normalidade” dentro de um “novo mundo” em que estamos adentrando. Uma sociedade mais humana, capaz de ver o que não é visto, compreender o que não é compreendido e acima de tudo capaz de cooperar com o outro e com o nosso planeta (SOSEGO, 2020, p. 11, grifos do autor).

Levando o olhar para o lado racionalista, das políticas públicas vigentes em relação às desigualdades sociais e às novas formas de responsabilização dos indivíduos, sem a pretensão de ser pessimista, é muito difícil enxergar essa realidade hoje, considerando que a ganância da humanidade, ao longo da sua história, sobrepõe a capacidade de compreender e cooperar. Entretanto, percebemos que serão inevitáveis os reflexos das mudanças sociais e culturais, atrelados ao exercício do trabalho no campo educacional em virtude da influência na crise pandêmica. Assim, seguimos nossas discussões sobre os dispositivos legais das políticas públicas e políticas educacionais no campo social em Estado de emergência.

1.2 As Políticas emergenciais, normativas e dispositivos direcionados para o sistema de ensino remoto

“Os fluxos das políticas são também fluxos dos discursos”
(MAINARDES, 2011, p. 13).

O ensino remoto, que não se configura como modalidade de Educação a Distância⁵, foi uma alternativa estratégica encontrada por gestores educacionais para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem no formato não presencial, em decorrência do surgimento do estado pandêmico. Nesse processo, configurou-se uma via para uma política educacional emergencial, temporária, diante das circunstâncias da crise emergente. No entanto, o que era emergencial, ou seja, no princípio estabelecido por um tempo curto, tornou-se intencional, na medida em que houve um prolongamento no período de desenvolvimento das atividades não presenciais na escola.

Trazemos para a realidade da nossa pesquisa o que foi presenciado: é um período longo que corresponde a mais de um ano e meio, desde o início das não presenciais na Rede Municipal de Ensino Irati-PR. Esta rede de ensino tem sua organização dentro do processo legalista burocrático, na vinculação estabelecida com a Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná.

Cabe salientar que as atividades remotas do processo de ensino e aprendizagem são permeadas por tecnologias digitais da informação e comunicação - TIC, em que cada município exerce sua proposta de ensino remoto. Em alguns casos, estendem-se ao atendimento videoaulas, atendimentos individuais dos alunos on-line e entrega de material impresso. Mesmo assim, não substitui as aulas presenciais e a relação do professor-aluno na escola, que foram adaptadas para o desenvolvimento do planejamento dos conteúdos curriculares e dos objetivos das propostas didático-pedagógicas. Esse processo acontece

⁵ Sobre Educação a Distância: no Brasil, com a redemocratização da Educação, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996 – BRASIL, 1996), com as mudanças ocorridas no cenário educacional, direcionamentos políticos em prol da produtividade e desenvolvimento econômico, bem como movimentos sociais e estruturas para demanda da força de trabalho, instituiu-se, nesse processo, estrategicamente dentro da própria LDB, a abertura para possibilidades do funcionamento da modalidade de Educação a Distância. Em seu artigo 80, inciso 1º, refere que “A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância” (BRASIL, 1996). Nesse processo histórico, a educação a distância teve sua regulamentação específica pelo Decreto nº 5.622/2005, que estabelece os parâmetros e critérios da proposta de ensino nessa modalidade educacional, com a utilização dos meios tecnológicos de informação e comunicação, sendo desenvolvida em lugares atemporais.

dentro de um conjunto de relações em que estão presentes vínculos, singularidades e ações avaliativas de todo o processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

Enfocando um cenário amplo, logo que entramos em crise pandêmica, o Conselho Nacional de Educação - CNE e o MEC, com demais autoridades do sistema educacional, teceram discussão sobre a reorganização do planejamento, calendário escolar e normativas para o campo educacional, elaborando pareceres, decretos e documentos para esse estado excepcional. No entanto, mesmo com tais instituições à frente das discussões dessa conjuntura, não se consolidou uma estrutura sólida para atender a todas as demandas existentes no campo educacional e suas reais complexidades.

Neste estudo, envolvemos os conceitos, fundamentos e alinhamentos teóricos na construção dessas políticas, que estão mediadas por ideologias, pelas relações de poder e interesses nas lutas que se constituem em uma sociedade em disputa.

Para entender a dimensão simbólica do efeito do Estado há que compreender a lógica do funcionamento deste universo de agentes de Estados que fizeram o discurso do Estado -os legalistas, os juristas - e compreender quais os interesses genéricos que tinham em relação aos outros, e também quais os interesses específicos em função da sua posição no espaço de lutas (BOURDIEU, 2014, p. 239).

Nesse processo, emergem as disposições e as mediações sobre um sistema de estruturas vigente em sentido amplo, que tem seu poder exercido em diversas dimensões e na relação dos poderes institucionais. Bourdieu, em seu Curso sobre o Estado, ministrado no Collège de France, entre 1989-1992, fez uma crítica à referência de autores e teorias sobre a concepção do Estado, adotando uma abordagem histórica para compreender a passagem do Estado dinástico para o Estado Burocrático. Em seu pensamento, “[...] o tesouro documental interpretativo acumulado pelos historiadores, que lhe permitiu alinhar seu pensamento com a questão da economia as feições estruturais de uma história social da constituição do Estado, com o monopólio da violência simbólica” (BOURDIEU, 2002, p. 19).

O Estado burocrático é concebido como um conjunto de agentes e instrumentos institucionais. O poder deixa de ser herdado pelo sangue/origem e passa também a ocorrer pela conquista dos capitais; ou seja, classificações que historicamente são constituídas no social, por exemplo, o capital econômico, cultural e capital simbólico. Dito em outras palavras, em uma sociedade constituída por um Estado Burocrático de Direito, exercem as funções das estruturas que são constituídas por relações dos agentes. Nelas, atuam aqueles que possuem o capital econômico, os que conseqüentemente são detentores de um capital

cultural e social, distintos daqueles que exercem poder ou influência pelo seu capital simbólico.

Nesse sentido, o Estado torna-se principal produtor dessas classificações que são aplicadas ao mundo social. No campo desta pesquisa, indicamos a aplicação das políticas e a atuação do estado governamental: aqui, é questão excepcional da área educacional.

Desse modo, houve a necessidade do desenvolvimento de uma proposta política norteadora para a efetivação do ensino e ações para o amparo dos problemas educacionais imediatos. Por exemplo, no ensino remoto, as dificuldades e as condições de acesso dos alunos às atividades via tecnologias e instrumentos digitais. No entanto, neles expressam-se, para além, os problemas já existentes dentro da escola, que são permeados por fatores como, por exemplo, saúde, desemprego, moradia, e tantos outros que afloraram ainda mais na pandemia, revelando a grandeza dos problemas das desigualdades sociais que envolvem a comunidade escolar em questões sociais, econômicas, culturais e tecnológicas.

No dia 17 de março de 2020, o MEC, órgão governamental, veio a público se manifestando por meio da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020b), sobre a educação e a situação emergente do país, enfocando a necessidade da substituição das aulas presenciais por aulas remotas ou via plataformas digitais enquanto permanecesse a situação de pandemia da COVID-19. Esse processo incluía as instituições federais de educação do Ensino Superior. Posteriormente, o documento recebeu vários ajustes, como podemos identificar seus acréscimos por meio das portarias nº 345, de 19 de março (BRASIL, 2020c), e de nº 356, de 20 de março (BRASIL, 2020d). Percebe-se, pela construção e homologação imediata dessas normativas, que o MEC, em virtude do contexto das influências do estado pandêmico, alterou portarias, tendo reajustes três vezes em um período menor que cinco dias.

Essa instabilidade na construção ou reajustes legais é algo nunca visto, pois houve uma diferenciação na formação dos elementos constitutivos de uma política em cunho imediato, posta para um estado de emergência. Segundo Miller (1985, p. 172, *apud* AZEVEDO, 1997, p. 65), “[...] toda ação constitutiva de uma política setorial tem subjacente, um referencial normativo, são referenciais que não se constroem no vazio, mas articulam se diretamente a representação social de toda uma sociedade”.

Continuando, logo após um dia do pronunciamento do MEC, o órgão do CNE veio a público, em 18 de março do mesmo ano, expor que todas as redes de ensino, em todos os níveis, desde as etapas iniciais da Educação Básica até o Ensino Superior e suas diferentes modalidades, reforçando a necessidade de reorganização das atividades acadêmicas e do

calendário escolar, por conta da aplicação na alternativa do formato remoto no sistema de ensino, em virtude dos protocolos sanitários sobre o distanciamento e isolamento social, para efetivar as ações preventivas para conter a propagação da doença pandêmica.

Diante desse cenário, o primeiro documento oficial do CNE, em relação à conjuntura pandêmica, foi o parecer nº 5, homologado em 28 de abril de 2020, referindo-se à “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020e). A comissão que estava à frente da aprovação do documento, composta por agentes do CNE, tinha como membros: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Eduardo Deschamps e Maria Helena Guimarães de Castro (Relatores), e Ivan Cláudio Pereira Siqueira (membro). Essa comissão representativa dentro do órgão independente do CNE engloba uma arena de disputa de poderes e de lutas de interesses que influenciam o campo educacional. Dentro desse processo, permeiam políticas neoliberais⁶ e ideológicas que afloram em nosso país desde os anos 1990.

Segundo Bourdieu (2014), esses grupos, agentes ou instituições de Estado exercem uma fonte de poder simbólico, soberano, sobre os agrupamentos de humanos, uma representação legítima do mundo social. Esses grupos, que vêm das estruturas cognitivas das teorias políticas ou jurídicas, exercem uma crença ilusória bem fundamentada de que têm o poder de organizar a vida em sociedade, dentro de uma cultura dominante. Isso fica claro em Bourdieu (2014, p. 236): “o Estado é um produtor de princípios de crenças e classificações, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a toda as coisas do mundo, em especial as coisas sociais”. Assim, procedem a construção das políticas que são estruturas estruturadas e estruturas estruturantes na sociedade, na medida em que regulamentam as regras e as normativas dentro do campo social e suas determinações.

Estudos no campo das políticas apontam as influências que esses processos de mudança e globalização possuem, sobretudo nas suas formas mais burocráticas e técnicas de

⁶ O que é uma política Neoliberal? A política do Neoliberalismo é um conjunto de ideias de cunho econômico e capitalista que visa à obtenção máxima de lucros e o mínimo de intervenção e despesas estatais. Ela defende a não participação do Estado no mercado de trabalho e na economia, com ênfase na liberdade dos princípios econômicos do sistema capitalista para garantir o desenvolvimento econômico de um país. Essa política teve seu plano arquitetado e institucionalizado no famoso Consenso de Washington, ocorrido em 1989 na capital do Estados Unidos da América - EUA. Sua ratificação postulou uma proposta teórica e ideológica norte-americana da onda neoliberal, com a qual o Brasil firmou conformidade definida previamente no documento sobre as Diretrizes de Ação do Governo Fernando Collor de Mello, no início dos anos 90. Tal documento tinha como intenção estabelecer uma nova relação entre o Estado e a iniciativa privada, com vistas ao processo de modernização da esfera estatal. Ver mais em Porto (2009).

abordagens, chegando a substituir alguns processos democráticos e deixando valores e debates em uma margem limitada, ainda mais em tempos de políticas de urgência. Como observamos, esse é um contexto de influências sobre as políticas voltadas para atender a sociedade em crise pandêmica.

[...] a tentativa de solução (a política) pode ser precária, com foco mais ou menos inadequado, pode gerar hierarquias, aumentar desigualdades, beneficiar alguns grupos e excluir outros. Trata-se de um processo complexo e que demanda alto grau de reflexividade sobre o problema ou demandas, a política, os resultados/efeitos, as consequências materiais para diferentes sujeitos e para classes sociais distintas (MAINARDES, 2018, p. 03).

Dando continuidade, ainda sobre o parecer 05/2020 do CNE, seu relato enfoca que “a doença sobre uma pneumonia com causas desconhecidas que foi detectada em Wuhan, China, foi reportada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde - OMS, em 31 de dezembro de 2019” (BRASIL, 2020e). Nesse momento, o que se firmava dentro do discurso por parte da esfera do governo federal era a ressalva da importância das políticas na defesa e manutenção dos meios de produção capitalista para a manutenção da economia.

Percebe-se que as influências dessas conjunturas, em seu movimento existente, os cientistas políticos e diferentemente dos analistas políticos, englobam, em seus enfoques diversos, o discurso ideológico sobre determinada realidade, que está envolto em um jogo de interesses e relações de poder. Existe uma ligação da visão racionalista da formação e interesses da política, que em sua organização contém uma série de opções que influenciam a tomada de decisão. São implicações variadas, nas relações dos interesses para administrar, negociar e manter-se no poder: as classificações sociais, que se refere no “[...] nível da compreensão envolve a identificação das estruturas, ou seja, dos condicionantes mais gerais das políticas, processos e estruturas que enquadram as agendas das políticas educacionais e as dirigem” (MAINARDES, 2011, p. 10). Em outras palavras, significa compreender este campo de estudo perante toda a complexidade da realidade política, social e educacional.

Nesse sentido, destacamos a minimização democratizante das políticas públicas e educacionais, sem diálogo, em um período de crise e com ascensão das desigualdades sociais, antagonismos às lutas, que estão condicionadas às inovações, sejam elas nacionais ou internacionais. Esse processo, sendo integrado aos interesses dos agentes que sugerem eliminar a escola pública e escolher modelos privados, busca assegurar a melhor gestão administrativa e econômica do país, mesmo em tempos de crise intensa.

Nessa circunstância, o Governo Federal editou, em 1º de abril de 2020, a Medida Provisória nº 934, “que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020f).

Em seguida, em 3 de abril de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 376, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica e ensino básico enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020g). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, regulamenta, no seu Art. 32, § 4º, o ensino remoto e outras modalidades, estabelecendo que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Deste então, a integração do modelo de ensino remoto entrou em funcionamento, e aconteceu de uma forma não linear. No entanto, seu alcance estende-se desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Em sua maioria, alavancou o aflorar de uma nova realidade: o isolamento e a interação intensa com o trabalho no formato remoto nos envolveram nas novas estratégias em relação à didática e à prática educacional com características desafiadoras.

Uma circunstância nunca imaginável se apresentou para a escola: a reinvenção imediata do trabalho na educação, na prática pedagógica, na didática, nas relações dos sujeitos na escola, na assistência ao aluno para desenvolver e dar continuidade ao seu processo de ensino e aprendizagem, desafiando ainda mais a escola e o trabalho do docente em meio a tantos fatores de diversidade social, cultural, tecnológica e econômica.

Visamos à compreensão dessa realidade em meio às mudanças ocorridas na Rede Municipal de Educação Irati-PR, com uma abordagem crítica das políticas educacionais emergenciais voltadas para o período da pandemia, tendo como basilar o enfoque do desenvolvimento da proposta de ensino estabelecida para efetivar o processo na modalidade remota nesse tempo de ampla crise. Assim, prosseguimos para próxima subseção discorrendo sobre a história, o uso e as influências das tecnologias digitais no cenário educacional, visando aos aspectos que envolvem a realidade atual.

1.3 As influências na história da cultura cibernética e sua mediação no desenvolvimento do processo ensino remoto emergencial

“O ciber mundo está a incentivar uma sucessão interminável de monólogos entre iguais”
(NOVÓIA; ALVIM, 2021, p. 15).

Ao longo da história na humanidade, a filosofia, a ciência e as tecnologias vêm avançando aceleradamente no seu processo evolutivo e nas relações com os sujeitos. Esses processos também perpassam uma construção histórica, social, econômica e cultural. No campo tecnológico, a cultura cibernética ou cibercultura é mediada pelas comunicações através das tecnologias de computadores. Neles, estão associados elementos, como o tempo e o espaço, que são intrínsecos nessas relações sociais e virtuais.

Destacando a evolução da ciência e das tecnologias, contextualizamos, aqui, alguns marcos históricos que ocorreram no percurso do processo evolutivo da humanidade até a chegada da era virtual. Vale ressaltar que, na sociedade política burocrática, permeiam estruturas que se constituem socialmente, e o Estado é o principal construtor de classificações, reproduções e transmissão cultural. “Há uma política reconhecida como legítima, quando nada porque ninguém questiona a possibilidade de fazer de outra maneira, e porque não é questionada” (BOURDIEU, 1991, p. 46).

Nesse campo, navegamos na construção da evolução tecnológica e sua historicidade, ainda que, de forma genérica, possamos tornar evidentes os principais marcos e personagens que contribuiram para elucidar a cultura cibernética e as relações das pessoas com o mundo e as tecnologias, e a escola fez e faz parte desse processo evolutivo, histórico, científico, tecnológico, cultural e globalizado.

Um dos grandes destaques do início da história foi Francis Bacon (1551-1626), considerado um dos fundadores da Revolução Científica. Bacon era adepto do desenvolvimento da ciência pelo uso do método indutivo e empirista, tendo sido político, cientista, filósofo, ensaísta inglês, barão e visconde em Saint Alban durante o reinado de Jaime I. O crítico chega na época do final Idade Moderna apresentando um arcabouço instrumental do método indutivo para o campo das ciências de seu período. Para Bacon (1620), o que consistia nas pontuações de suas problemáticas, a ciência deve restabelecer o *imperium hominis*⁷ sobre as coisas. A filosofia verdadeira não é apenas a ciência das coisas

⁷ *Imperium hominis*: império do homem.

divinas e humanas, é também algo prático: *Saber é poder*. O conhecimento, o saber, é apenas um meio vigoroso e seguro de conquistar poder sobre a natureza. A partir desse precursor e de outros com os mesmos princípios de pensamento sobre a atuação da ciência, ocorreu o ponta pé inicial para o desenvolvimento e a aplicação do alfabeto ou código binário, que são princípios da linguagem na escrita da comunicação utilizada pelos meios tecnológicos digitais.

O código binário é um conjunto de sistemas que tem por base dois números, 0 e 1, que caracterizam duas representações, ou seja, são a base de dois algarismos para a escrita. Esses números se posicionam para que os quantitativos se representem através de códigos. Nesse processo, no desenvolvimento atual dentro da era tecnológica, são chamados na linguagem das máquinas como Bits e Bytes, e cada um deles representa um valor sequencial em uma mensagem computadorizada. Esse é um sistema muito complexo, que foi publicado pela primeira vez em um artigo por Gottfried Wilheld Leibniz (1646), considerado, em seu tempo, um genial matemático alemão⁸.

Nesse avanço gradual, e claro, perfazendo ainda, de forma geral e genérica, a história da construção do conhecimento em relação ao uso das tecnologias, chegamos ao ano de 1844, com o marco da invenção de Samuel Morse, e a primeira demonstração do uso de um telégrafo. Utilizado para enviar uma mensagem a distância, que continha a seguinte frase: “O que Deus possibilitou”, foi um marco histórico para o período e para humanidade. Esse feito consistiu em um princípio de uma atividade remota, ou seja, algo feito de longe, que a distância não impediu!

Mais tarde, esse código em linhas de frequência para a comunicação ficou mundialmente conhecido como código Morse. Sua descoberta foi primordial para a evolução do sistema na transmissão de frequência, o que fez com que, anos mais tarde, chegássemos à evolução da telegrafia na Europa, com seu apogeu em 1901, com as transmissões de radiofrequência sem fio.

Percebem-se, nesse processo evolutivo das ciências e das tecnologias, descobertas, entre as quais destacam-se o telégrafo, o rádio, a televisão, o telefone, e a grande inovação foi a internet, a grande conquista do século XX. Em meio às influências da guerra fria, pesquisadores descobriram o elemento que mudaria radicalmente as dimensões no uso das tecnologias, a comunicação, a informação, as relações com as pessoas, o tempo e o espaço.

⁸ Sobre a obra do matemático alemão Gottfried Wilheld Leibniz, ver mais em *Scientiæ studia*, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/ZDxwg6LLkVtFbmm7mxrp4mK/?format=pdf&lang=pt>.

A descoberta da internet, segundo Correia (2013, p. 18), ocorreu em 1960, a partir de projeto científico e de disputa do exército norte-americano, dentro do contexto das influências da Guerra Fria⁹, englobando seu surgimento no sistema de defesa dos EUA. Nele, seus principais objetivos eram a criação de um sistema de informação e comunicação em rede para compartilhar e distribuir as tecnologias e as informações de forma autônoma. Como se refere o autor,

Os dois principais propósitos eram: criar um sistema de comunicação e informação em rede, que sobrevivesse um ataque nuclear e dinamizar a troca de informações entre os centros de produção científicas. Os militares pensaram que um único centro de computação centralizando toda a informação era mais vulnerável a um ataque nuclear que do que vários pontos conectados em rede, pois assim a informação estaria espalhada por inúmeros centros computacionais pelo país. O embrião da internet que conhecemos hoje então foi criado e seu nome era *Arpanet* (CORREIA, 2013, p. 18, grifo do autor).

Não poderíamos deixar de pontuar, entre as contextualizações nas construções históricas em relação ao uso das tecnologias, o projeto científico Arpanet¹⁰, as influências da Guerra Fria, e os avanços tecnológicos do período que proporcionaram a descoberta da internet, mesmo que sendo a escrita explicitamente sintética. Segundo Lins (2013, p. 3), “a Internet entrou em nossas vidas em 1994 e tornou-se o ambiente de relacionamento virtual que hoje usamos continuamente. [...] até então era exclusivo do meio acadêmico e de algumas poucas comunidades”. A partir desse período, mesmo já tendo passado quase três décadas da descoberta da internet, sua evolução no uso tecnológico permitiu sua distribuição, aquisição e acesso pelos diferentes grupos sociais e culturais. Em nossos dias, travamos uma nova guerra, contra um inimigo invisível que assolou o mundo: mais uma vez dependemos dos avanços das tecnologias e da ciência para vencer.

Fato é que, sem esse elemento fundamental dos meios de comunicação e informação, ou seja, sem a internet, não teríamos como caminhar na construção deste trabalho de dissertação, e o estudo em torno do nosso objeto pesquisa sobre o desenvolvimento do ensino

⁹ A Guerra Fria foi um período de tensão geopolítica e disputa entre a União Soviética e os Estados Unidos, baseado nas influências do desenvolvimento global sobre o domínio das tecnologias e meios de comunicação em rede. Foi uma disputa tecnológica e política na corrida pela produção científica e poder tecnológico.

¹⁰ No início da década de 1960, cientistas do *Massachusetts Institute of Technology* - MIT desenvolveram, para a agência de projetos de pesquisa avançada do Departamento de Defesa dos EUA - DARPA, um conceito de rede inovador. Em lugar de um sistema de controle centralizado, a rede operaria como um conjunto de computadores autônomos que se comunicariam entre si. Joseph Licklider, um dos cientistas que trabalharam nesse conceito, criou para ele o curioso nome de “rede galáctica”. O coração dessa rede seria uma forma de comunicação por “pacotes”, concebida pelo britânico Donald Davies, em que cada informação seria dividida em blocos de tamanho fixo (os tais pacotes), que seriam enviados ao destinatário (LINS, 2013, p. 05).

remoto e a construção da prática durante a pandemia. Usamos esse meio tecnológico desde a etapa na seleção para o ingresso no curso do PPGÉ – Mestrado em Educação, para a participação nas disciplinas, realizada via alternativa do formato remoto, em virtude das influências na conjuntura atual do estado pandêmico. Como o exemplo deste caso, sem a internet e as plataformas digitais não seria possível a realização deste trabalho, cabendo, aqui, vultoso registro.

Contudo, antes de focar os possíveis caminhos que se referem às mudanças em relação ao futuro das dinâmicas do chão da escola, devido à influência da crise pandêmica no campo educacional, em especial o uso das tecnológicas e as políticas educacionais para o contexto vigentes, precisamos refletir sobre as concepções de ensino e aprendizagem perante as tecnologias digitais, os conceitos que envolvem a cultura cibernética nos processos de aprendizagem por meio desse formato.

A compreensão dos conceitos sobre as metodologias ativas e o uso das tecnologias na educação é fundamental. No entanto, precisamos diferenciar esses conceitos de metodologias ativas que envolvem o discurso no senso comum; ou seja, o uso das tecnologias ou metodologias ativas como elemento isolado. Segundo Rocha (2018, p.153), as metodologias ativas têm “[...] características muito particulares que visam facilitar o processo de solução dos desafios cotidianos como criatividade e de forma colaborativa”. Esse processo instrumental e tecnológico pode ou não ser usado no sistema ensino.

Atualmente, com o advento das mudanças ocorridas no campo educacional, seu uso no ensino remoto está sendo exercido de maneira estratégica e de maneira improvisada pela escola, professores e alunos/familiares, sendo ainda um processo emergencial e diluído.

No contexto da pandemia, a utilização de plataformas para os ensinamentos remoto, a distância e híbrido foi considerada uma estratégia que, de modo abrangente, viabilizou a continuidade de processos educacionais. Para além de atividades educacionais de formação, as tecnologias digitais e o acesso remoto passaram a ser utilizados também de modo abrangente como ferramentas para disseminação de informações e alternativa para a produção de algum tipo de interação social. Contudo, limitações e desvantagens se revelaram ainda mais desafiadoras, tais como: dificuldades de acesso, limitações técnicas no uso da internet, restrição tecnológica, dispositivos móveis e eletrônicos, ou até mesmo a falta de capacitação dos participantes no manejo de tais tecnologias, além de uma mudança significativa no modo de interação entre as pessoas (SILVA; SÉ, 2022, p. 17).

Não deixamos de considerar que as metodologias ativas e digitais já vinham sendo aplicadas fortemente no sistema educacional no contexto anterior ao estado pandêmico, com

uma abrangente discussão sobre pontos divergentes e convergentes dentro dos processos de ensino e aprendizagem na prática. Elas já eram usadas como uma estratégia pedagógica, tanto para o desenvolvimento das habilidades dos alunos como para desmistificar conceitos tradicionais sobre aquisição de conhecimento, desenvolvimento dos processos de ensino e os significados da aprendizagem. Para Furlan (2019, p.1), “A presença das tecnologias na sociedade contemporânea incita o repensar dos processos de ensino-aprendizagem tendo em vista as possibilidades que são oportunizadas pelo seu uso...”. Ao trazer essa discussão para sobre o conhecimento via meios de comunicação e informação digitais, a autora apresenta reflexões que envolvem o contexto das dificuldades tecnológicas, e não digitais também. “Tecnologias consideradas triviais para uma escola, como por exemplo livros, também ainda não estão sob o acesso e domínio de todos e, portanto, não cumprem ainda, suas máximas funções para a aprendizagem” (FURLAN, 2019, p. 6).

Portanto, cabe ressaltar a política educacional que vivenciamos para a atual conjuntura. Compreendemos que uma política não se constrói efetivamente em um vazio, pois ela adota técnicas organizacionais vindas das influências no campo social para a tomada de decisão, e das relações de poder existentes nos diversos campos, a exemplo da inserção tecnológica dentro da escola.

Da mesma forma, a tentativa de solução (a política) pode ser precária, com foco mais ou menos inadequado, pode gerar hierarquias, aumentar desigualdades, beneficiar alguns grupos e excluir outros. Trata-se de um processo complexo e que demanda alto grau de reflexividade sobre o problema ou demandas, a política, os resultados/efeitos, as consequências materiais para diferentes sujeitos e para classes sociais distintas (MAINARDES, 2018, p. 03 grifo do autor).

Nesse sentido, compreendemos que, ainda em tempo que não se configurava uma ampla crise mundial, tido como tempos adversos não atípicos, as políticas exercem papéis distintos, beneficiam alguns grupos e excluem outros, reproduzindo uma estrutura de poder estruturada e de reprodução, sejam elas no campo social, econômico, cultural ou educacional.

Para Dale (2010, p. 116), distinguem-se “Education politics” (políticas educacionais) de “Politics of education” (políticas da educação). O primeiro termo refere-se ao processo de tomada de decisões diretas, no cotidiano, e aos seus resultados imediatos (textos políticos, por exemplo). O segundo termo designa os processos e as estruturas que enquadram as agendas de *políticas educacionais* e as dirigem.

Neste caso, compreendemos que a *Education politics* (políticas educacionais) específicas no período da pandemia estão norteando a tomada de decisões imediatas, decisões diretas, e a inclusão do uso das tecnologias pela escola, em que estão inseridas as complexidades das desigualdades dos campos sociais. Cabe reafirmar o exemplo citado por Tello (2015), sobre a complexidade dessas políticas e seus atores:

Assim é que definimos a complexa mobilidade das políticas educativas em termos de *swarming*. [...] um *swarm* é um exame de abelha e o *swarming* são as abelhas em busca de um lugar onde possam construir o favo. São as abelhas em movimento, mas juntas, quase sem poder se identificar a tradicional hierarquia que estas têm dado que a busca do lugar para a construção do favo não está circunscrita à decisão da Abelha Rainha. Neste sentido as políticas educacionais como ação política possuem múltiplos atores, vinculações, decisões, lutas de poder, ações, impactos, implementações, etc... (TELLO, 2015, p. 152, grifos do autor).

Pensar no ensino remoto em tempos de pandemia consiste nesse grande desafio, o enxame de abelhas¹¹, mesmo seguindo a rainha, muitos ficam desligados ou fora do movimento no percurso desenhado. O ensino remoto não se caracteriza como uma modalidade de educação a distância, pois não tem uma proposta ou projeto educacional elaborado para isso. Ele consiste estrategicamente em um formato de educação não presencial e realizada por alternância.

A alternativa do desenvolvimento do ensino não presencial teve seu início em março de 2020. Nesse processo incluiu-se, nas práticas pedagógicas, o uso mediador das tecnologias digitais para abarcar as necessidades do sistema de ensino. No entanto, como mediar e assegurar a aprendizagem do aluno com um currículo que não foi pensado para a esse formato de ensino remoto?

Segundo o Dicionário de Português on-line (2021), a palavra *ensino* vem da origem latim *insignare*, que significa “gravar, colocar marca em”; e a palavra *remoto* vem de “remotus, a, um”, que significa, “afastado, removido, longe”. Logo, compreende-se o ensino remoto como ensinar algo de longe, algo que foi removido do seu lugar, a escola. Segundo esse princípio de pensamento e na reflexão sobre as mudanças ocorridas na conjuntura pandêmica educacional, atualmente, com a pandemia,

¹¹ Significado das palavras em inglês *swarming*, na tradução para o português significa enxameado, em que o autor Cesar Tello faz uma referência à complexidade das relações das políticas; e *swarm*, na tradução para a língua portuguesa significa *exame*. As abelhas fazem parte do exame, e na natureza estrutural são incluídas ou não no curso do movimento enxameado de abelhas.

Vivemos num tempo em que temos de ensinar o que não sabemos. De ensinar alunos que não sabemos bem onde estão e como estão. E por isso temos de procurar individualmente e colaborativamente as respostas para os problemas que enfrentamos. E por isso, também temos de desaprender. Os modelos pedagógicos que geram o tédio e a desvinculação. As práticas avaliativas que excluem e estão ao serviço da seleção. Precisamos de ativar uma relação de confiança nas possibilidades de realização dos nossos alunos, sabendo que as emoções positivas geram aprendizagens (ALVES; CABRAL, 2021, p. 06).

Nesse viés, sobre as possibilidades e os limites do ensino remoto, é necessário pontuar as aproximações pedagógicas via tecnologias digitais e, contraditoriamente, as desvinculações do ensino presencial. O processo da inclusão efetiva na escola, das tecnologias e plataformas digitais, permitiu, por meios das tecnologias de comunicação e informação, que fosse possível a continuidade educativa. Todos esses fatores envolvem o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem remoto emergencial. Ainda nele permeiam as relações dos grupos dentro da escola, da diversidade cultural e desigualdades sociais existentes, não se limitando ao acesso às tecnologias.

Historicamente, no campo educacional, algumas concepções do ensino e aprendizagem abordam o uso das tecnologias digitais dentro da escola com um olhar parcial sobre o assunto, sendo raízes que envolvem princípios das concepções da educação tradicional¹², que permearam até o início do século XXI. Elas mostram-se contrárias ao uso das tecnologias na rotina desenvolvida dentro da sala de aula. Em geral, os alunos do ensino fundamental não podem usar, durante as aulas presenciais, instrumentos eletrônicos, como calculadora, telefone ou outros aparatos que facilitem o desenvolvimento do raciocínio lógico dos educandos, ao realizar atividades em sala de aula. Esse paradigma diluiu-se na pandemia.

Porém, a evolução tecnológica só é benéfica se for acompanhada de inclusão social e não de desigualdades sociais. Daí a necessidade de desvelamento das contradições sociotécnicas e dos ingredientes endógenos da tecnologia no contexto escolar, e de que os conhecimentos supostamente neutros e autônomos deixem de ser prioritários, dando ênfase à realidade dos alunos, às suas vivências cotidianas, o que possibilita a transformação de sua realidade local (BATISTA, 2018, p. 04).

¹² Princípios da Educação tradicional desenvolvida no século XIX e XX: genericamente, cabe destacar que, na educação tradicional, a metodologia de ensino é um conjunto de métodos de ensino padronizado, cujo intuito é a transmissão dos conhecimentos sistematizados, universais e elaborados. Trata-se de um processo linear em que o professor era o protagonista, figura central, detentor do conhecimento, autoridade absoluta e inquestionável.

Nas relações na escola, do professor-aluno, sejam elas presenciais ou virtuais, existe um poder regulador, que é legítimo no trabalho didático, nas práticas e meios metodológicos da mediação do conhecimento, sendo a escolarização uma ação política em constante construção histórica, social e cultural. A pandemia, de certa forma, revelou uma mudança enorme, e ainda descortinou níveis maiores dos problemas na educação que vão muito além do debate sobre o uso das tecnologias, seus limites e possibilidades.

No entanto, podemos olhar para essas mudanças ocorridas na escola de forma objetiva e subjetiva. Segundo Nóvoa e Avim (2021, p.17), “[...] a pandemia libertou o futuro, alargou o leque de possibilidades. Agora, sabemos que o impossível pode acontecer. O que faremos com o conhecimento? Depende de nós.” Essa questão refere-se à escola, às relações dos sujeitos com problemas que encontramos nela, que não são novos: houve uma grande mudança no modo de se relacionar com os problemas existentes na escola, e uma tentativa de grande esforço para dar continuidade ao ensino através dos meios tecnológicos. O imprevisível tornou-se previsível, quebrar as barreiras do tempo e espaço na construção dos processos de aprendizagem, sejam elas do aluno ou do professor: a tecnologia passa a fazer parte integrante do contexto. No entanto, houve suporte às demandas existentes para a efetivação concreta desse processo?

A escola teve que mediar esse processo usando como principal aparato instrumental as tecnologias, não deixando de lado todas as implicações sociais, culturais e econômicas alavancadas pela pandemia. Esses limites dependem das possibilidades e condições da família para desenvolver os processos de ensino remoto. Essas são as grandes implicações ocorridas na escola, geradas pelas atividades de ensino não presencial. Sejam professores, alunos ou pessoas da família, cada um tem uma posição subjetiva e específica no meio de uma sociedade tecnológica digital e em constante mudança.

A escola rapidamente precisou se conectar aos alunos, pais e professores pelas plataformas das tecnologias de comunicação e informação - TIC. Contudo, é preciso considerar que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), referentes à Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar - PNAD, naquele ano, 20,9% dos domicílios brasileiros não tinham acesso à internet, o que compõe cerca de 15 milhões de famílias em nosso país, isso também inclui professores.

Já em relação às famílias que têm acesso à internet em seus lares, são 79,1% das residências, e o celular aparece como o principal e mais utilizado equipamento tecnológico,

encontrado em 99,2% dos domicílios. No entanto, muitas famílias compartilham um único equipamento, e em muitos casos, possuem mais de um filho em idade escolar.

No Estado do Paraná, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em 2020, o número de matrículas nas escolas de Ensino Fundamental correspondia a 1.407.978. Outros dados que enfocamos são as médias dos indicadores das avaliações em larga escala, que são de 6,4 para os anos iniciais e de 5,1 para os anos finais, referentes ao ano de 2019. A pesquisa realizada sobre o Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB corresponde ao total de 84.286 de docentes, com um número que abrange o trabalho em 6.172 escolas públicas, somente no do Ensino Fundamental em Municípios do Estado do Paraná¹³. Destacamos, aqui, a dificuldade de acesso aos dados atualizados do PNAD sobre residências que possuem ou não internet em banda larga no Estado do Paraná.

Nesse caminho, o desafio da escola vai além de dar continuidade ao desenvolvimento das ações educativas via tecnologias digitais no ensino remoto, em vista dos grandes limites que se encontram na estrutura do campo social e da diversidade existente. Como dar conta dessa demanda, ou seja, atender os alunos sem deixar nenhum para trás? Isto não seria possível, se considerarmos os dados macros elencados acima. Portanto,

Não podemos desconsiderar é que as casas das classes médias e alta têm uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de atividades escolares. Porém, as residências das classes populares se configuram, em geral, com poucos cômodos onde convivem várias pessoas, tornando-se difícil a dedicação dos alunos às atividades escolares (SOUZA, 2020, p. 02).

Cabe reflexão sobre a educação e a existência dessa realidade contraditória na sociedade pandêmica. Não basta apenas transferir o ensino para remoto e on-line, pois muitos não têm possibilidades de acesso aos conteúdos, disciplinas, instrumentos ou materiais de apoio para o andamento do processo de aprendizagem. O campo social e cultural em que o aluno se encontra deve ser considerado nesse processo. Nele são incorporados elementos que colaboram para a construção significativa da educação. Segundo Martins (2005, p. 141), não se deve “[...] ignorar, dessa forma, os conhecimentos objetivista e subjetivista, porém, retoma de cada um suas contribuições, integrando-os ao invés de contrapô-los um ao outro”.

Vivemos um tempo em que se acelerou um descortinar das malezas humanas, da pobreza e extrema pobreza. “Não é suficiente anunciar o fato da desigualdade social diante

¹³ Dados do IBGE disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>.

da escola, é necessário descrever os organismos que determinam eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 41).

Essa preocupação com os problemas existentes, como já citamos, não é nova. No entanto, o modo de se relacionar com os problemas mudou, resultante das influências da crise na pandemia. Dependemos de políticas públicas e políticas educacionais que atendam essa realidade das desigualdades sociais, mas, contraditoriamente, o que se percebe é um movimento oposto em nosso país, dentro do campo de disputa do poder político. O que temos presenciado atualmente são desmontes de políticas públicas, políticas educacionais, e a retirada dos direitos dos cidadãos, estabelecidos constitucionalmente desde o final da década de 1980. Nesse debate público, o engajamento em pautas sobre os rumos da educação e das políticas educacionais se faz extremamente necessário, principalmente quando estamos mergulhados em tempos de crise ampla.

A falta de acesso à internet é apenas mais um aspecto sobre a complexidade no trabalho com o ensino remoto. Esse fato determinou o acesso ou não ao sistema de ensino na pandemia, bem como seu espaço social e o que está posto em seu meio, perante o capital cultural da família. Já a aprendizagem do aluno dentro desse espaço escolar, presencial ou remoto, entendemos como outra questão no desenvolvimento do conhecimento: ter acesso digital e interação com o conhecimento não é sinônimo de aprendizagem escolar. Coelho e Silva *et al.* (2018, p. 02) afirmam que “as mudanças tecnológicas trazidas pela internet não aumentaram as oportunidades [...] as pessoas que possuem níveis financeiros e educacionais mais altos são as que melhor conseguem aproveitar as oportunidades oferecidas pela internet”.

Na sociedade, com a conjuntura pandêmica da COVID-19, ocorreram muitas mudanças nas diversas áreas da nossa vida. O campo educacional foi fortemente atingido, mostrando aspectos que já estávamos discutindo há muito tempo: a educação precisa se reinventar, ressignificar-se na construção de suas estruturas, principalmente com políticas que venham ao encontro de investimentos, capacitação e valorização do trabalho docente.

Com a crise emergiram, na prática, propósitos ainda mais elevados para essa discussão: não basta sermos conteudistas, técnicos ou avaliadores: precisamos ser críticos reais na visão de mundo e no entendimento das concepções que permeiam as estruturas, estruturadas e estruturantes da transmissão educacional, suas classificações, as relações da classe dentro do campo social.

Segundo Bourdieu e Passeron (2009, p. 12), “há uma relação direta entre o resultado escolar e a classe de origem em todos os níveis de ensino, [...], e a transformação do sistema escolar está intimamente ligado à transformação da estrutura das relações de classe”. Esse entendimento vem ao encontro dos desafios a serem enfrentados no campo social e no campo educacional. Caso contrário, mesmo com a experiência pandêmica, pouco irá mudar sobre as relações e a visão da função social da escola.

Nesse sentido, iniciamos a próxima subseção trazendo um enfoque sobre o campo educacional e as concepções de avaliação. Entendemos que a avaliação faz parte do processo do diagnóstico da aprendizagem, do planejamento e da reflexão sobre a prática docente. Trazemos elementos teóricos que permitem discutir conceitos teóricos em Bourdieu, que têm base que se constituem historicamente, culturalmente e socialmente. Um exemplo é o conceito de *habitus*, que constrói e opera continuamente perante as mudanças dentro das estruturas de seus espaços e tempo.

1.4 Concepções sobre a avaliação escolar em tempos de pandemia e o conceito de *habitus* de Bourdieu

“Os julgamentos professorais não visam unicamente práticas propriamente escolares”
(ORANGE; BORDIM, 2014, p. 07).

Devido às influências da crise pandêmica, a educação e o mundo precisaram se reorganizar dentro de suas relações e com seus agentes, suas incorporações com *habitus* constituintes com o trabalho na escola, que mudaram radicalmente nesse período. As dinâmicas do ensino e os processos avaliativos, os vínculos, modos de se relacionar, enfim, todas as estruturas educacionais foram abaladas. Estamos percorrendo um caminho de uma construção ao mesmo tempo particular e coletiva: são profundas adaptações, aprendizagem, (re)apropriações, (re)significações; sejam elas tecnológicas, econômicas, culturais, sociais ou ideológicas.

À luz da teoria de Pierre Bourdieu, partimos do conceito de *habitus* no enfoque da questão da avaliação escolar no ensino remoto, o processo de incorporação das relações que envolvem os agentes em torno do desenvolvimento do ensino não presencial em tempos de pandemia.

Segundo os fundamentos do autor, o *habitus* é um conjunto de sistemas de disposições que permeiam as relações constituintes nos diversos campos sociais. Eles

condizem com as relações subjetivamente do que, quando, ou como fazer algo. É uma disposição individual e coletiva; ou seja, são as maneiras, modos de agir, experiências incorporadas que o indivíduo adquire através do tempo, passado e presente, e que podem ser um influenciador do comportamento futuro. Para Bourdieu (2009), o conceito de *habitus* está permeado por processos ou dispositivos.

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao objeto sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a alguma regra e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser produto de uma ação organizadora de um maestro... (BOURDEIU, 2009, p. 87, grifos do autor).

Entendemos, então, que a reprodução das estruturas estruturantes nos campos sociais, culturais, políticos e educacionais permeia não apenas as representações das práticas dos agentes, mas também a organização estruturada no funcionamento político das relações escolares. Dentro do sistema de ensino, compõem seus *habitus* geradores e formadores; no nosso caso, o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem remoto e mudanças ocorridas devido ao fechamento das escolas por um longo período por causa da disseminação da Covid-19.

Segundo Chagas (2020),¹⁴ nove de cada dez alunos se afastaram das atividades presenciais no Brasil e no mundo em 2020, por causa da atual conjuntura pandêmica. Em nosso país, as atividades não presenciais começaram em meados de março de 2020, e em muitas escolas, em diversos estados e municípios, esse período se estendeu durante todo o ano letivo, chegando ao início de 2021 com o modelo híbrido e retorno gradativo dos alunos realizado por meio de ensino com alternância.

No Estado do Paraná, segundo o Painel de Monitoramento da Educação Básica no contexto da pandemia, atualizado no início de dezembro de 2021, já se somava o total de 2.554.321 alunos matriculados na Educação Básica que estavam inseridos nas atividades remotas.

¹⁴ Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na Educação Básica e Superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet. Esses são alguns dos dados de pesquisa do Instituto DataSenado sobre a educação na pandemia (CHAGAS, 2021).

Analisar essa realidade, nesse tempo, nessa conjuntura, não é uma tarefa nada trivial. No sistema educacional, com a conjuntura política vigente, couberam muitas mudanças e ainda permanecem os conflitos e as incertezas. O Conselho Nacional de Educação - CNE, por exemplo, aprovou por unanimidade, no dia 28 de abril de 2020, as Diretrizes e Orientações para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem remoto durante a pandemia. São sugestões para as redes de ensino e escolas, para que orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados no acompanhamento do desenvolvimento das atividades não presenciais (BRASIL, 2020h).

No entanto, o mesmo CNE adverte para que se leve em consideração a realidade social e familiar do aluno, pois não existe a substituição do professor perante o conhecimento, a didática, o planejamento, a avaliação e a sua relação com o educando. As desigualdades sociais são fatores de suma importância para considerar nesse momento, bem como os vínculos, o processo de ensino, de aprendizagem, e a avaliação feita de forma remota.

Segundo Bourdieu (1989), a herança cultural e econômica converge para um capital social, que vem sendo transmitido pelas gerações: o nível de instrução dos pais permite essa herança, que é construída historicamente pela cultura dominante. O espaço social do aluno dentro da estrutura familiar é fator essencial para considerar, ao pensar no processo de aprendizagem remota.

Quando falamos em espaço ou campo social do aluno, entendemos que ele é permeado por classificações em relação ao capital cultural da família. Ele vem carregado de conhecimentos singulares, subjetivos e objetivos que se estabelecem pelo *habitus* e o campo, conceitos, que já explicitamos aqui. No entanto, um fator que interfere diretamente nos agentes é o campo e o capital.

O capital pode ser diferenciado de capital econômico, cultural, simbólico e social. Insistimos nessa discussão sobre o capital cultural referente ao aluno, as incorporações que teve ou tem para efetivar seus estudos no ensino não presencial, ou seja, a bagagem de conhecimento que a família possui para auxiliar seus filhos no ensino remoto, que distingue as possibilidades de êxito ou não.

O capital pode ser diferenciado em: econômico, acumulado por investimentos e transmitido principalmente pela herança e por oportunidades lucrativas; cultural, correspondente às qualificações intelectuais transmitidas pela família ou por instituições, como a escola; social, adquirido na diversificação das relações sociais; simbólico,

relacionado aos rituais característicos de cada grupo social, as chamadas regras de boa conduta. Existem estratégias de acúmulo e manutenção do capital entre os agentes para garantirem uma melhor posição dentro do campo, entre elas, as estratégias biológicas, de sucessão, educativas, investimento econômico e simbólico (ALMEIDA, 2005, p. 143).

Nesse entendimento, discorreremos sobre as políticas educacionais e as normativas em torno do ensino não presencial e das possibilidades da avaliação da aprendizagem dos alunos, delineando os aspectos dos limites do desenvolvimento do ensino remoto na pandemia.

No espaço temporal entre 2020 e 2021 encontra-se o nosso objeto de pesquisa. A compreensão dessa realidade sobre o desenvolvimento dos processos de ensino remoto com enfoque no desenvolvimento dos processos de ensino remoto e a prática escolar pauta o nosso estudo. Com as circunstâncias emergenciais e a migração para o ensino remoto, esse processo inclui a avaliação escolar da aprendizagem na prática pedagógica, que necessitou de consideráveis adaptações. As mudanças ocorreram e exigiram um novo olhar do docente, em torno das estruturas do sistema educacional, para o modo de avaliar a aprendizagem e as condições de acesso educacional ofertado aos alunos. Diante desse novo cenário, a preocupação com o tema se acirrou ainda mais, mesmo sendo algo que não é novo. Nesse sentido,

Avaliação Educacional hoje, não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macro análises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa e etc... (GATTI, 2020, p. 17).

Na aplicação de diferentes tipos ou instrumentos avaliativos, podemos destacar a avaliação na pandemia. Esse caso inclui, nesse rol de subáreas avaliativas, a avaliação no ensino não presencial, em que os alunos e a família são elementos fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino, da aprendizagem, na aplicação dos meios e instrumentos avaliativos realizados através das atividades recebidas pela escola. No entanto, o ensino remoto foi inserido no sistema de ensino sem um projeto educacional formalizado ou pensado para a efetivação de tal processo. Em outras palavras, o ensino remoto emergencial não se caracteriza como modalidade específica e formalizada de um projeto de

ensino, mas como alternativa encontrada para dar continuidade à ação educativa durante a crise emergencial.

É fundamental compreender todas essas mudanças, que vão além do estado pandêmico, no tecido do corpo social e individual, dos processos que permeiam pontos convergentes e divergentes da proposta avaliativa escolar. As implicações dos fatores em relação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem remoto acirraram a importância do espaço familiar e do apoio da família em um tempo educacional atípico. Para Fialho e Moura (2005, p. 205), “oferecer ao filho uma educação de boa qualidade, assim como possibilitar o acesso às fontes de informação são maneiras importantes de participação da família”. Essa colaboração é elemento fundamental para dar continuidade aos processos educativos. No entanto, não podemos desconsiderar todas as desigualdades sociais e diversidades culturais existentes na sociedade, bem como o que entendemos por uma educação boa e de qualidade.

Este estudo tem como pretensão a objetivação entre a teoria e prática, as estratégias e as ações que estão sendo aplicadas na prática pedagógica para com os alunos durante as atividades não presenciais na escola, a ordenação dos órgãos públicos e das políticas vigentes para o campo educacional. Também se busca compreender a postura ou o posicionamento do professor em relação à avaliação e aos diagnósticos dos níveis de aprendizagem do aluno, no formato remoto. É muito importante, para o campo educacional, entender e tecer discussões críticas sobre as tendências e as possíveis lacunas pedagógicas ocorridas na escola, que refletem no espaço social do estudante, afastado do ambiente escolar nesse período.

Em tempo de crise, o ensino foi transferido para casa, dentro do espaço social, cultural e econômico da família. Em Bourdieu, entendemos que o conceito de *habitus* envolve observações relevantes sobre a construção dos capitais, e o capital social, conjuntamente com o capital econômico, convergem para a formação do capital cultural. Eles são permeados pelo *habitus* de um campo social, configurando elementos fundamentais para a ligação das relações e o acesso ao conhecimento pelo aluno, efetivando mais facilmente as classificações e o êxito escolar. Dito de outra maneira, Bourdieu considera como hipótese de sucesso ou fracasso do aluno uma relação intrínseca com o meio social ou cultural no qual está inserido, que permeia as possibilidades da reprodução e aquisição de conhecimento.

[...] e pela relação da comunicação por conseguinte ao princípio primeiro das desigualdades do êxito escolar os alunos procedentes de diferentes classes sociais: com efeito pode se colocar por hipóteses que o grau de produtividade específica de todo o trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (sob a relação considerada aqui, o domínio erudito na língua erudita) do *habitus* que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e sim o termo regressão pela família (isto é, aqui, a domínio prático da língua materna) (BOURDIEU, 2014, p. 94, grifos do autor).

Esse conhecimento sobre o espaço social, econômico e cultural do aluno, dentro do conceito de *habitus*, fica evidente quando relacionamos seu meio social, a família e as condições que ela possui, no entendimento dos processos de ensino remoto. Tais condições incluem o uso, acesso às tecnologias e materiais de apoio que o educando obteve na pandemia, seja pela escola ou pela família, que envolvem as classificações sociais, econômicas e culturais, questões complexas que vão para além da crise educacional.

Para Nogueira e Catani (2007, p. 44), “[...] o nível de instrução dos membros da família restrita ou extensa ou ainda residência são apenas indicadores que permite situar o nível de cada família, sem nada informar sobre o conteúdo da herança que as famílias mais cultas transmitem aos filhos”. Enquanto senso comum, não se percebe esses *habitus* embutidos, mas os efeitos que eles carregam nas relações das estruturas sociais e nas relações que se inserem nos grupos de um campo social, a exemplo da escola. Em outras palavras, são as maneiras de agir, compreender, fazer e reproduzir que os agentes incorporam consciente ou inconscientemente e reproduzem ao longo da vida.

No sistema de avaliação escolar, existem essas diferentes práticas avaliativas, juízo de valores simbólicos, regularidades, modos de avaliar, com uma ilusão de neutralidade, pré-conceitos estabelecidos, referentes ao ensino e à aprendizagem do aluno.

[...] Por exemplo, imaginar a que ponto a organização cotidiana do trabalho escolar, a natureza dos exercícios, a forma de avaliação do corpo docente, os critérios de julgamento, a aprendizagem e o significado da cultura escolar seriam transformados se subitíssimo a prova de dissertação por questões metodicamente concebidas para autorizar uma análise homogênea das respostas ou qualquer outro tipo de prova capaz de minimizar o custo e o peso da forma e da “maneira” ou, no mínimo, se impuséssemos que se levasse em conta a forma regulada e explícita qualidades de expressão e de exposição (BOURDIEU; PASSERON, 1986, p. 37, grifo dos autores).

Nessa organização, existem características ocultas: são estilos e diferentes formatos que, ao mesmo tempo, são modelos reguladores e institucionalizados. A avaliação da

aprendizagem e o acompanhamento dos alunos dentro do ensino remoto segue recomendação estabelecida na Portaria 343/2020 do Ministério da Educação e Cultura, para que os professores considerem as atividades realizadas, impressas e enviadas pelos alunos, seja via tecnologias digitais ou demais estratégias de diagnósticos da aprendizagem.

Essas considerações do desenvolvimento da aprendizagem aplicada aos educandos devem estar firmadas e pré-estabelecidas nos objetivos do planejamento docente, na didática proposta e na ressignificação das formas de pensar a avaliação e o exercício de avaliar no ensino não presencial. Como identificamos em Paraná (2021d, p. 13), “O significado do ato de avaliar pode ser interpretado ou reconhecido de diferentes formas, [...] a concepção que a embasa, os valores de quem avalia e mesmo aqueles conceitos já concebidos, que influenciam diretamente no processo e no resultado da avaliação”.

Para Vasconcelos (1998, p. 43), “a avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento”. A prática da avaliação no ensino remoto durante a pandemia é algo novo. No entanto, segue os mesmos princípios de reflexão sobre essa nova prática e aplicação, apesar das dificuldades que se encontram nesse espaço.

Contudo, podemos nos referir à avaliação como uma ação e um ato político, que deve ser exercida. Monteiro e Santos (2019, p. 28) citam que

[...] pensar em desenvolver uma nova postura avaliativa requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática de avaliação. Isto remete a uma reflexão em torno de algumas questões básicas que constituem a compreensão epistemológica e pedagógica do conceber e do fazer avaliativo. Tais questões estão associadas com: Para que avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação? O domínio dessas perguntas contribui para promover mudanças consistentes, sistemáticas e intencionais nas formas de avaliar.

Nesse sentido, a avaliação pode ser entendida por diferentes perspectivas e pontos de análise, similares ou contraditórios, críticos ou vistos pelos professores apenas no senso comum. Ela necessita fazer parte de todo o processo de ensino, desde o início, meio e fim, com ponto de partida individual e consciente da rota em favor da aprendizagem, e não como mero meio instrumental de classificação, punição ou promoção a serviço da funcionalidade reprodutiva das estruturas sociais.

Outro ponto, quando enfatizamos a qualidade da educação, via índices avaliativos, seja em macro, micro ou meso campo de análise, vem carregada de significados e diversos

fatores que se relacionam com condicionantes de juízos de valores, crenças, regras e experiências que são constituídos ao longo do tempo nesse campo de abordagem. Ações avaliativas envolvem aplicações sob a perspectiva da experiência, competências, cultura e capitais que o aluno tem dentro e fora da escola, e isso vai além dos princípios estruturais atuais do mundo social.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional - LBDEN, nº 9394/96 engloba, no seu Art. 24, § V, “a) avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva dos critérios da Lei, poderíamos afirmar que a avaliação escolar implica em ser formativa e não tem objetivos explícitos de classificar ou selecionar os alunos. No entanto, quando se focaliza ressaltando somente o produto final, ou seja, a nota, resultante das provas ou testes específicos aplicados ao aluno, caracteriza-se um ponto contraditório exposto dentro da própria Lei, visto que a determinação legal indica que devem prevalecer aspectos qualitativos do processo de aprendizagem.

Para o crítico, na época da aprovação da Lei, Esteban (1996, p. 15), “a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes, fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados”.

Em vista disso, destacamos essa hierarquia legítima no processo da aplicação da avaliação escolar e o veredito dado ao aluno pela escola. Essa ação estrutural e funcionalista no campo educacional fica explícita, quando Bourdieu faz a análise sobre o exame, seleção e eliminação:

Nada é mais adequado que exame para inspirar a todos reconhecimentos da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam, já que ele conduz aquele que é eliminado a se identificar com aqueles que malogram, permitindo aos que são eleitos entre um número pequeno de elegíveis ver em sua eleição a comprovação de um mérito ou de um “dom” que em qualquer hipótese levaria a que eles fossem preferidos a todos os outros. É somente a condição de relevar no exame a função de dissimulação da eliminação sem o exame que se pode compreender completamente por que tantos traços de seu funcionamento como processo patente de seleção obedecem ainda à lógica que rege a eliminação que esse dissimula... (BOURDEIU, 2014, p. 199, grifos do autor).

Fica claramente explícita essa regularidade legitimada, o exame ou a avaliação escolar obedecem a uma lógica real, ilusória e inquestionada. O *habitus*, embutido no processo, não se compõe apenas em um simples sistema de avaliação, mas algo além, algo da cultura dominante transmitida, condutora da reprodução do conhecimento e classificações sociais. Ora, como assim? Observamos que o sistema escolar adquiriu, historicamente, características reguladoras e legítimas embutidas no exame de avaliação à seleção ou reprovação, que resulta ilusoriamente do esforço ou mérito singular do aluno, sem questionar as estruturas do campo social em que ele vive.

Por exemplo, ninguém questiona a aprovação ou reprovação no vestibular, na seleção de mestrado ou doutorado. Elas se tornam legítimas dentro das regras do jogo e representações nas relações dos sujeitos, sejam eles eliminados ou selecionados. O ponto crucial é o produto final, a seleção obtida pelo êxito individual, seu mérito ou merecimento, não que ele não exista, mas, muitas vezes deixamos de refletir sobre os meios e as condições dos indivíduos que o levaram até a chegada do resultado final. Bourdieu e Passeron (1986, p.47) afirmam que, “na verdade, é da história que a instituição retira meios para fazer predominar, na sua organização, no seu funcionamento na sua ideologia, a função da autoperpetuação [...]”, quando eles se referem ao desenvolvimento da lógica de seleção de oportunidades na sociedade francesa.

Voltando nosso olhar para a Educação Básica da realidade brasileira, na lógica de funcionamento do sistema de avaliação escolar, estamos presenciando algo ímpar, ocorrido desde o advento da pandemia. Quando sinalizamos o pensar sobre a avaliação escolar em torno da aprendizagem do aluno e na lógica da aplicação de como ela é realizada fora da escola, envolve algo sem recortes, uma avaliação contínua e formativa do processo, em todo o seu percurso, tendo a nota da avaliação como produto final: ela nunca esteve tão alinhada aos princípios de reflexão crítica sobre o assunto. O que avaliar? Quem vai avaliar? Como avaliar a aprendizagem? Em qual situação e em que sentido se deve avaliar? Reflexões necessárias para a análise do árduo trabalho da docência!

O professor, no período da pandemia, precisou usar de diversas estratégias e mecanismos para realizar uma avaliação que considerasse a realidade e as condições do aluno em seus diferentes níveis de aprendizagem. Segundo normativa¹⁵ do MEC, cabe às

¹⁵ Documento que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar. O Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, é normativa que estabelece as disposições sobre a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020e).

redes e às escolas a reorganização do calendário escolar, do planejamento, a construção de referenciais curriculares e a aplicação de procedimentos ou instrumentos que levem em conta as condições econômicas, culturais e as diversidades nos campos sociais e no espaço social do aluno.

Então, coube à escola reorganizar o ensino pelo entendimento das novas dinâmicas que se apresentaram à sua realidade. A pandemia impôs o ensino não presencial emergencial no campo social. Essa *imposição* veio em um sentido de não haver um tempo suficiente para delinear um diálogo mais amplo com os agentes envolvidos; ou seja, uma discussão com gestores, professores, pais e comunidade escolar. Quando refletimos sobre tais mudanças, precisamos considerar que cada aluno é detentor ou não de um determinado capital cultural, econômico e social no meio familiar. Para além, surge um novo olhar nesse tempo: saber diferenciar o campo social e o espaço social nas relações que influenciam a escola.

Segundo Bourdieu (2014, p. 03), “o espaço social se encontra assim inscrito simultaneamente na objetividade das estruturas espaciais e nas estruturas subjetivas que são, em parte, o produto da incorporação dessas estruturas objetivadas”. Percebemos, portanto, a importância dos ambientes e espaços para a efetividade de uma aprendizagem. Nesses aspectos, é necessário ter consciência dos limites e das possibilidades que envolvem o ato de avaliar, sob os objetivos da aprendizagem feita em ambientes e espaços atípicos. A avaliação escolar deve seguir característica específica no sentido de investigação e intervenção futuras. Em outras palavras,

O ato de examinar tem como função a classificação do educando minimamente em ‘aprovado ou reprovado’; no máximo, em uma escala mais ampla a de graus, tais como [...]. Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam [...]; o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados (LUCKESI, 2011, p. 627).

Não pretendemos, aqui, de maneira alguma, demonizar o ato de avaliar com provas ou testes, mas refletir criticamente sobre a avaliação escolar e a função social da escola, seguindo para além do fato de que a avaliação é um instrumento de seleção e de classificação aplicado no campo educacional e refletido no campo social.

Para Bourdieu (2014, p. 172), “se [...] o exame exprime, inculca, sanciona e consagra os valores solitários com um certa organização do sistema escolar, com uma certa estrutura no campo intelectual e, através das mediações, com a cultura dominante, compreende-se

[...]”. Nesse sentido, trazendo para o nosso objeto de estudo, a avaliação ou o ato de avaliar não é apenas um elo entre o passado e o futuro, vai além dos objetivos explícitos em conteúdo: ela também passa por correntes entre o social e individual do aluno, dado em relação à cultura dominante.

Outros aspectos que devemos considerar, nesse período remoto, é que se percebeu um impulso maior na ligação com o corpo individual do aluno, a família, aproximando-se com corpo social que ele pertence, a escola e o docente. Nesse espaço relacional, o professor precisou observar e adentrar as estruturas das condições sociais e econômicas do aluno e seu núcleo familiar. Teve, na função do seu trabalho docente, um estreitamento, ainda que remotamente, com a família, sua cultura, costumes, compartilhando informações via tecnologias digitais ou nas relações presenciais com os pais ou responsáveis. Contudo, muitas vezes tudo isso aconteceu inerentemente ao tempo ou espaço escolar.

Sobre esse processo, o Conselho Nacional de Educação (2020) propõe que “as redes não deve pressupor que os ‘mediadores familiares’ substituam a atividade do professor, as atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária” (BRASIL, 2020e).

O sistema de ensino escolar foi levado expressivamente, com o ensino remoto, até o núcleo da estrutura do ambiente familiar. Então, podemos sinteticamente afirmar que essa ontologia¹⁶ do sujeito permanece, em uma perspectiva filosófica da palavra encontrada no dicionário online (DICIO, 2021). Dito de outra maneira, “[...] o corpo social é o corpo individual portador de um *habitus*, um sistema de disposições duradouras que geram estruturas práticas reguladas que são incorporadas e inconscientes por isso regularmente reproduzidas” (MEDEIROS, 2011, p. 05). Dentro dessa lógica, uma das práticas reguladoras no sistema de ensino é o sistema de avaliação escolar e seus diferentes formatos que o conduzem.

As formas de avaliação, ato de avaliar professoral, são incorporadas pelas estruturas estruturadas no campo educacional, e nesse âmbito existem categorias e diversas perspectivas de como avaliar. A avaliação parte do princípio dos objetivos que foram estabelecidos no planejamento de ensino em relação aos propósitos da aprendizagem.

¹⁶ Segundo o dicionário da língua portuguesa on-line, o termo *ontologia* está relacionado do grego *ontos*, que significa “ser” e *logos*, que significa “estudo” (DICIO, 2021). A palavra designa o campo da metafísica que estuda a natureza da existência e da própria realidade. Fazemos essa referência relacionando o trabalho do professor, mesmo que de forma simbólica, ao trabalhar com os alunos na pandemia, com o ensino remoto, pois estabeleceu uma relação maior com a cultura e as condições da família. De modo geral, proporcionou-se um olhar mais profundo para a realidade do aluno.

Como já citamos, a instituição escolar constitui-se, historicamente, como uma unidade reguladora, uma engrenagem funcional das estruturas de implementação das políticas educacionais. Nesse processo, a avaliação envolve o diagnóstico das metas e os objetivos propostos para alcançar na aprendizagem.

Para além do ato de avaliar, esses diagnósticos estão atrelados aos interesses do campo político e social de uma realidade. Na avaliação estão incorporadas as influências das políticas internas e externas, os interesses de agentes que exercem relações do poder dominante, envolvidos no discurso em prol a qualidade da educação. Assim, camuflam os verdadeiros interesses de grupos e empresas privadas que se beneficiam em torno do sistema, e refletem burocraticamente no desenvolvimento econômico de uma nação.

O sistema de ensino se mede pelos de índices de avaliação educacional, em suas diferentes faces e perspectivas, tendo o compromisso com os objetivos dos níveis de aprendizagem e qualidade da educação, que têm relações com políticas públicas que refletem o desenvolvimento de uma nação. A avaliação em diferentes modalidades é necessária. Nela revelam-se amplitudes e complexidades das relações, sendo incorporada por meio um *habitus*, concretizando, assim, características que envolvem o sentido da avaliação.

Nessa construção social das relações e das estruturas estruturadas na sociedade, constituem-se organismos estruturantes que se perpetuam ao longo do tempo. A avaliação tem um caráter regulador de classificação dos grupos sociais e culturais. Bourdieu e Passeron (1975) e Bourdieu (2001) denunciam essa estrutura de reprodução cultural dominante pela classificação dos sujeitos via conhecimento elaborado na escola. Reafirma-se que Bourdieu, algumas vezes, foi erroneamente confundido como um reprodutivista. No entanto, suas análises não se limitavam ao campo econômico, via revolução do proletariado na queda do sistema capitalista. Ele conceituou para além, encontrou uma regularidade simbólica e legítima entre o econômico, social e cultural, tendo um olhar crítico sobre tais questões, enfatizando que a escola, dentro dessa regularidade estrutural e legítima, pode ser um instrumento de reprodução das estruturas sociais.

Bourdieu analisou profundamente as estruturas que permeiam a sociedade, discorreu sobre o conceito do *habitus* exercido nas relações de poder simbólico e nos diferentes tipos de capitais, dentro do campo social e cultural. Enfocou que é muito difícil acontecer uma revolução do sistema estrutural pela forma revolucionária, mas ao contrário, o que se percebe é a perpetuação, ao longo da história, da burocracia, aliada na reprodução das classificações e das classes sociais.

A forma mais clara dessa evidência segue se observarmos o discurso de políticas e ideologias de *todos pela educação, todos somos iguais*, ou ainda, a mais atual, a ideologia dominante dentro do discurso político educacional em prol de um *projeto de vida*, mas vida de quem? Como afirma Bourdieu (2001, p. 53):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, basta que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação as desigualdades culturais existentes entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando dos alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura.

Percebe-se que cultura e transmissão de conhecimento passam de geração em geração nas diferentes classes sociais. Com caráter seletivo, a escola opera dentro do sistema de ensino e na seleção/avaliação, que são reflexos de uma ideologia do dom, mérito, que é destacado em uma pequena minoria que passa de uma classe para outra.

Nesse processo, com a democratização da educação, inculca-se uma ideologia meritocrata e de competências, compreendida dentro da escola e do ensino gratuito, ilusoriamente a todos, em que os sujeitos que passam pelo sistema de ensino têm as mesmas chances e oportunidades que forem ofertadas, basta seu empenho e esforço. Isso padroniza algo incomum, transferindo a responsabilização governamental para a comunidade escolar, professores e para a família na resolução dos problemas da educação. Entendemos que existem classificações sociais em níveis de relações e poder, em maiores e menores graus, estabelecidas, constituintes dentro de cada instituição, o Estado, a escola e a família, e cada uma precisa fazer sua parte, não sendo possível responsabilizar somente um dos envolvidos, que geralmente é o mais fraco.

Assim, seguimos com nossas discussões sobre o desafio da educação no contexto das influências, dentro do campo educacional na sociedade pandêmica.

1.5 A prática pedagógica e o desafio de avaliar o processo de ensino e aprendizagem não presencial

“Não basta gostar da literatura e das conversas sobre avaliação. É preciso investir cotidianamente nesta atividade”
(LUCKESI, 1996, p. 30).

Nesta subseção, dentro do contexto da influência, discorreremos sobre o desafio da educação na conjuntura atual, abordando aspectos referentes às paralisações do ensino presencial na escola, e sua transferência para o trabalho remoto no desenvolvimento do ensino não presencial. Ressaltamos o enfoque nas mudanças ocorridas no trabalho do professor em relação ao envolvimento no espaço temporal e ambiente familiar. Assim, compõe-se uma discussão crítica em torno dos princípios das práticas pedagógicas e do processo de ensino e a aprendizagem do aluno.

Ousamos afirmar que a escola e o trabalho do professor não estarão nas mesmas concepções sob a perspectiva das manifestações do modelo tradicional ou nas mesmas percepções que antes tínhamos. *A priori*, docência, seja seu exercício em qualquer nível de ensino, precisou parar por um momento para se reinventar, reorganizar seu trabalho, e o professor necessitou pensar nas alternativas e possibilidades de ensino, sobre sua didática, conteúdos, vínculos e o uso indispensável das tecnologias para dar continuidade à efetivação do ensino. Enquanto desafios,

Professores precisaram buscar outras alternativas para a continuidade da oferta dos componentes curriculares, alterando tanto os seus planos de ensino, quanto as abordagens educacionais, orientações, processos avaliativos, ou mesmo formas de entrega das atividades. Tudo isso para que o ensino pudesse ser viabilizado de forma remota. Ainda assim, com esta não era uma prática normalmente empregada, muitos docentes encontraram dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura em suas casas -ambiente em que a maior parte dos professores dispunha para ministrar suas aulas, dada a situação de isolamento na pandemia (BORGES; RIBEIRO, 2020, p. 279).

A realidade pandêmica desencadeou o desenvolvimento do trabalho remoto em diversos segmentos, e na escola, o ensino não presencial. Os ambientes domésticos, sejam eles do professor ou do aluno, precisaram se adaptar com a readequação do calendário escolar, pois as aulas precisavam continuar. Ao considerar as práticas pedagógicas, nelas estão atrelados elementos que envolvem, além da didática, as circunstâncias da formação, os espaços escolares, seu público ou demandas, as possibilidades de desenvolver e organizar o

trabalho docente, os processos de ensino e as expectativas de alcançar os objetivos estabelecidos no planejamento sobre a aprendizagem dos alunos.

Esses aspectos são fatores complexos que precisam ser considerados na realidade da escola no ensino presencial. Porém, no ensino não presencial, esses elementos se tornam ainda mais relevantes, visto que desestabilizam a organicidade do ensino em meio a todas as dificuldades existentes. Desde a infraestrutura tecnológica, formação, materiais, até a casa do professor, que é lugar de intimidade, todos foram invadidos pelo trabalho antes realizado no espaço escolar, precisando ser adaptados para o exercício da prática pedagógica no ensino remoto.

A Portaria que vigorou no início, que dispõe sobre o formato do ensino não presencial, nº 376, de 03 de abril de 2020, MEC (BRASIL, 2020g), discorre sobre meios que “possibilitem aos estudantes o acesso, em seu domicílio, a materiais de apoio e orientação que permitam a continuidade dos estudos, com maior autonomia intelectual” (BRASIL, 2020g).

Outra questão que se estabeleceu dentro das normativas, sobre o ensino remoto emergencial na escola, segue ao encontro da reorganização do calendário escolar, que deve ser computado no plano de atividade e definido para um determinado período, enquanto seguem as leis que vigoram em situação de calamidade pública. Com a Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020f), excepcionalmente flexibilizou-se, com as paralizações no ensino presencial, a exigência do cumprimento do calendário escolar, dispensando a obrigatoriedade, no sistema de ensino, da observância do mínimo dos dias de efetivo trabalho escolar. No entanto, esse processo não dispensa a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos legais sobre o sistema de ensino, em especial o que dispõe o Art. 23 da Lei 9394/96: “A educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância, grupos, não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, [...] sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996).

Então percebemos que, aos poucos, essas questões perdem forças, gravitando em nosso meio a esperança obtida através da vacina, e a preocupação com as possíveis lacunas das aprendizagens, além da incerteza do estado emocional dos alunos, experimentado nos últimos 24 meses (2020-2021).

Lembro-me¹⁷ bem do dia que estava tentando ensinar para minha filha de oito anos os números pares e ímpares, algo básico, simples, e ela me disse: *mãe, eu não consigo entender*. Dias depois, em uma videochamada com a professora, ela fixou de tal forma que eu poderia perguntar qualquer número para ela, que respondia corretamente, e ao final da sessão de estudos mãe e filha, ela me disse: foi a minha professora que me ensinou! Nesse dia, percebi que não era algo de errado com o método aplicado ou a didática usada, mas a confiança e o vínculo que ela tinha na figura da professora, algo extremamente emocional.

Para Sonogo (2020, p. 2), “esse vínculo perpassa as questões enfrentadas por todos os seres humanos nesse momento atípico que estamos vivendo e faz com que as relações entre ambos estejam permeadas pela empatia, por colocar-se no lugar do outro”. Tanto os alunos como família e os professores enfrentam grandes desafios para esse momento, vivenciando uma educação marcada por incertezas e pelos pequenos passos de superações alcançadas.

Estudos científicos mostraram que as crianças, desde o começo da pandemia, tinham maior resistência à doença da COVID-19. Isto não significa que o estado de resistência emocional das crianças, causado pelo confinamento nas relações presenciais, esteja inerte. A OMS, na figura do diretor geral, Tedros Adhanom Ghebreyesus (2020), indica que “[...] os efeitos indiretos da COVID-19 na criança e no adolescente, podem ser maiores que o número de mortes causadas pelo vírus de forma direta”. Assim, expressa-se a necessidade de futuros estudos referentes aos impactos indiretos da pandemia nas crianças. Como cita um estudo realizado pela Fundação Osvaldo Cruz sobre o assunto,

Prejuízos no ensino, na socialização e no desenvolvimento, visto que creches, colégios, escolas técnicas e de idiomas, faculdades e universidades tiveram que ser fechadas. - O afastamento do convívio familiar ampliado, com amigos e com toda rede de apoio agravando vulnerabilidades. - O estresse (e sua toxicidade associada) afeta enormemente a saúde mental de crianças e adolescentes, gerando um claro aumento de sintomas de depressão e ansiedade (FIOCRUZ, 2020, p. 07).

Infelizmente, hoje, não podemos medir esse prejuízo sobre os possíveis impactos trazidos à educação e à sociedade em um futuro próximo. Cada criança tem uma realidade diferente, singular, única no processo da aprendizagem. Cada pessoa, seja ela criança, jovem, adulto ou idoso, tem uma subjetividade intrínseca nas suas reações com sentimentos de medo, alegria, dor por perda, traumas, e no confinamento presencial das relações que os

¹⁷ Este parágrafo foi desenvolvido em primeira pessoa por se tratar de experiência pessoal da pesquisadora.

rodeiam. Pela primeira vez, nossa geração vivenciou de forma intensa esses sentimentos em relação a uma guerra contra um inimigo invisível e mortal.

Vale citar aproximações com as concepções de teoria de Jean Piaget (1964). Nela, a aprendizagem abrange um sentido amplo, diante de situações que geram mudanças na compreensão do desenvolvimento humano e na construção do conhecimento. São estruturas que estabelecem explicação para o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

A relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento (CORRÊIA, 2001, p. 382).

As mudanças ocorridas no campo educacional, impulsionadas por motivos do campo social, traduzem-se sempre sob a forma de uma necessidade que manifesta situação de desequilíbrio. No caso do estado pandêmico, gerou reflexos na vida dos indivíduos e na organização de uma nova estrutura no modo de se relacionar.

Para a área de estudo abrangente da psicologia, em Piaget (1964), sua teoria enfoca que existem estágios do desenvolvimento da criança e do adolescente, que não serão descritos aqui, mas cuja contribuição sobre a construção de um conjunto de esquemas e de estruturas mentais/cognitivas precisamos considerar, como o enfoque na inteligência e sua relação com a afetividade, que são elementos indissociáveis nas condutas e tendem a um equilíbrio móvel do indivíduo, partindo da formação do sujeito, que evidencia a relação com o seu meio social. Conforme Piaget (1975), esse conjunto de esquemas constitui uma estrutura e um conjunto de estruturas cognitivas e/ou mentais dinâmicas, que permitem que os indivíduos se adaptem e organizem o meio ambiente com o qual interatuam.

Nessa discussão encontramos, nas obras sociológicas de Bourdieu (1970; 1980; 1989), a importância da formação de estruturas sociais e culturais que perpassam a construção e formação humana. A existência de estruturas estruturadas que também são estruturas estruturantes na construção histórica, em relação aos seus agentes, compostas na formação dos sujeitos e nas condutas existentes dentro de um campo social, precisam ser consideradas.

Entender essas funções em face do desenvolvimento da criança não é tarefa simples, mas são princípios para compreensão do processo da aprendizagem. Os esquemas de

assimilação e compreensão estão relacionados com a capacidade da criança de incorporar conhecimentos que passam por fatores biológicos, sociais e culturais dentro de sua realidade em formação. Nesse sentido, “Bourdieu e Piaget evidenciam a importância das relações sociais para a formação da autonomia moral e intelectual dos sujeitos. Esse contexto pode ser o espaço da sociedade, família e escola [...]” (GUTIERREZ *et al.*, 2013, p. 03).

Cada criança, ao adentrar a escola, estabelece relações com esse espaço social. A escola é um lugar que possuiu uma realidade específica na sua organização com o ensino, cultura e instrumentos institucionalizados para avaliar algo ou sujeitos. O sistema de avaliação escolar compõe esse processo, que se constituiu estruturalmente ao longo da história em diferentes concepções dentro dos estudos sobre o desenvolvimento humano e aquisição do conhecimento.

Sendo assim, entendemos a avaliação como uma prática social que envolve os processos de socialização vinculados às representações coletivas e das estruturas estruturadas e estruturas estruturantes, as quais são materializadas institucionalmente e constituídas através dela.

A escola e a educação podem ser compreendidas, não pelas aparências ou pelo currículo expresso ou aparente; o significado maior se encontra no currículo oculto, nos valores, nas ideologias, nos mecanismos de poder implícitos nas relações pedagógicas. A educação está fortemente determinada pelos mecanismos ocultos, pelas estruturas sociais, econômicas e de poder e pelos valores dominantes. [...] existe uma articulação entre o fenômeno e seu entorno. Não existe uma oposição ou contradição entre a educação e a sociedade, já que existe uma relação de continuidade e de reprodução. Se o entorno é alterado, o fenômeno ganha novos sentidos (GAMBOA, 2018, p. 134).

Nessa compreensão sobre as articulações das relações pedagógicas, na construção contínua do conhecimento, existem fatores que influenciam o espaço da sala de aula e permeiam algumas perspectivas que fundamentam as características de avaliar.

É importante qualificar o marco referencial que fundamenta as concepções de ensino e aprendizagem, na relação com as práticas avaliativas. Para a racionalidade técnica, o ensino é compreendido enquanto transmissão de conteúdos, cujo ato de ensinar está desvinculado do ato de avaliar, visto que as práticas avaliativas configuram-se como ato de examinar, prevalecendo a verificação e a classificação dos sujeitos, haja vista que a concepção de aprendizagem agrega elementos característicos da concepção behaviorista, para qual a aprendizagem é mudança de comportamento, ou ainda apresenta nuances da concepção escolanovista, quando compreende a aprendizagem como reconstrução de conhecimento decorrente da ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, de maneira

espontânea. Para a racionalidade emancipatória, há a compreensão de que o ato de avaliar não deve ser desvinculado do ato de ensinar, visto ser a avaliação componente do ato pedagógico, demarcando o lugar do ensino no processo educativo (MORAIS; OLIVEIRA, 2019, p. 73).

Desse modo, as diferentes concepções denunciam um problema de fundo dos processos avaliativos. Podemos afirmar que ainda falta clareza horizontal e vertical sobre as principais concepções que constituem uma metodologia de ensino, a relação-ação com as práticas pedagógicas, os objetivos da avaliação e as formas de aprendizagem. Esse processo nunca antes evoluiu a experiência do ensino remoto emergencial; ou seja, diagnosticar o rendimento escolar sobre os índices da aprendizagem remota ofertada.

Na perspectiva da avaliação escolar diagnóstica, o principal objetivo segue a função para fazer um levantamento, um diagnóstico, quantificar uma porcentagem do que o aluno se apropriou ou não de conhecimento nas aulas. Nesse aspecto, a avaliação diagnóstica pode determinar os níveis de aprendizado adquiridos pelos educandos em relação ao conteúdo já trabalhado, no desenvolvimento da ação pedagógica. Em um segundo momento, ela vem ao encontro de descobrir ou identificar as causas ou circunstâncias que dificultaram a aprendizagem no decorrer do processo de aprendizagem.

Para o trabalho docente, é importante saber que avaliação diagnóstica tem o objetivo de realizar um levantamento, verificar e diagnosticar os pontos fortes e encontrar os pontos fracos dos alunos. O objetivo maior pauta-se em entender o todo do processo na relação com a construção do conhecimento, podendo, assim, ser replanejado, reorganizado e contínuo nos caminhos da ação pedagógica, dependendo dos interesses e das relações dos agentes que possam efetivá-los, quando seja necessário.

As avaliações diagnósticas, sejam no nível de sala de aula das disciplinas específicas, sejam em nível de larga escala, seguem o mesmo princípio: medir os índices de aprendizagem. Contudo, muitas vezes, nesse processo de diagnosticar, medir ou averiguar, não se consideram as estruturas e os recursos de capital humano, cultural e econômico que estão envoltos no processo de ensino para a efetivação da aprendizagem.

No entanto, “não é uma questão de controle de competências das áreas específicas, mas de oportunizar críticas, debates, negociações e de preocupações com o desenvolvimento do processo [...] com o interesse social em busca da construção de uma visão de conjunto” (MELCHIOR, 2002, p. 82). Precisamos, para além, analisar o que está no currículo oculto do sistema de avaliação, nas estruturas das relações de interesses que abrangem o campo educacional.

As avaliações em larga escala foram instituídas, no Brasil, fazendo um recorte referente aos anos finais do Ensino Fundamental, desde o ano 2005, visto que esse processo ocorreu a partir da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Em seu artigo 9º, inciso IV, a LDBEN estabelece, como uma das incumbências da União, efetivar meios para “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o marco dessa normativa abriu caminhos para a construção de uma política de avaliação em larga escala no país, aplicado o argumento sobre a ação de definir prioridades das políticas educacionais que ampliassem a qualidade da educação brasileira. Nesse dispositivo legal, afirma-se que o Distrito Federal, os Estados e Municípios devem amparar meios para “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996), processo que visou à consolidação de um sistema nacional de avaliação.

Destacamos que, nessa perspectiva, faz-se necessário entender que a avaliação da aprendizagem toma como base a produção de dados para diagnóstico, na regência de controle efetuada por mecanismos em exercício do Estado.

[...] o paradigma avaliativo fundado na epistemologia objetivista tem como objetivo principal prestar informações objetivas, claras, incontestáveis e úteis para orientar o mercado e os governos e seu núcleo central é a verificação, o controle dos resultados, a constatação da coerência e das diferenças encontradas entre o realizado e o idealizado, os resultados e a norma preestabelecida. A epistemologia subjetivista, por sua vez, sustenta a ideia de que a verdade é relativa e dependente das experiências humanas concretas e defende que a avaliação tem por objeto uma realidade dinâmica e complexa que só pode ser compreendida de maneira adequada por meio de múltiplos enfoques e ângulos de estudo (HOJAS; MANFIO, 2014, p. 21)

Nesse processo, a consolidação de um sistema nacional de avaliação dos dados da qualidade da educação ofertada nas instituições ocorreu em todos os níveis de ensino, desde os anos iniciais até a Educação Superior, tendo como exemplos a Prova Brasil; o Programa Internacional de Sistema de Avaliação - PISA; Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira - IDEB, estabelecido e organizado pelo Sistema de Avaliação de Educação - SAEB; que seguem uma política com parâmetros internacionais de qualidade de educação.

Para Cabrito (2009), a avaliação, no sentido de melhorar a qualidade, desenvolveu-se nos meandros da economia, diante da necessidade de medir, em termos econômicos, a

rentabilidade do investimento aplicado no mercado, ligado ao setor de produtividade e competitividade, sendo uma política no viés de mercantilização da educação. Com sua introdução na escola e demais serviços públicos, segundo o mesmo autor, está associada a um processo global desenvolvido da cultura do mercado capitalista nas últimas décadas, e tem como objetivos de redimensionar o papel do Estado, ampliando novas formas de organização política, visando à construção das competências e novos modos, no ilusório senso de reduzir os gastos públicos e torná-lo mais eficiente.

A avaliação no sentido de melhorar a qualidade desenvolveu-se nos meandros da economia e da finança, e a ela não será estranho a necessidade de medir em termos económicos a rentabilidade do investimento aplicado. Naturalmente, e porque o investimento é algo que acontece em toda a atividade económica do produto material, a avaliação da qualidade tornou-se numa prática “rotineira” e obrigatória na atividade produtiva... (CABRITO, 2009, p.179, grifo do autor).

Estende-se à perspectiva dessa política de avaliação em larga escala o interesse do Estado avaliador, que se tornou uma prática instituída no sistema de ensino, configurando-se em processos que recebem influências dos organismos internacionais, investimentos, regência estrutural do capital e suas relações com o mercado capitalista.

Porém, quando se coloca um valor de qualidade, uma medida, ou um determinado padrão para a verificação, envolve ampliar a discussão para além do que envolve o termo *qualidade*. Em outras palavras, trata-se de “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1995, p. 45). Nesse sentido, a tomada de decisão por parte das políticas educacionais deve ser anterior, referente aos processos de investimento para alcançar tais objetivos desejados. Se queremos altos índices de qualidade educacional, obviamente precisamos de investimento em todos os aspectos dos processos educativos e formativos.

Na questão da avaliação da aprendizagem, enquanto processo necessário para o procedimento na construção de diagnósticos em larga escala, revela-se como atividade em que não apenas se aprende, mas essencialmente passa-se a aprender a aprender e como fazer (LUCKESI, 2003). Esse processo não estreita a relação com as concepções de educação. A avaliação escolar, enquanto somatória, diagnóstica ou formativa, implica o entendimento dos princípios reais das funções da avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Ela engloba um conjunto de elementos que deve estar para além de atribuir um peso ou valor, mas se apresentar na análise do desempenho do aluno, do professor, das políticas de

investimentos, no trabalho de gestão escolar, no projeto político-pedagógico, assim como todo um conjunto de práticas que convergem para uma real qualidade em educação.

Ora, curiosamente, e para tornar mais discutível esta ideia de qualidade, “avaliar” é também uma das operações intelectuais mais questionáveis e difíceis e em relação à qual opiniões e atitudes são diferentes, de tal modo que, por vezes, são mesmo contraditórias. De facto, se, para alguns, avaliar é condição indispensável para sabermos o estado das coisas e sobre ele procedermos em conformidade; para outros, avaliar é uma ação tão subjetiva, condicionada por questões de natureza ética e moral que questionam a própria legitimidade do ato de avaliar. [...] Ora, problema semelhante ocorre quando se fala “em qualidade em educação” e, como tal, em produzir avaliações sobre os alunos, os professores, o ensino, a escola ou o sistema educativo, sem que existam valores-padrão em relação aos quais possamos proceder a comparações, exatamente pela natureza subjetiva do que é educar. Não há critérios claros, objetivos e aceites pela comunidade científica que nos permitam fazer tal medição (CABRITO, 2009, p. 183).

Não há dúvidas de que todos queremos melhorar a qualidade da educação, mas esse é um processo na construção do trabalho pedagógico, político e cultural que está condicionado a muitos fatores subjacentes à mediação do capital humano, econômico e cultural, e não somente a políticas que visam à educação como mercadoria.

Essa relação com o processo de avaliar a aprendizagem escolar e os sistemas de ensino depende das capacidades e convergir e mobilizar políticas educacionais que se movimentem dentro das estruturas do campo educacional, com objetivos claros sobre os problemas educacionais e real função social da escola. Assim, a influência dada na qualidade da educação em relação à aprendizagem considera o sucesso do aluno e a sua possível futura herança social.

Fechamos, assim, este capítulo do contexto da influência dentro do ciclo de política. Nele, contextualizamos mudanças ocorridas na conjuntura emergencial atual em tempos de pandemia, influências e mudanças ocorridas na escola em virtude das paralisações das atividades presenciais e sua transferência para o ensino remoto emergencial. Discorreremos com o foco da discussão, nesta subseção, a questão dos processos de ensino e aprendizagem remoto, contextualizando os princípios da avaliação escolar e diagnóstica dentro da prática pedagógica, nesse tempo atípico do ensino remoto emergencial. Também abordamos influências e mudanças sofridas na prática do trabalho docente no formato remoto, o uso das tecnologias digitais e metodologias ativas para a continuidade educativa.

Trabalhar com o ciclo de políticas no contexto da influência, segundo Mainardes (2018, p. 13, grifos do autor), é uma tarefa complexa, e deve considerar “[...] a historicidade

da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma ‘nova política’. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local”. Nesse sentido, analisar uma política formada em circunstâncias emergenciais, ou seja, fatores existentes nas relações políticas e sociais, ainda em grandes períodos de mudanças, torna maior o desafio da coerência das concepções e teorias que rodeiam as políticas no campo educacional.

Assim, prosseguimos para o segundo capítulo, que aborda o contexto da produção de texto. Nele, abarcamos textos e discursos políticos para o campo educacional, ressaltando as performances e as manifestações dos textos escritos. Nesse processo, envolvemos o sistema de ensino do Estado do Paraná, a proposta de ensino do município de Irati, os dispositivos legais, portarias, pareceres e decretos que formalizaram a política educacional na conjuntura atual.

II - EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO DOS TEXTOS OFICIAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ

Neste capítulo, prosseguimos com a escrita dentro do contexto da produção de texto. Sendo assim, enfocamos a organicidade das políticas públicas e políticas educacionais na produção da política emergencial. São os textos que enfatizam a proposta curricular para a reorganização do ensino na Rede Estadual do Estado do Paraná, que abrangem as normativas, pareceres e dispositivos legais para o desenvolvimento da continuidade educativa, com foco no ensino na rede municipal de Irati-Pr. Nesse enfoque, explicitamos o estudo da proposta curricular em foco, as prioridades expostas dentro das instruções normativas para a organização do ensino nas escolas, bem como o delineamento dessas legislações para o campo educacional. Sejam elas direcionamentos advindos da esfera do governo federal, estadual ou municipal, são dispositivos que nortearam o desafio para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem não presencial durante a pandemia.

2.1 Legislação e direcionamento da Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná - SEED: o contexto da produção de texto das políticas educacionais

“O ser humano é um ser inacabado,
possível de modificações constantes e aberto
à aquisição de novos valores”
(MELCHIOR, 2004, p. 111).

Situando o leitor, neste capítulo entramos no contexto da produção de texto, dentro do enfoque teórico-metodológico que abrange o ciclo de políticas para a análise do campo educacional. Esse contexto abrange a formalização das políticas. Dito isso, ressaltamos as performances dos textos formalizados e suas manifestações: são os documentos legislativos, normativas e pareceres que a formalizam.

O contexto da produção de texto, conforme Mainardes (2006, p. 52, grifo nosso), representa a análise das políticas, que se estendem nas

[...] representações que podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre **os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.** Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A

política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Percebe-se que o contexto da produção de texto ganha força nos ideais estabelecidos e vindas das relações das influências: são os interesses em torno do discurso de uma política. Nesse caso, envolve a produção dos textos das políticas públicas e políticas educacionais na conjuntura histórica emergencial, sendo a “[...] análise do contexto de produção de texto, um dos desafios principais [e] refere-se à necessidade da análise crítica dos textos das políticas. Em muitos casos, a análise resulta em uma leitura ‘ingênua’ dos textos e da própria política investigada” (MAINARDES, 2018, p. 13).

Nesse sentido, visamos a compilar uma análise crítica sobre os documentos e os discursos oficiais em torno da retomada das aulas presenciais das escolas públicas, de modo geral no Estado do Paraná e com enfoque específico do município de Irati. Nessa perspectiva, também analisamos entrevistas efetuadas por órgãos da imprensa, reportagens, que foram realizadas com gestores da Secretaria de Educação do Município de Irati-Pr.

Com a pandemia, a suspensão das aulas presenciais foi uma das medidas adotadas para contribuir com o isolamento social, em virtude do enfrentamento na conjuntura de emergência em saúde pública, estabelecida na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a). Nesse sentido, o Ministério da Saúde - MS dispôs determinações estabelecidas na Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, que preconizam o isolamento social, quarentena e notificações de pessoas suspeitas de contágio (BRASIL, 2020d).

Com tais restrições impostas, o Estado do Paraná, com o Decreto nº 4230, assinado em 16 de março de 2020 (PARANÁ, 2020a), regulamentou o trabalho virtual no contexto pandêmico para servidores estaduais em todo Estado, incluindo o exercício no campo educacional.

Em seguida, o MEC, juntamente e em concordância com portarias interministeriais, passou por vários processos na regulamentação dos dispositivos e estabeleceu normativas para o exercício do ensino remoto na pandemia. Inicialmente, com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), que foi alterada pela Portaria nº 345, de 19 de março de 2020 (BRASIL, 2020c). Prosseguindo, houve nova alteração pela Portaria nº 356, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020d), e pela Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020 (BRASIL, 2020g), argumentando e dispondo as normativas para o exercício do trabalho remoto em tempo de pandemia. Portanto, a regulamentação do ensino não presencial, em todo território brasileiro, deveria ocorrer enquanto durasse o Estado de Emergência em Saúde Pública.

No Estado do Paraná, a SEED - PR, através da Resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020, determinou a continuidade do Sistema de Ensino em regime especial, no formato do ensino não presencial.

Art. 2.º Fica sob a responsabilidade da mantenedora da Rede Pública Estadual de Ensino, a oferta das atividades não presenciais para o Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio. Art. 3.º As atividades escolares não presenciais são aquelas utilizadas pelo professor da turma ou pelo componente curricular destinadas à interação com o estudante por meio de orientações impressas, estudos dirigidos, quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, chats, fóruns, diário eletrônico, videoaulas, áudio chamadas, vídeo chamadas e outras assemelhadas (PARANÁ, 2020d).

Foram adotadas, especificamente e de forma predominante, a entrega de atividades pedagógicas impressas, transmissões de aulas em canal de televisão aberta, disponibilização de conteúdos em aplicativos e em plataformas, como o Google Classroom, Google Meet, entre outros.

Nas redes municipais de educação, cada município, dentro de sua responsabilidade competente, adotou diferentes formatos. No geral, ocorreu desde a adesão da televisão aberta, entrega de materiais impressos, grupos nos aplicativos de WhatsApp e aulas síncronas na Google Meet. Esses são alguns recursos tecnológicos utilizados pela escola e pelo professor na tentativa de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, apesar de todas as dificuldades impostas.

Em uma pesquisa proposta pela Undime (2021), em parceria com o Instituto Itaú Social e a Unicef, sobre um levantamento dos desafios dos professores com ensino remoto em relação aos instrumentos utilizados na pandemia, os resultados mostraram que, entre os 3.672 municípios brasileiros, 91,9% usaram, para o desenvolvimento das aulas ou atividades remotas, somente o aplicativo do WhatsApp e os materiais impressos na continuidade do ensino remoto no ano letivo de 2020.

Destacamos que, sobre os instrumentos de ensino utilizados na Rede Municipal de Ensino de Irati, não foi estabelecida uma plataforma digital on-line para acesso aos conteúdos, não se priorizou a efetivação de aulas remotas assíncronas ou síncronas, e não havia um canal de televisão para transmitir aulas, repasse de conteúdo ou outro meio que acompanhasse o desenvolvimento dos processos. Isso pode ser observado nas articulações das políticas e em meios de comunicação e informação, bem como no site da Secretaria Municipal de Educação de Irati.

Nesse percurso do desenvolvimento do ensino não presencial, o município de Irati compõe a relação dos que usaram somente os instrumentos de ensino citados acima, como materiais impressos, atividades em grupos do aplicativo WhatsApp, e opcionalmente, em algumas escolas, o uso do aplicativo do Google Meet, sendo o último uma iniciativa realizada por parte de alguns professores, e não caracterizou uma atividade exercida na maioria das escolas municipais, como mostra o levantamento dos dados empíricos.

Já dentro da esfera do governo estadual, o Decreto nº 4259, publicado em 18 de março de 2020, determina, em seu Art. 1º, que “fica instituído o Comitê ‘Volta às aulas’ [...] com o objetivo de elaborar e implementar um plano de ação com todos os protocolos sanitários necessários para o retorno às aulas presenciais pós-pandemia no âmbito do Estado do Paraná” (PARANÁ, 2020b).

Esse processo engloba para além de interesses, com o amparo imediato à educação pública, visto que, no capítulo anterior, compreendemos o Estado condutor das relações de poder, regras e regularidades das disposições, que nem sempre estão implícitas dentro de um arbitrário cultural. Esse comitê tem a responsabilidade de fazer uma avaliação da conjuntura educacional pandêmica, organizar as orientações processuais e pontuar questões sobre a volta às aulas presenciais. Esse processo inclui desde a organização das prioridades do ensino no currículo, instrumentos utilizados no processo, dispositivos e normativas sobre a responsabilização conjunta aos riscos da disseminação do contágio na volta às aulas presenciais.

Inicialmente, sobre a decisão do retorno dos alunos ao ensino presencial,

Caberá aos pais e ou responsáveis a decisão para que seu filho(a) retorne as aulas presenciais, opte pela continuidade do ensino remoto ou ainda, a definição pelo retorno presencial em modelo híbrido. Cabe ao município optar pelo retorno das aulas presenciais ou a continuidade no ensino remoto, observando às especificidades regionais, em concordância com as determinações da Secretaria Estadual de Saúde (PARANÁ, 2020a).

Em outras palavras, não se pensou, naquele momento, desde o início das atividades não presenciais, um comitê que visasse às ações para o enfrentamento e o desenvolvimento da educação sob o fenômeno emergencial do tempo escolar emergencial em que se inseriu a escola, sem pensar sobre os pressupostos da escolarização e os processos de ensino em questão. Ao contrário, buscou-se um comitê que priorizasse a volta às aulas o mais breve possível, com responsabilidades delegadas referentes aos riscos, independentemente das reais circunstâncias da pandemia no país.

Quando refletimos sobre a responsabilização pela volta às aulas, destacamos que, mesmo antes de discutir uma política educacional sobre reorganização do ensino remoto, sobre as estruturas dos meios tecnológicos, a gestão escolar, materiais de apoio, conteúdos, planejamento e a avaliação do ensino, já havia sido proposto para os pais um termo de consentimento sobre a responsabilização dos riscos de contaminação da doença, com a volta do aluno ao ensino presencial. O referido termo fica evidenciado na integração desta pesquisa.

Nessa conjuntura emergente, o que se presencia é uma falta de sintonia com a realidade, no que envolve as discussões das políticas no campo educacional. Houve discursos de governantes disseminando uma ideologia mascarada sobre as reais situações das estruturas das escolas, com afirmações de que não teríamos nenhum problema em receber os alunos no pós-pandemia, em virtude das excelentes ações priorizadas para atender todos os alunos e a comunidade escolar. Em nosso entendimento, é uma utopia. Trata-se de um discurso político promovido em um campo de ampla crise educacional, que não desvela as reais condições das estruturas da maioria das escolas, da valorização dos professores, tecnologias e instrumentos ensino ofertados durante o ensino remoto e no retorno das atividades presenciais.

Segundo o secretário de educação do Estado do Paraná, Renato Feder, “o Brasil passou por muitos Estados, por um apagão educacional, mas graças aos professores e as tecnologias, ‘TODOS’ os alunos, da Rede Estadual tiveram suas aulas no celular, no computador ou na televisão” (FEDER, 2021, grifos nossos). Ainda que essa ideia promova um discurso ideológico que represente apenas uma parcela da população dentro das classificações sociais, não representa a verdadeira realidade das desigualdades sociais existentes, nem das estruturas das escolas e das condições de ensino no tempo excepcional pandêmico. Nesse sentido, esses discursos se alinham para mascarar o que,

Por exemplo, as guerras de sucessão inscrevem-se numa estratégia sucessorial: [estão ligadas à] fecundidade e, como os grandes rituais de exibição simbólica, à reprodução do capital simbólico. Depois de estabelecer o modelo, penso que é possível explicar, de maneira sistemática e econômica, o conjunto de comportamentos das potências governantes em determinado momento, em determinado estágio do desenvolvimento do Estado (BOURDEIU, 1989, p. 438, grifos do autor).

Nessa lógica, formou-se o comitê para a Voltas às Aulas, no Estado do Paraná, com o objetivo de fazer articulações com várias órgãos e entidades sociais, entre elas a Secretaria do Estado da Saúde - SSE, Secretaria de Estado da Fazenda - SEF; Superintendência de

Geral da Ciência Estado, Tecnologia e Ensino Superior - SGETES; Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional - IPDE, e demais instituições, foram convidadas a integrar o referido comitê, a exemplo da União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e do Sindicato de Trabalhadores de Educação Pública - STEPEP, entre outros.

Os representantes desses órgãos e entidades foram responsáveis pela elaboração do plano e políticas que direcionaram as ações prioritárias no andamento do sistema de ensino remoto e na volta às aulas no Estado do Paraná, com o Decreto nº 4960, de 02 de julho de 2020 (PARANÁ, 2020c). O primeiro reflexo observado na educação, com a suspensão das atividades escolares presenciais, foi o desafio de orientar e dar suporte às secretarias de educação, professores, diretores e equipes pedagógicas para readaptar o planejamento, os objetivos e implementar novas e flexíveis formas de ensinar.

A SEED - PR possui 32 Núcleos Regionais de Educação Básica - RNE, representados em diversas cidades do Estado, e tem como função orientar, acompanhar e avaliar o Sistema de Ensino em seus diversos formatos. Isto incluiu o desenvolvimento do ensino não presencial e a continuidade educativa em virtude da crise pandêmica.

Nesse processo, o ponto fundamental de análise é a figura do papel do professor na mediação com o conhecimento, nunca antes vista com tanta profundidade pela família e pela sociedade como nos atuais tempos de pandemia e ensino não presencial. Segundo Nóvoa (2020, p. 9), “está muito claro que nada pode substituir a colaboração entre professores, cuja função não é aplicar tecnologias prontas ou didáticas apostiladas, mas assumir plenamente o seu papel de construtores do conhecimento e da pedagogia”.

Entendemos a existência de estrutura estruturada na organização do trabalho docente.

É fruto de uma ação organizada, inclinada a atuar como estruturas estruturantes. Objetivamente adaptado, o *habitus* é o gérmen das práticas e representações, que são regulares e reguladas, e que agindo de forma inconsciente e pré-reflexiva, exercem domínio sobre as operações dos agentes [...] ao serem produto e produtores de suas próprias condições de existência, os agentes reproduzem as estruturas objetivas às quais estão submetidos. Assim, mesmo que de forma imperceptível, a raiz do *habitus* está nas ações estruturadas pelos agentes, que se adaptam às condições objetivas. A aliança entre tais condições e a existência de disposições já incorporadas são responsáveis pelos anseios de vida assim determinados, que já são pré-adaptados às exigências objetivas de sua conjuntura (KNOBLAUCH; MONDARDO; CAPPONI, 2017, p. 1339).

Nesse sentido, percebemos que o contexto pandêmico colaborou para pensar a função social da escola e a importância do trabalho do professor. Com a situação da crise, emergiram

diferentes problemas e possíveis soluções que a escola, a família e a sociedade precisaram buscar para criar ou recriar meios para o desenvolvimento dos processos de ensino.

Não houve respostas prontas, com compartilhamento vindo de políticas verticais, e nem por grupos da alta cúpula responsável. O que houve foi a predominância de diferentes trocas de experiências vividas, encorajamento em grupos compostos pelos próprios professores, inovando-se e quebrando as impossibilidades do trabalho. O estudante também teve que, por algum momento, repensar a escola, o papel do professor, a adaptação da sua realidade, tentando encontrar possibilidades para não deixar a escola.

Registramos, aqui, a dificuldade de encontrar dados atualizados sobre a evasão escolar no Estado do Paraná e em geral. No entanto, o Unicef (2020) “faz um apelo para que todos os municípios realizem a Busca Ativa Escolar¹⁸: ou seja, unam as equipes da administração pública e da sociedade civil para ir de casa em casa encontrar e levar para a escola todos os estudantes que estão fora dela”.

Esses alunos são aqueles que a escola não teve contato via tecnologias digitais e nem pela entrega de atividades impressas, com o próprio aluno ou com suas famílias na pandemia. O processo que corresponde à Busca Ativa Escolar é uma ferramenta metodológica de uma plataforma de dados que

O município reúne representantes de diferentes áreas dentro de uma mesma plataforma gratuita. Cada pessoa ou grupo tem um papel específico, que vai desde a identificação de uma criança ou adolescente fora da escola até o seu encaminhamento para os serviços públicos da rede de proteção e a tomada das providências necessárias para a sua (re)matrícula e a permanência na escola. O Estado também participa da estratégia, em regime de colaboração com os municípios, podendo (re)matricular adolescentes nas escolas da rede estadual (UNICEF, 2020).

Esses dados ajudam a identificar o cenário real da evasão escolar nos Estados e municípios em todo país. A exclusão escolar afeta principalmente crianças e adolescentes das camadas mais vulneráveis da população brasileira. Com a pandemia, aumentou o número desses sujeitos que, antes, tinham outros direitos inacessíveis. Na maioria são pessoas pobres, negros, indígenas e quilombolas, crianças e adolescentes que deixam a escola para trabalhar e contribuir com a renda familiar, um acréscimo de renda insuficiente que permeia os meios de subsistências das pessoas.

¹⁸ Ver mais sobre em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/quase-2-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-correm-o-risco-de-nao-voltar-as-aulas>.

No final do ano de 2021, em audiência virtual, a comissão externa da Câmara Federal - CF, que acompanha os trabalhos do MEC, debateu com Secretários de Educação dos Estados, juntamente com fundações não governamentais, e fez um alerta para o desafio da evasão escolar. Cabe citar que, anteriormente ao estado pandêmico, essa discussão sobre a evasão escolar e a taxa líquida de matrículas para os Ensinos Fundamental e Médio já se encontrava como desafio nas metas 2 e 3 estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação - PNE, para seu alcance no período de 2014 a 2024. Ela não foi cumprida, sendo instituída como responsabilização do poder público, segundo a Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a evasão escolar no Brasil pode atingir mais de 5 milhões de alunos: “durante a pandemia da Covid-19, esses números aumentaram em 5% entre os alunos do ensino fundamental e 10% no ensino médio. Para os que ainda estão matriculados, a dificuldade foi de acesso, com 4 milhões de estudantes sem conectividade” (BRASIL, 2021). Esse processo não pode ser naturalizado por causa da pandemia: deve ser pensado como um subproduto das desigualdades sociais já existentes anteriormente ao estado pandêmico.

Nesse campo social e educacional, a escola está envolta nos desafios em relação à recuperação dos alunos evadidos do sistema escolar e demanda do trabalho com os possíveis impactos ou lacunas na aprendizagem após o retorno das atividades presenciais.

Em relação às ações que já vinham ocorrendo no estado do Paraná, anteriormente à pandemia, podemos destacar a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). O documento aumentou o desafio da educação e o que se entende por ela no aspecto do trabalho docente, na valorização da cultura específica, na realidade regional e local do aluno.

Nesse sentido estabeleceu-se, com a BNCC, uma discussão sobre um arbitrário cultural¹⁹ existente, e a pandemia dificultou a implementação dessas diretrizes em concordância da Base em nível nacional. A Base Nacional Comum Curricular “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07), impondo o desenvolvimento das

¹⁹ O que é um arbitrário cultural? Através de Bourdieu, podemos considerar que um arbitrário cultural é o valor concedido à cultura consagrada e transmitida pela escola. “Apesar de ser um conhecimento arbitrário, ela é considerada como legítima e universalmente válida pela sociedade. Tal arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta, ou seja, os valores considerados como legítimos são os sustentados pela classe dominante” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18-19).

competências na formação humana. Essas competências serão aplicadas no desenvolvimento do currículo, dentro da rede de ensino da Educação Básica, em todo o território nacional.

Entendemos que a formação humana vai para além dos conceitos de competências postos enfaticamente na BNCC.

O conceito de competência surge no campo empresarial e financeiro com o objetivo de melhorar a produtividade e a competitividade do trabalho humano em decorrência do processo de substituição tecnológica. No âmbito educativo, a ideia de transposição dos conteúdos do “mundo do trabalho” para o currículo escolar possui a intenção de superar a lacuna existente entre os conhecimentos propiciados pela escola e aqueles requeridos no mercado de trabalho (COELHO; SILVA, 2019, p. 02, grifo dos autores).

Sendo assim, a real função da escolarização, quando não apenas reproduzir a cultura dominante, transpõe uma educação que é voltada somente para o mercado de trabalho, mas que nela se desenvolvam os aspectos cognitivos de uma formação humana crítica. Esses agentes mobilizadores, criativos e autônomos ideológica e culturalmente, nas diversas situações encontradas no seu campo social, buscam formar um sujeito que tenha condições de pensar filosoficamente, politicamente e socialmente sobre a sua realidade existencial no mundo e no campo social.

Isso se limita quando encaixamos o sistema de ensino dentro de um pacote de competências para serem desenvolvidas. Para Coelho e Silva (2019, p. 4), “uma educação de qualidade é aquela que privilegia o aprender a aprender, priorizando a atitude investigativa e uma busca criativa. Para isso, é necessário amplo questionamento em torno das políticas educacionais e dos parâmetros de qualidade”.

Com a Deliberação nº 03/2018, do Conselho Estadual de Educação - CEE/CP, em virtude das Portarias nº 66 e 278/2018 da Secretaria de Estado da Educação - SEED, ficou constituído o Referencial Curricular do Paraná, que “deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas” (PARANÁ, 2021). Os Referenciais Curriculares do Estado do Paraná são normativos e princípios que seguem os fundamentos da BNCC para direcionar o ensino nas escolas.

Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, assim como orienta sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Educação, estabelecendo, em seu artigo segundo, que este é “o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e

Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas (PARANÁ, 2018).

Os referencias curriculares do Estado do Paraná abrangem, além de normativas e classificações sobre as determinações do currículo escolar nacional, em nível macro, vêm ao encontro das relações de poder existentes em dimensões diferentes de interesses do campo político, ideológico e cultural, incorporando os interesses de relações de poder e instituído através do campo educacional.

O documento referencial partiu do princípio legal da educação **com qualidade, igualdade e equidade**, considerando, sobretudo, as características históricas e culturais das diferentes regiões do estado, tendo os seguintes princípios como norteadores: educação como direito inalienável de todos os cidadãos; prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; **igualdade e equidade**; compromisso com a formação integral; valorização da diversidade; educação inclusiva; o respeito às fases do desenvolvimento dos estudantes na transição entre as etapas e fases da Educação Básica; a ressignificação **dos tempos e espaços da escola; e a avaliação dentro de uma perspectiva formativa** (PARANÁ, 2018, grifos nossos).

Nesse documento está englobado um projeto que não vem ao encontro de uma transformação social, não se vincula à realidade microssocial, mas em níveis macro a um projeto educacional da classe da cultura dominante. Sendo assim, percebe-se a relevância de discutir o significado das práticas pedagógicas, bem como o propósito dessa ação no contexto do ensino remoto e no desenvolvimento das atividades não presenciais dentro do sistema de ensino, tão duramente excludente.

Contextualizar esse processo torna-se ainda mais complexo, visto que a avaliação, dada na realidade escolar, faz parte de um projeto de trabalho planejado, e como os “conteúdos escolares e a metodologia empregada nas aulas, a avaliação é defendida com base em pressupostos que contribuem para a transformação ou manutenção dos determinantes sociais” (PERLITE; MORE, 2020, p. 2).

No entanto, a partir do momento que se institui o compromisso com a qualidade da educação, igualdade e equidade, sem considerar a especificidade da diversidade na realidade dos alunos, a avaliação cai contraditoriamente no desenvolvimento ilusório de uma concepção em prol da formação integral indivíduo. Isso reforça as desigualdades sociais e educacionais, que tanto se debate por uma educação pública e de qualidade.

2.2 As propostas curriculares vigentes das políticas educacionais para subsidiar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na continuidade educativa em tempos adversos

“O espaço de aprendizagem é aqui, em qualquer lugar;
o tempo de aprender é hoje e sempre”
(GADOTTI, 2005, p. 17).

Em meio à crise educacional, as propostas de ensino para o sistema educacional inseriram-se de uma maneira que visassem a acompanhar as mudanças imediatas. Já no início do ano de 2020, conforme Deliberação nº 04, na tentativa de diminuir os reflexos negativos das paralizações do ensino presencial e dar continuidade ao desenvolvimento do processo de ensino remoto na pandemia, o Estado do Paraná colocou em prática o Referencial Curricular em Foco. Trata-se de uma medida que foi elaborada e apresentada para a Secretaria de Estado da Educação, que efetivou a política de adesão da proposta. Assim sendo,

O projeto foi apresentado à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Seed-PR), e como a proposta foi ao encontro do que já estava sendo planejado, a Diretoria de Educação, por meio do Departamento de Desenvolvimento Curricular e do Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios, da (Seed-PR), e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Paraná (Undime-PR), em regime de colaboração, construíram, a partir do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, o “Referencial Curricular do Paraná em Foco”. Este documento apresenta os objetos de aprendizagem que são essenciais para a progressão das aprendizagens em cada componente curricular do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e tem o intuito de subsidiar a organização do trabalho pedagógico nas redes e escolas que compõem o Sistema Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2020b, p. 06).

Nesse sentido, com a nova proposta, colocaram-se prioridades dos conteúdos de ensino para o desenvolvimento do processo dentro da grade curricular. Houve destaque para reorganizar os conteúdos que deveriam ser priorizados para o aluno no ensino remoto. Assim, dentro do Referencial Curricular em Foco, a escola e o professor devem mediar as prioridades sobre a organização dos conteúdos de ensino na medida em que possam efetuar uma seleção curricular para desenvolver os processos.

Dentro da base legal, a proposta alinha-se com a LDBEN nº 9392/94, que enfoca, em seu Art. 26, os currículos que podem ser adotados nas diferentes etapas da Educação Básica. Eles “[...] devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino

e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Diante disso, priorizaram-se os seguintes componentes curriculares em relação à organização das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências (PARANÁ, 2020a). Ficaram de fora das prioridades, na continuidade educativa do ensino remoto, os conhecimentos relacionados às disciplinas de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Estrangeira, no recorte da proposta curricular no ciclo dos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e no ciclo dos anos finais (do 6º ao 9ºano) do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Segundo a proposta de ensino aderida pela SEED - PR, formalizada dentro do Referencial Curricular em Foco,

Cabe ressaltar que, apesar de o documento não abranger todas as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental, entre elas: Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Inglês, isso não significa que tais componentes sejam considerados menos importantes no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes. Entretanto, dada a especificidade de seus objetos de estudo e ensino, essas se constituem como componentes cuja progressão para aprendizagens posteriores são relativamente independentes (PARANA, 2020a, p. 10).

Tendo em vista a amplitude dessas mudanças e a complexidade das demandas da educação em tempo de crise, percebe-se que os objetivos de aprendizagem, os princípios e fundamentos indicados no Referencial Curricular em Foco passaram a nortear o trabalho docente já no início de 2020.

Nesse sentido, trazemos o exemplo do quadro representativo dos conteúdos para organização e planejamento para uma disciplina, dentro da Proposta Curricular em Foco, do 5º ano no Ensino Fundamental do Estado do Paraná, em que se constituem os referenciais da proposta em torno estudo sobre o objeto desta pesquisa.

Nessa construção, mostra-se o exemplo de como foram organizados os conteúdos para serem trabalhados no período da pandemia, focado nos objetivos das unidades temáticas, no quadro 1.

Quadro 1 - Exemplo da Organização dos Conteúdos dos Referenciais Curriculares em Foco

DISCIPLINA DE CIÊNCIAS – 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL					
Unidade temática	Objetivos do conhecimento	Conteúdos	Conhecimento prévio	Objetivos da aprendizagem em foco	Objetivos da aprendizagem relacionados
MATÉRIA E ENERGIA	Ciclo hidrológico	Ciclo hidrológico. Mudanças de estado físico da água. Importância da cobertura vegetal para preservação e conservação dos ambientes Principais usos da água nas atividades cotidianas. Consumo consciente e sustentável dos recursos (hídricos, energéticos e demais elementos da biosfera).	(EF04CI.n.4.07) Investigar sobre a distribuição de água no planeta, relacionando a sua importância para a vida na Terra.	(EF05CI02. s.5.08) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).	(EF05CI03. s.5.0) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.
Comentário: Espera-se que o estudante possa identificar os estados físicos da água e reconhecer os processos de mudanças de estado (fusão, vaporização, solidificação, liquefação e sublimação). Nesse sentido, pode-se propor ao estudante elaborar diagramas, desenhos e ilustrações que retratam o ciclo da água, representando elementos do ambiente em que vive. Experimentos simples, como a criação de um terrário em um recipiente de vidro, podem ajudar a observar o ciclo para, então, associar essa relação a outras situações que envolvem o uso da água, como plantio e geração de energia. Como complementação, podem ser identificadas as ações humanas que geram impacto no ciclo da água e discutidas as consequências da intervenção humana ao produzir energia elétrica. Esse bloco de objetivos de aprendizagem permite aproximação com o tema contemporâneo transversal Educação Ambiental e com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que trata do uso da água e do saneamento básico.					

Fonte: Proposta Curricular em Foco do Estado do Paraná (PARANÁ, 2020 p. 60).

Ressaltamos que, além da disciplina de Ciências, a proposta indica a prioridade de disciplinas como Matemática, Português, História e Geografia, que compõem a proposta Curricular em Foco. Cada escola pode utilizar o presente documento para adequação do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular Municipal.

É importante enfatizar que a implementação de reformas curriculares se constitui como desafiadora, exigindo discussão, superação de adversidades, acompanhamento e formação contínua para sua efetividade.

Não obstante, 2020 e 2021 foram anos atípicos com o ensino remoto, marcados pela necessidade de mudanças da didática, uso das tecnologias digitais, isolamento social e demais medidas sanitárias necessárias para o enfrentamento da emergência de saúde pública, em virtude da pandemia causada pela COVID-19. Essa proposta curricular não teve uma discussão aprofundada sobre a priorização dos conteúdos curriculares de cada disciplina, além de não enfatizar o desenvolvimento de disciplinas como Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Inglês.

Essa readaptação dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais da Educação Básica, posta dentro das normativas para as prioridades no sistema de ensino do Estado do Paraná, segue o levantamento de algumas categorias na organização para alcançar os objetivos e a aprendizagem no ensino remoto. Segue o exemplo de uma apresentação dessas categorias na proposta que se estabeleceu:

O quadro organizador do componente curricular [...] anos iniciais e finais, apresenta as categorias: **Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento, Conteúdos, Conhecimento Prévio, Objetivos de Aprendizagem - Foco e Objetivos de Aprendizagem Relacionados** que foram organizados em cores, com o objetivo de correlacionar essas colunas, sendo assim: • as colunas denominadas “Unidade Temática”, “Objetos de Conhecimento” e “Conteúdos” se relacionam às metodologias para atingir os objetivos de aprendizagem; • a coluna “Conhecimento Prévio” se relaciona com a coluna “Objetivos de Aprendizagem – Foco” como conhecimento necessário para alcançar a essência conceitual; • a coluna “**Objetivo de Aprendizagem Relacionadas**” se associa à coluna de “**Objetivos de Aprendizagem – Foco**” para avanços de conhecimentos durante o ano letivo, ou seja, superado os objetivos de aprendizagem (foco), sugere-se que sejam feitos encaminhamentos que propiciem a aprendizagem dos objetivos de aprendizagem relacionados (PARANA, 2020a, p. 68, grifos nossos).

Como podemos perceber, segundo a proposta, a chamada *unidade temática* envolve os objetos relacionados da *aprendizagem prévia*, que se supõe que o aluno já tenha. Esses estão relacionados com os objetivos da *aprendizagem em foco*, estabelecida dentro da grade curricular. No entanto, como identificar a unidade temática pertinente para necessariamente ser prioritária nos conteúdos de ensino de cada disciplina a ser trabalhada com o aluno? Também é importante lembrar as disciplinas que foram deixadas de fora das priorizações dos conteúdos da proposta curricular, tidas como não essenciais, sendo as disciplinas de Ensino Religioso, Educação Física, Arte e Inglês.

Nesse sentido, segundo o referencial curricular, “o papel do professor é fundamental para que, além da diversidade de metodologias e uso de recursos, o estudante e o processo de aprendizagem possam ser avaliados de forma coerente e condizente com cada realidade” (PARANÁ, 2020 a, p. 68). Vejamos, então, como ficou o quadro temático, na página seguinte, dos conteúdos relacionados com os objetivos da aprendizagem e os objetivos da aprendizagem em foco, na reorganização dos conteúdos curriculares das disciplinas de priorizadas, Matemática, Português, História e Geografia.

Quadro 2 - Exemplo da Organização da Unidade Temática de uma Disciplina

UNIDADE TEMÁTICA	Definem uma organização dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino fundamental. São elementos articuladores que estruturam o estudo sistematizado e permitem amplas formas de ver o mundo, de maneira crítica, a partir do entendimento das relações existentes na realidade (PARANÁ, 2018, p. 55).
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Conduzem a reflexão da construção do planejamento curricular, apresentando de forma ampla os assuntos que devem ser abordados em sala de aula. Estes deverão ser problematizados, tendo como objetivo desenvolver o raciocínio [...] do estudante, considerando o espaço geográfico como objeto de estudo (PARANÁ, 2018, p. 57).
CONTEÚDOS	São objetivos de aprendizagem previamente desenvolvidos com o estudante e que permitem a progressão didática ao longo do Ensino Fundamental. O conhecimento prévio é de suma relevância, pois abre possibilidades para se atingir o objetivo de aprendizagem focal.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM – FOCO	São os objetivos de aprendizagem/ habilidades que expressam os conhecimentos essenciais do componente curricular da disciplina, que o estudante tem direito em aprender ao longo do ano letivo. Esses objetivos/habilidades influenciam fortemente o desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC e dos Direitos de Aprendizagem da proposta da disciplina pré-estabelecida.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM RELACIONADOS	São objetivos de aprendizagem que complementam ou podem ser desenvolvidos junto aos objetivos de aprendizagem foco.

Fonte: Proposta Curricular em Foco do Estado do Paraná (PARANÁ, 2020, p. 30).

Em nosso entendimento, a grande questão é a falta de tempo de discussão dessa proposta sobre a reorganização curricular para o sistema de ensino. Assim, como conseguir verdadeiramente distinguir se o aluno está pronto para receber determinado conteúdo? Como enfatizar o conhecimento que vai ao encontro dos objetivos relacionados reais que já foram adquiridos pelo educando, em vistas ao alinhamento dos objetivos da aprendizagem colocada em foco nas prioridades de ensino? Essas perguntas possivelmente serão esclarecidas futuramente, com estudos e análises dos dados referentes aos impactos que a pandemia trouxe para os processos de ensino e aprendizagem no campo educacional. Isso implica não apenas uma mudança visando à essencialidade dos conteúdos curriculares em relação aos objetos da aprendizagem. “Além disso, deve fornecer informações sobre como adaptar e sustentar as aprendizagens dos estudantes. Não se trata, assim, de simplesmente aplicar um instrumento de medição da aprendizagem e lançar uma nota no sistema” (GARCIA, 2020, p. 05), vista a conjuntura dos fatores emergentes da crise atual.

Além de todo o processo de mudanças, da transferência do ensino presencial para o formato remoto, e no conflito do aluno, alargado aos níveis de distanciamento da prática pedagógica da sala de aula, poderíamos pensar a partir de elementos sobre a sustentação do ensino. A organização das políticas educacionais tem como papel monitorar, mediar, acompanhar e intervir nos processos do sistema de ensino, e não somente na sistematização dos conteúdos curriculares.

Segundo Garcia (2020, p. 06), “não se trata, assim, de uma mudança simples, baseada na adoção de ferramentas digitais. Trata-se de um avanço complexo, que exige investimento em infraestrutura, formação de professores e mudança cultural na escola – e tudo isso leva tempo”. Entretanto, nessa proposta organizacional, não foi possível a conjugação desses elementos citados pelo autor, pois envolve um tempo que não correspondeu com a velocidade de mudança imposta pela pandemia.

No Município de Irati-PR, que envolve o nosso estudo, a proposta se insere em seguir os princípios de priorizar alguns conteúdos dentro da proposta curricular. Estudando a nova proposta curricular municipal, percebe-se, pela organização dos conteúdos, a abrangência das disciplinas de Educação Física, Ensino Religioso e Arte. Entende-se, com isso, que houve uma relativa autonomia para gestores e professores manterem ou não o trabalho interdisciplinar com as referidas disciplinas. A disciplina de Língua Estrangeira não foi mencionada porque não se inclui no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Educação Básica.

A proposta da grade curricular do 5º ano da Educação Básica na Rede de Ensino do Município de Irati-PR, para o desenvolvimento do ensino não presencial devido à pandemia, está acompanhada pelos documentos que seguem nos apêndices.

Neles fica exposta a nova proposta curricular para o 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica da Rede de Ensino do Município de Irati-PR, contemplada com as 8 disciplinas que foram trabalhadas dentro no ensino não presencial e no formato de alternância durante a pandemia, que são: Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso. O terceiro capítulo desta dissertação, no contexto da prática, traz o recorte dos sujeitos envolvidos na nossa pesquisa, com uma sistematização perante a coleta de dados, e as disciplinas correspondentes ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que todos os conteúdos da nova proposta curricular tiveram orientação da Secretaria Municipal de Educação para o seu desenvolvimento durante o período do ensino remoto, e após ele, nesse caso específico, não houve uma seleção ou estreitamento em relação ao quantitativo dos conteúdos para serem trabalhados.

No entanto, a orientação por parte da Secretaria Estadual de Educação foi para organizar prioridades nas disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências durante as paralisações do ensino presencial. Fato é que analisar as formas de trabalho em relação aos conteúdos, a didática existente e os processos de continuidade do

espaço de aprendizagem dependem de cada agente envolvido, tanto professores, alunos, famílias, e a relativa autonomia que é incumbida à gestão própria da escola.

Na proposta municipal, percebemos que há uma diferença do quantitativo de conteúdos referentes às diferentes disciplinas, como exemplo da disciplina de História em relação à disciplina de Arte. Essas diferenças ficam claramente explícitas dentro da proposta. Contraditoriamente, trabalhar didaticamente tais conteúdos nesse espaço remoto, por exemplo, a disciplina de Arte, como as relações, manifestações e expressões artísticas, tornam ainda mais difícil e subjetiva uma análise avaliativa. Nesse expressar, entendemos que, no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, cada agente incorpora formas diferentes e singulares, dependendo do espaço e meio social ao qual pertence. Longe de expressar preferência por alguma disciplina, pois todas são importantíssimas, sabemos das dificuldades que permeiam/permearam os processos de ensino e aprendizagem dos educandos na modalidade remota, visto que vai muito além da postagem de vídeos conteudistas sobre um assunto ou tema. Concordamos que

É frequente o uso dos substantivos “ensino” e “aprendizagem” para fazer referência aos processos “ensinar” e “aprender”. Raramente fica claro que as palavras referem se a um “processo” e não a “coisas estáticas” ou fixas. Nem sequer pode ser dito que correspondam a dois processos independentes ou separados. Nesse sentido, é melhor usar verbos para referir-se a esse processo, fundamentalmente constituído por uma interação entre dois organismos (pelo menos no caso de “ensinar”, uma vez que é possível “aprender” sem um professor). Mas as perguntas importantes permanecem. O que é ensinar? O que é aprender? Como se relacionam esses dois processos? Que tipos de eventos constituem esses fenômenos? (KUBO; BOTONÉ, 2001, p. 04, grifos dos autores).

Adicionamos, ainda, a constituição, nesses eventos citados, referente aos processos de ensino e aprendizagem, a avaliação, na observância que, englobando o pacote que faz parte dos processos educacionais e suas relações existentes, em sentido amplo, andam separados e alinhados ao mesmo tempo. Essas complexidades precisam ser analisadas, independentemente da sua totalidade. A proposta curricular visa apenas a um olhar dentro do processo de análise do ensino.

No espaço educativo, as aulas foram ministradas, durante a modalidade remota, pelos grupos de pais via WhatsApp, em sua maioria promovidos pelos professores e colaboradores, com vídeos explicativos sobre os conteúdos a serem trabalhados com a criança em casa, como sugeriu em um primeiro momento a SEED, delegando a responsabilidade e uma certa autonomia nesse enfoque para Rede de Ensino da esfera Municipal. Outra

ferramenta envolvida nesse processo foi o fornecimento de atividades impressas, realizado pela escola, que os pais ou responsáveis iriam presencialmente retirar.

A LDBEN-9394/96, em seus parágrafos 3º e 4º do Artigo 32, na forma da Lei, enfatiza a importância do fortalecimento dos vínculos com a família no processo do desenvolvimento das capacidades de aprendizagem da criança, bem como na vida social (BRASIL, 1996). O inciso 4º do mesmo artigo da mencionada Lei refere que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (ARNS, 2007, p. 25).

Partimos, assim, para a próxima subseção, que trata da produção de textos e discursos ideológicos das políticas de Estado e políticas de Governo para o campo educacional dentro do período de crise emergencial.

2.3 A produção das políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais

“Um primeiro problema é a imposição quase mundial de uma visão de mundo condensada na palavra globalização”
(BOURDIEU, 2001, p. 15).

Iniciamos nossa discussão nesta subseção indagando: o que é uma política pública de Estado ou uma política de governo? Entendemos que as políticas públicas são programas ou ações implementadas pelos governos para garantir o acesso aos direitos dos cidadãos, previstos na Constituição Federal e nas Leis vigentes que abrangem um país, Estado ou cidade. As políticas devem trazer amparo legal para distintas manifestações e demandas dentro dos diversos campos sociais. Existem distinções entre concepções de estudos e na definição de uma política de Estado e uma política de governo. Todavia, nelas se materializam normas, regularidades e motivos que inspiram ou influenciam a luta dentro das relações de poder.

Segundo Ball e Mainardes (2006, p. 9), “precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política a racionalidade que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades legais e constitucionais, crenças e valores discordantes [...] relações de poder assimétricas”. Nesse sentido, entende-se que a aplicação ou existência de uma determinada política não faz com que, necessariamente, ela venha a atender a demanda existente da necessidade para a qual foi pensada, visto que abrange variações e lacunas entre os contextos

e os diversos espaços nos campos sociais, aos quais estão atrelados destinos individuais e coletivos.

Desde o início do período pandêmico, as políticas públicas e educacionais estiveram alinhadas às demandas da conjuntura da crise emergencial. Nesse enfoque, ressaltamos sua produção e organização de formas imediatistas, ou seja, aquelas que foram implantadas sem tecer um diálogo maior com seus agentes, sem o devido levantamento ou estudo político mais aprofundado. De modo geral, anteriormente à crise, originavam-se, em um determinado projeto, as legislações ou programas específicos passavam por diversos processos de análises e reestruturação, culminando em uma política pública ou educacional.

Abarcamos, neste espaço, um levantamento da produção de texto, tendo em vista a construção de um panorama da legislação, decretos, pareceres, normativas das políticas públicas e das políticas educacionais que ocorreram de forma emergencial, devido à influência da crise em que se embasa o amparo das ações legalistas dentro das esferas nacional, estadual e municipal. Retomamos os quadros que organizam a produção das políticas no período de crise da pandemia, estruturado no enfoque metodológico do Ciclo de Políticas, pois essa etapa da pesquisa abrange o contexto da produção de texto, que inclui elementos envoltos nos discursos dos textos políticos e sua produção.

Quadro 3 - Políticas Emergenciais e Educacionais dentro da Esfera Federal

(Continua)

Governo Federal	Lei n.º 13.979, de 06 de fevereiro de 2020	Discorre sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Decreto Legislativo	Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020	Reconhece o Estado de calamidade pública.
Governo Federal- MP	Medida Provisória n.º 934 de 01 de abril de 2020	Estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
Governo Federal- MP	Medida Provisória n.º 961 de 06 de maio de 2020	Autoriza pagamentos antecipados nas licitações e nos contratos, adequa os limites de dispensa de licitação e amplia o uso do Regime Diferenciado de Contratações Públicas - RDC durante o estado de calamidade pública
Lei Complementar - D.O.U 20/03/2020	LCP n.º 173 de 27 de maio de 2020.	Estabelece regras para o enfrentamento à pandemia de coronavírus. Entre as medidas para contenção de mais despesas nacionais está o congelamento de concursos públicos até 31 de dezembro de 2021.
Medida Provisória- MP	Medida Provisória n.º 968 de 26 de junho de 2020	Estabelece a forma de repasse pela União dos valores a serem aplicados pelos Poderes Executivos locais em ações emergenciais de apoio ao setor cultural durante o estado de calamidade pública.

(Conclusão)

Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE	Parecer CNE/CP n° 5, de 28 abril de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE	Parecer CNE/CP n° 9, de 8 de junho de 2020	Retomada à temática, com o reexame e novas adequações ao Parecer CNE/CP n° 5/2020;
Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE	Parecer CNE/CP n° 11, de 07 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia
Lei Complementar-D.O.U 18/08/2020	Lei n° 14.040, de 18 de agosto de 2020,	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n° 6/2020.
Conselho Nacional de Educação-CNE	Parecer/CP n°: 15/2020	Diretrizes Nacionais para a implementação das normativas estabelecida nos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020.
Governo Federal	Decreto n° 11.079 de 23 de maio de 2022	Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica

Fonte: Portal do Ministério da Educação e Cultura - MEC (elaborado pela autora).

Quadro 4 - Políticas Educacionais Emergenciais dentro da Esfera Estadual

(Continua)

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná-SEED	Resolução n° 1.016 03 de abril de 2020	Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19
Governo do Estado do Paraná	Decreto Estadual n.º 4259, de 18 de março de 2020	Institui o Comitê de Gestão de Crise para o COVID-19 no Estado do Paraná.
Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná	Deliberação CEE/CP n° 01 de 31 de março de 2020	Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus - COVID - 19
Secretaria de Estado da Saúde do Paraná-SESA	Resolução n.º 632 de 05 de maio de 2020	Dispõe sobre medidas complementares de controle sanitário a serem adotadas para o enfrentamento da COVID-19, no Estado do Paraná;
Secretaria de Estado da Saúde do Paraná-SESA	Resolução n.º 860 de 23 de setembro de 2021, na alteração da resolução n.º 0735/2021	Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle para COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná.
Governo do Estado do Paraná	Decreto Estadual n.º 5692 de 18 de setembro de 2020	Dispõem sobre a possibilidades de retomada das atividades presenciais da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Estado do Paraná
Secretaria de Estado da Saúde do Paraná-SESA	Resolução n.º 134 de 08 de fevereiro de 2021	Dispõem sobre o retorno às atividades presenciais que ocorrerá ao modo de empregar um modelo de revezamento semanal escalonado
Governo do Estado do Paraná	Decreto Estadual n.º 6637 de 20 de janeiro de 2021	Autorizada a retomada das aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em Universidades públicas.

(Conclusão)

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná-SEED	Orientação n.º 05/2020 – conjunta entre a DEDUC/SEED	Orienta as instituições da rede pública de educação sobre a estrutura da Proposta Pedagógica Curricular – PPC, do Plano de Trabalho Docente - PTD e do Plano de Aula, para reformulação destes documentos contemplando o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP no Ensino Fundamental; e • a necessidade decorrente das mudanças relacionadas à legislação, ao sistema de avaliação, ao currículo , ao ensino híbrido e às atribuições do Conselho Escolar, entre outros.
--	--	---

Fonte: Portal do Governo do Estado do Paraná (grifos nossos).

Quadro 5 - Políticas Educacionais Emergenciais dentro da Esfera Municipal

Governo Municipal de Irati-PR	Decreto n.º 132 de 08 de abril de 2020	Dispõem sobre as medidas de trabalho a serem adotadas pela Secretaria Municipal de Educação.
Governo Municipal de Irati-PR	Decreto n.º 133 de 08 de abril de 2020	Determina a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado em decorrência a pandemia do Covid-19
Governo Municipal de Irati-PR	Decreto n.º 240 de 31 de março de 2021	Redefinição de medidas no enfrentamento da pandemia decorrente ao coronavírus
Governo Municipal	Decreto n.º 78 de 03 de fevereiro de 2021	Autoriza a retomada do ensino presencial em escolas e universidades públicas e privadas na esfera municipal.
Secretaria Municipal de Educação-SME	Instrução Normativa n.º 01 de 08 de abril de 2020	Dispõem sobre as readequações da proposta de ensino municipal, em concordância com os Decretos n.º 132 e n.º 133/2020

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Irati-PR.

Essas foram as principais leis, pareceres, decretos e normativas que formalizaram e nortearam o ensino no formato não presencial durante a pandemia. São ações e atos de Estado ou de governo que evidenciam as relações de poder e as políticas na conjuntura emergencial. O recorte do levantamento exposto abrange o período a partir da crise sanitária da pandemia da COVID-19 e seus reflexos na sociedade em geral e no campo educacional.

Nosso objeto de estudo insere-se nesse espaço social, cultural e político. Diante disso, destacamos, aqui, a Instrução Normativa n.º 01, de 08 de abril de 2020, da Secretaria Municipal de Educação de Irati-Pr (IRATI, 2020). Pretendemos analisar a referida Instrução Normativa com maior profundidade no contexto da prática, pois ela embasou as orientações desde o início no ensino remoto na rede de ensino municipal em Irati.

Ainda ressaltamos que não foi encontrado outro documento referente às normativas, recomendações ou direcionamentos para o ensino por parte da Secretaria Municipal de Ensino. Evidentemente, o período foi de muitas mudanças políticas, entre elas destacamos, também, a substituição da gestora responsável pela pasta da Secretaria de Educação Municipal, em 2020.

Na observância da política da atual gestora da pasta, encontramos, no seu principal foco de trabalho, um discurso voltado para a retomada das atividades presenciais, e não para o seu desenvolvimento durante o formato remoto. Esse posicionamento político permeia desde as primeiras entrevistas oficiais realizadas pela mídia com a responsável sobre o tema, informações que foram divulgadas pela imprensa e outros canais ou meios de comunicação. Nesse processo explicitamos, com maior aprofundamento dentro do terceiro capítulo, o contexto da prática, bem como a organização e materialização do texto no discurso dos sujeitos investigados correspondentes aos dados empíricos. Em outras palavras,

[...] A análise crítica dos textos de políticas envolve: a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos (MAINARDES, 2018, p. 13, grifos do autor).

Para o autor, a análise do contexto de produção de texto, bem como trabalhar com o ciclo de políticas, seguindo os elementos citados acima, é um dos principais desafios do pesquisador. Ele enfoca a necessidade de uma análise crítica dos textos das políticas. Sendo assim, os quadros das diferentes esferas das políticas emergenciais, explícitos no contexto da produção de texto, foram analisados com maior profundidade dentro do contexto da prática.

III - A EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE IRATI-PR: ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NÃO PRESENCIAL

Neste capítulo, discorremos sobre o contexto da prática. Nele, o estudo abrange as arenas no chão da escola. Entendemos que o método do ciclo de políticas abrange um processo em que “[...] esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 4).

Dito isso, o contexto da prática envolve análises das políticas educacionais na sua aplicação prática; em outras palavras, refere-se às políticas que chegam ao chão da escola. Envolve as análises em perceber se elas foram recebidas ou não, aplicadas ou rejeitadas, se os agentes envolvidos têm ou não um papel ativo no processo da interpretação e implementação ou aplicação.

De acordo com Mainardes (2006, p. 7), “[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. O autor destaca que, nesse contexto, as políticas não são simplesmente implementadas, mas elas estão sujeitas à interpretação pelos agentes da instituição escolar. Mesmo que muitas vezes isso seja feito de uma forma simplória, distorcida ou elas sejam mal-entendidas. Cada realidade possui sua história, relações de interesse, experiências, valores e propósitos diversos, acarretando implicações singulares no processo de implementações das políticas educacionais.

Para Furlan (2001, p. 9), “[...] o principal problema não é a ausência de inovações, mas a presença de muitos projetos desconectados, episódicos, fragmentados, enfeitados superficialmente”. Esses elementos podem ou não retratar a compreensão das políticas no contexto da prática.

Nesse sentido, debruçamo-nos em analisar a atuação, efetividade ou ineficiência das políticas educacionais voltadas para o período da pandemia. Partindo da geração dos dados empíricos com os sujeitos envolvidos na escola, segue a contextualização da nossa análise crítica sobre a materialização dessas políticas, considerando a historicidade das escolas,

demandas abrangentes, bem como a realidade dos sujeitos envolvidos em torno do seu campo social, econômico e cultural.

Para além, faz-se presente o aporte teórico de Bourdieu, no qual se encontra o nosso posicionamento epistemológico, para buscar efetivar as articulações necessárias entre as proposições teóricas e elementos empíricos do texto dissertativo desta pesquisa.

3.1 A realidade existente: descrevendo o campo educacional no chão da escola

“A reflexão histórica só ganha sentido quando conseguimos transitar entre espaços e tempos diferentes, revelando as inter-relações entre eles” (NÓVOA, 2020, p. 3).

Ao longo da história, estudos sobre as políticas públicas e educacionais vêm ocorrendo de maneiras distintas em relação às suas perspectivas. São enfoques que buscam desvelar desde a formação, aplicação e implementação das políticas existentes, ou ainda, as que estão em processo de influência em sua construção.

No campo conceitual das políticas, suas origens vêm alicerçadas no campo das ciências políticas e suas subáreas de estudo, uma delas, a educacional. No entendimento de Bairros (2019, p.118),

[...] aprofundar o conceito de políticas públicas, o sentido destas para o atendimento às diferentes etapas da educação no país, é importante. Dizer que elas se tornarão políticas somente se ingressarem na agenda governamental, oportunizando avanços, mas também recuos no caso da ausência destas. Por isso entender o processo de como elas são elaboradas e com que fins, é um debate necessário estabelecer com docentes e gestores. O que está em jogo na interpretação da política pública educacional? As vivências e experiências pessoais de cada professor, dos gestores escolares, dos secretários de educação envolvidos no momento de materialização da política educacional, a relação da sigla partidária com a do Governo Federal, papel dos prefeitos, dos gestores educacionais dos municípios e estados, assim como é importante saber a forma de escolha dos secretários de educação das redes de ensino. Todas estas informações fazem parte de um todo quando se trata da política pública educacional.

Nesse sentido, concordamos com a autora sobre a importância da discussão anterior à materialização de política educacional, fazendo-se necessário o debate democrático em torno de sua organização, objetivos e propostas dos agentes para estabelecer ou implantar a política educacional.

Trazendo para a uma realidade em nível macro, especificamente abrangendo o cenário educacional na conjuntura pandêmica no Brasil, ou seja, o desenvolvimento dos

processos de ensino não presencial, observa-se que não houve tempo hábil para colocar em pauta os debates necessários sobre a condução das ações e das medidas organizacionais que foram implantadas na escola durante a inserção do ensino remoto. Nesse sentido, a influência do surgimento do estado pandêmico impôs uma realidade atípica a sistemas de educação que ainda não tínhamos presenciado: escolas fechadas por tempo indeterminado.

Nessa perspectiva de análise, observa-se uma configuração política emergencial para essa realidade específica, que pode ser considerada um caminho difícil e tortuoso no tratar do processo para o seu desenvolvimento, que vai desde a formulação da política até a chegada na aplicação prática, nas mais variáveis demandas encontradas no chão da escola.

Vejamos, agora, um pouco da realidade do município investigado. Irati-PR localiza-se na região Sudeste do Estado do Paraná. Segundo o panorama de dados do IBGE-2021, o município compõe-se de uma população por estimativa de 60.439 habitantes²⁰, uma mescla de diferentes etnias, especialmente poloneses, italianos e ucranianos. Algumas dessas culturas ainda buscam manter costumes e tradições com seus descendentes, a exemplo da cultura ucraniana.

A economia do município revela-se pelos dados na soma do Produto Interno Bruto - PIB, em que a renda geral de um trabalhador assalariado gira em torno de 2.1 salários-mínimos, segundo dados do IBGE em 2019. A proporção aproximada dessas pessoas que ocupam essa posição em relação aos dados é de 22.6%, estimativa para o ano referido. Na comparação com outros municípios do Estado, Irati-PR ocupa a posição 159 de 399, com relação aos níveis de renda aproximada. Já na comparação com cidades do país todo, ficava, na data citada acima, na posição 1530 de 5570.

Considerando tais dados, pelas amostras de domicílios com rendimentos mensais, de quem tem ganhos até meio salário-mínimo por pessoa, 32,6% da população se encontrava nessas condições. Isso colocava o município de Irati-PR na posição 223 de 399 entre as cidades do Estado do Paraná, e na posição 4142 de 5570 dentre as cidades do Brasil, no índice do setor de desenvolvimento econômico, segundo dados do IBGE/2019, considerando os dados acima, 67,4% dos cidadãos iratienses não caracterizam pessoas de baixa renda.

Já no campo educacional, a taxa dos dados sobre a escolarização ativa, em uma faixa etária abrangente dos 6 aos 14 anos em 2010, era de 98,5%. Em outras palavras, na época,

²⁰ Fonte: Dados sobre o número populacional. Ver mais em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/irati/panorama>.

1,5% de crianças e adolescentes na fase de idade escolar estavam fora do sistema de ensino, segundo dados do mesmo Instituto.

Trazendo dados mais recentes, abrangemos um panorama desse cenário educacional no território municipal da cidade de Irati-PR, nos últimos anos, sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 6 - Dados referente ao Município de Irati-PR

Etapas de ensino	Número de escolas	IDEB-2019	Matrículas 2021	Número de docentes
Educação Infantil	15 escolas	Não abrange	Não consta	Não consta
Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	24 escolas	Anos iniciais: 6,9 Anos finais: 5,5	6.811 matrículas	427 docentes
Ensino médio	15 escolas	Não consta	2.390 matrículas	422 docentes

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis no site do IBGE.

Mais uma vez, assim como no contexto da produção de texto, ressaltamos a dificuldade de encontrar dados recentes sobre a quantidade de matrículas, números de turmas e porcentagem sobre a evasão de alunos na rede de ensino no municipal, em especial em tempos de pandemia. Os dados em 2020 e 2021 não foram atualizados.

Segundo um estudo publicado na Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, alguns autores discutem a defasagem escolar, explicitando que “é notória a desigualdade social no Brasil, o que normalmente já resultava em defasagem e abandono escolar contrastando ainda mais a questão social, agora, em tempos pandêmicos, tornou-se mais discrepante a situação educacional [...]” (RUPPER; VAZ; MOTTA, 2022, p. 3). A crítica vem ao encontro do desenvolvimento real dos processos de ensino remoto, do que se efetivava na prática pedagógica, e o oposto, ou seja, aquilo que só estava sendo cumprido para estar alinhado ao cumprimento de uma determinação política.

Entendemos que a formação de uma política abrange relações e interesses de um determinado grupo. Sendo assim, fica clara a contradição que vem permeando o não encontro de dados oficiais, informações não divulgadas, dados não obtidos sobre a evasão escolar na pandemia, tornando-se quase que inexistentes. Mas a quem interessa essa falta de divulgação?

Procuramos entender, nesse processo, voltado para o olhar do professor e da sua prática pedagógica, como as escolas lidaram ou como atuaram as políticas públicas e educacionais em torno da diversidade do campo social, a evasão escolar ou o não acesso do

aluno ao uso dos instrumentos tecnológicos no cotidiano das escolas, e da prática pedagógica em meio à complexidade da crise.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.131), “é importante reconhecer que as diferentes políticas, ou mais precisamente os tipos de políticas, posicionam e produzem os professores como diferentes tipos de sujeitos das políticas”. Segundo os autores, são diversas narrativas subjetivas que envolvem a cultura, o campo social e educacional em relação ao contexto existente. Elas “[...] também moldam o que significa ser um professor, um aprendiz e o que significa ser educado. Nesses aspectos, a política faz sentido dos professores, torna-se os que eles são na escola e na sala de aula, inventa-os, produzi-los, articula-os e o que ou quem, eles podem ser” (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016, p. 131).

Nesse sentido, estruturamos a transcrição na íntegra das entrevistas realizadas com três professores, 3 diretores e 3 pais ou responsáveis pelos(as) alunos(as), correspondentes às 3 turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica que estiveram ativamente presentes no exercício da docência no período não presencial. Essas pessoas vivenciaram a experiência do ensino remoto e do ensino por alternância nas escolas municipais da Rede de Ensino de Irati-PR.

No que se refere ao ensino por alternância, a nomenclatura foi adotada em concordância ao dispositivo legal estabelecido na LDB 9392/96, que dispõe, no Art. nº 23, que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternâncias regulares de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que esse processo também abrangeu a instrução normativa conjunta nº 04/2021 da DEDUC/DPGE e SEED, dispondo normas complementares sobre as orientações e ações a serem desenvolvidas nas escolas municipais e estaduais do Estado do Paraná. Na trajetória, que consistiu o formato de ensino por alternância, houve uma divisão do quantitativo de 100% dos alunos da sala de aula: essa referência está relacionada ao período inicial no retorno das atividades presenciais. A organização por regime escalonado ou alternado ocorreu em virtude do cumprimento aos protocolos sanitários referentes às restrições do distanciamento social. Logo, uma turma era dividida em 50% dos alunos, em uma parcela correspondente da porcentagem realizava as atividades presencialmente na sala

de aula, enquanto outra parcela, correspondente aos outros 50%, efetuava suas atividades no formato remoto; ou seja, em seu ambiente familiar.

Nesse processo, nesta pesquisa, percorremos as relações com os dados empíricos sobre do desenvolvimento do ensino remoto, o desenvolvimento da aprendizagem com as atividades não presenciais, e esse processo abrange aspectos sobre o ensino por alternância. No intuito e no compromisso de preservar o sigilo na identificação dos sujeitos para a geração de dados dispostos na construção da pesquisa, as referências aos sujeitos ocorrem por meio letras; e as escolas, de algarismos. Assim, permeiam-se as relações existentes nas análises com os dados empíricos no campo teórico-prático. Entretanto, percebemos a importância de explicitar um pouco sobre a realidade de cada instituição escolar pesquisada. Sendo assim, partimos para a contextualização na realidade da Instituição.

A instituição de ensino I está situada em bairro de área urbana da cidade de Irati-Pr, e foi inaugurada em 19 de dezembro de 1996, de acordo com o Conselho Estadual de Educação, que autorizou seu funcionamento com a resolução nº 954, de 12 de março de 1997. A instituição foi autorizada a operar com a modalidade da Educação Infantil, e logo após, com a oferta do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Na etapa da Educação Infantil, a instituição I atende crianças de 0 a 5 anos, do berçário ao infantil 5. No Ensino Fundamental, atende do 1º ao 5º ano. Em sua estrutura organizacional de ensino, também possui salas multifuncionais para o período de contraturno, atendendo alunos que estão matriculados no ensino regular.

A instituição I, na questão do espaço estrutural do prédio, está dividida em dois blocos. Um deles é destinado para atender a Educação Infantil, que corresponde às turmas do berçário até o maternal III. Já no bloco principal, a escola atende as turmas do Pré I ao 5º ano. Os blocos situam-se em espaços separados. Essa divisão, segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola - PPP, ocorre devido ao respeito às diferenças etapas de aprendizagem da Educação Básica, considerando, assim, o principal foco nos objetivos de aprendizagem das crianças. Ainda registramos considerações que a instituição abrange em sua estrutura de ensino: espaços com áreas livres, parque de areia, campo de futebol, parque de brinquedo com playground, ginásio de esportes coberto, auditório e três ambientes específicos para refeitórios.

No bloco principal, que abrange o ensino do Pré I ao 5º ano, a instituição divide o espaço físico com outra instituição de ensino estadual, que atende alunos do 6º ano ao 9º ano nos períodos matutino e vespertino. Assim, percebe-se maior fluxo de pessoas no ambiente,

que abrange as demandas das instituições e da comunidade escolar, pertencente tanto à esfera de ensino municipal à estadual, pois ambas desempenham atividades nos dois períodos.

Segundo o PPP, a escola atende os alunos que moram na diversidade de 6 bairros da cidade de Irati-PR, que se localizam nas proximidades da instituição de ensino. A maioria dos alunos atendidos é de famílias que possuem uma renda mensal entre 1 e 2 salários-mínimos. Diante dessa demanda atendida, percebem-se alguns desafios explícitos diretamente no projeto da instituição:

[...] o desafio da instituição é motivar os educandos frente as atividades realizadas na escola, a serem assíduos, dedicados levando-os a compreenderem a importância de obterem resultados significativos nas propostas de ensino, como alunos e cidadãos mais conscientes de seus deveres e direitos, participando ativamente nas atividades escolares [...] (PPP, 2022a, p. 6).

Diante dessa realidade da demanda escolar, a concepção de ensino da instituição segue a vertente da pedagogia histórico-crítica, alicerçada no enfoque teórico de Demerval Saviani, que defende a importância da interação dos indivíduos entre si e a relação deles com o processo da aquisição dos conhecimentos científicos. Dento da proposta de ensino da instituição, encontra-se uma concepção que se vincula a um pensamento, em que a educação

[...] precisa proporcionar aos alunos instrumentos que lhes permitam a leitura da realidade, do mundo e da sua cultura. Orientando o educando para um olhar, um ver e um sentir, de maneira sensível e crítica partindo da vivência cultural dos alunos, ou seja, da sua própria prática social e após a realização do planejamento possibilitar um olhar novo marcado pelo conhecimento científico (PPP, 2022a, p. 20).

Mas quais são esses valores culturais e científicos que a escola transmite enquanto cultura legítima? Quais são os processos históricos que demarcam a gênese e a ampliação das práticas culturais na atualidade. Quais são as leituras ou visões de mundo que podemos proporcionar para nossos educandos, para desenvolver as possibilidades de compreensão das diversas interpretações, sendo eles sujeitos intrínsecos, inseridos em uma determinada cultura e na diversidade do seu campo social? Todas essas questões se encontram em uma análise mais profunda de um PPP de uma instituição de ensino. O trabalho com a educação é uma ação política, e para além, deve ser exercida com a consciência na complexidade dessa função social, que transpassa a escola.

Acrescentando elementos da teoria de Bourdieu (2017) nessa discussão, na obra *A Distinção*, o autor destaca que há uma distinção nas possibilidades de compreensão dos

agentes e nas revisões das escolhas individuais, que não são frutos de aquisições desordenadas, isoladas, ou ainda, decorrentes do mero acaso existente.

[...] A distinção põe em evidência que a lógica intrínseca aos gostos e preferências culturais é aquela submetida à lógica interna de cada campo tomado numa relação simbólica. É notório destacar que as disputas por posições hierarquizam, igualmente, as oportunidades estatutárias das classes em matéria de valores e concepções políticas. Isso leva a crer que mesmo a fração da classe popular com maior capital cultural está submissa às normas e valores dominantes. Os agentes menos competentes pela perspectiva da cultura legítima estão à mercê dos efeitos da imposição do campo de produção ideológico influente, acarretando tomadas de posições ligadas às representações legítimas do mundo social (ALVES, 2008, p. 4).

Entendemos que, na sociedade capitalista moderna, a escola encontra-se como um instrumento de produção e reprodução da cultura dominante, sendo atrelada às articulações das relações políticas, ideológicas, científicas e culturais dentro de um espaço ou tempo histórico, social e em constante mudanças. Esse processo contribui para a construção do conhecimento e para orientar os agentes que atuam e passam pela escola.

A instituição II, assim como a escola anterior, abrange a educação voltada para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, situada em uma área central da cidade, com vinculação ao Núcleo Regional de Educação de Irati-PR.

No percurso da sua história, consistiu-se em organização religiosa desde 1931, e naquele ano foram inaugurados o Curso Primário e o Jardim de Infância, ambos de caráter particular. Logo após o início das atividades, o número de alunos começou a aumentar, tornando-se necessária a construção de um novo prédio. A inauguração do novo Colégio aconteceu em 1937, e além do jardim de Infância e Curso Primário, também eram ministrados cursos de pintura, trabalhos manuais, línguas estrangeiras, entre outros. Percebe-se, nesse contexto histórico em que se encontrava a instituição, localizada em uma área central da cidade, que atendia uma população que fez parte da história e da cultura dominante da cidade naquela época.

Em 1996, a Resolução nº 4528 do Conselho Estadual de Educação autorizou a oferta do ensino da Educação Infantil até 5º ano do Ensino Fundamental. A partir do ano de 1998, a instituição passou a ser mantida pelo município de Irati-PR, na oferta do ensino para atender as demandas existentes no campo educacional, segundo o PPP da Instituição.

Atualmente, a escola atende 65 crianças da Educação Infantil na pré-escola, e 469 do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, que correspondem ao quantitativo de 250 alunos que estudam no período da tarde e 219 estudantes no período da manhã.

O espaço estrutural do prédio, assim como na instituição I, é dividido com outra instituição de ensino mantida pelo governo do Estado, que oferece outras etapas de ensino.

Para melhor compreensão da realidade estrutural do espaço físico escolar, que corresponde às atividades, elaboramos o quadro abaixo, sintetizando a estrutura da instituição II.

Quadro 7 - Espaço Físico da Instituição

Espaço Físico disponível	Quantidade
Sala da secretaria da escola	1
Sala dos professores (compartilhada com o ensino estadual)	1
Biblioteca	1
Sala da coordenação	1
Sala para arquivo morto/depósito	1
Sala de espera	1
Sala de hora-atividade	1
Sala de Livros – depósito	1
Banheiros dos professores (Compartilhados com a escola estadual)	2
Sala de jogos, ciências e vídeo	1
Sala da APMF	1
Sala de aula (intercalado os períodos das aulas com a escola estadual)	13
Banheiros dos alunos (compartilhados com a escola do Estado)	4
Banheiros dos alunos	2
Sala dos funcionários (compartilhada com a escola estadual)	1
Auditório/ Salão	1
Banheiros do Salão (compartilhados com a escola do Estado)	3
Parquinho	1
Quadra ampla e espaço coberto	2
Cozinha e refeitório (compartilhado com a escola estadual)	1
Depósito para merenda (compartilhado)	2
Laboratório de informática (compartilhado)	1

Tabela: elaborado pela autora a partir de dados encontrados no PPP da Instituição II.

Além dos espaços citados acima, não mencionando a estrutura física da escola estadual, que possui ampla estrutura em área livre, destacando-se pela localização central, arborização e variedade de plantas que causam admiração nas pessoas por seu encanto e beleza.

A proposta de ensino está alicerçada em pressupostos teóricos que se embasam em concepções diferentes de perspectivas de ensino. Percebemos essa mescla explícita no PPP da instituição:

Diante de tais concepções é necessário estabelecer linhas norteadoras da prática pedagógica apoiada no Materialismo Histórico, na psicologia Histórica Cultural e numa pedagogia histórica e também crítica. Acreditamos que seguindo esta linha de pensamento é possível a escola organizar um processo de apropriação do saber, o qual venha a atender as necessidades dos educandos, contribuindo para a formação da consciência

humana, aspecto tão desejado nesta proposta pedagógica. [...]A pedagogia histórico-crítica defende a importância da interação dos indivíduos entre si e a relação dele com o processo da aquisição dos conhecimentos científicos. O papel da escola nesta perspectiva é proporcionar o acesso ao conhecimento elaborado, no qual o sujeito aprende por meio de atividades significativas, que partem da prática social dos alunos para num momento posterior ocorrer a sistematização do conhecimento. A partir dos estudos realizados para a elaboração da proposta, propomos que a escola possibilite o real acesso à cultura erudita especialmente no que se refere às músicas e datas lembradas no cotidiano escolar. Observando a realidade atual verifica-se que estes conteúdos estão sendo trabalhados em sua grande maioria de forma contextualizada, com atividades significativas, levando – se em conta o cotidiano dos alunos e a realidade em que estão inseridos (PPP, 2022b, p. 42).

Nesse exposto, podemos perceber as concepções da proposta de ensino que abarcam a instituição II: os fundamentos que sustentam a prática pedagógica são questões fundamentais e precisam considerar certa clareza sobre os aspectos filosóficos, psicológicos e pedagógicos da proposta pedagógica de uma instituição escolar.

Entrando na descrição da realidade de Instituição ensino III, ela está localizada em um bairro não próximo da área central da cidade de Irati-PR: a comunidade escolar é bastante diversificada e atende alunos urbanos e dos arredores na zona rural. Essa instituição de ensino foi instituída, na formalidade burocrática, pelo Decreto n °130, de 12 de junho de 1996, onde funcionava uma instituição da rede estadual de ensino. Logo após, houve a transferência do prédio da instituição do Estado. No ano de 1997, foi inaugurada a oferta do Ensino Fundamental anos iniciais pelo Resolução n°4526/96 do Conselho Estadual de Educação, com o nome histórico em homenagem à primeira educadora da cidade.

Atualmente, possui credenciamento para Educação Básica pela Resolução n° 4298/2017, e pelo Parecer n° 2546/2017- SEED/CEF para a oferta da Educação Infantil, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo do 1° ao 5° ano, Educação especial, sala de Recurso Multifuncional Tipo I e Classe Especial. No período noturno, com responsabilização estadual, atende à Educação de Jovens e Adultos - EJA fase I.

As demandas da instituição atendem o quantitativo de 410 alunos matriculados atualmente. A comunidade escolar é bastante diversificada, com predominância de familiares assalariados, trabalhadores da indústria, comércio, autônomos e trabalhadores rurais. Ressaltam-se, segundo o PPP da escola, enfoques sobre as desigualdades sociais.

A instituição possui um amplo espaço físico, de 637,90m² construídos em uma área de 1.600m².

Quadro 8 - Espaço Físico da Instituição III

Espaço Físico disponível	Quantidade
Sala da secretaria	1
Salas de aula padrão	9
Banheiros femininos	3
Banheiros para professores e funcionários	1
Banheiro adaptado	1
Salas almojarifado	2
Salas para materiais pedagógicos e esportivo	2
Sala biblioteca	1
Sala para os professores	1
Cozinha	1
Quadra esportiva coberta	1
Sala de hora-atividade	1
Casinha de bonecas grandes	2
Caixa de areia grande	1

Tabela: elaborado pela autora a partir de dados encontrados no PPP da Instituição III.

As concepções de ensino da escola estão embasadas na Pedagogia Histórico-crítica, e destacamos a participação em diversos programas e projetos educacionais que fazem parte da comunidade escolar, como Leite das Crianças, Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência- (PROERD, Televisando o Futuro, Jovens Empreendedores Primeiros Passos - JEPP, Campo Limpo, Eu Faço a Minha Parte e Folha na Escola. Esses são programas ativos que a escola desenvolve, com a participação da comunidade escolar, agentes públicos e parceiras com agentes privados de ensino.

Quanto à avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, sua nota obtida em 2019 é de 6,4. Esse é um indicativo político que analisa a qualidade da educação brasileira, em caráter de monitoramento e responsabilização das possibilidades das ações e avanços educativos na escola. Assim, finalizamos a descrição dos espaços físicos das escolas e suas estruturas, aspectos tecnológicos e das pessoas e demandas que são diferentes em cada instituição de ensino.

Partimos, agora, para a análise das falas encontradas nos discursos dos agentes entrevistados para esta pesquisa, sendo professores(as), diretores(as), pais ou responsáveis pelo aluno. Para esses agentes, optamos em referenciá-los ou identificá-los por letras, na sequência alfabética. Quanto às referências relacionadas à identificação das escolas, escolhemos situá-las na descrição do texto por algarismos, que correspondem à identificação das instituições escolares I, II e III, representando a singularidade estrutural e social de cada instituição de ensino pesquisada.

Portanto, nesse processo, os agentes da instituição I correspondem ao discurso dentro da análise referente à professora A, diretora B e o representante familiar C. Na instituição

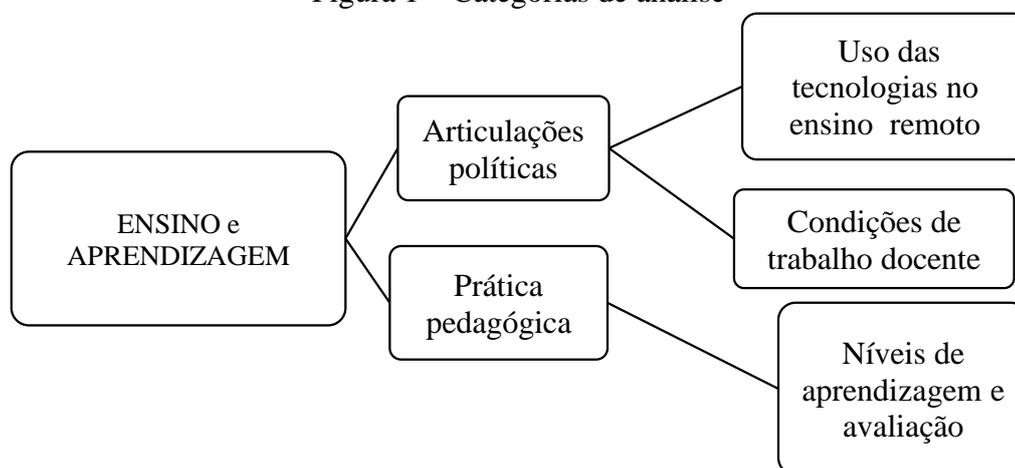
II estão situados a professora D, diretora E, e o representante F. Por fim, na referência à instituição III estão a professora G, diretora H e o representante familiar I.

Para melhor organização do texto, definimos categorias de análise com a intenção de explicitar e analisar o discurso dos agentes que participaram da pesquisa à luz dos objetivos propostos e do referencial teórico-metodológico.

Nas categorias de análise, ficam agrupadas a sistematização dos dados encontrados nos discursos, as entrevistas dos professores, diretores e pais ou responsáveis pelo aluno. Assim, traçam-se as relações, contradições e posicionamentos teóricos do estudo.

As categorias de análises que estabelecemos para entrelaçar com os objetivos propostos da pesquisa estão organizadas na figura 1.

Figura 1 – Categorias de análise



Fonte: elaborado pela autora.

Nessa etapa especificamos, nas análises, a sistematização dos dados da pesquisa; ou seja, uma classificação subjetiva dos discursos e fatos empíricos em torno de cada categoria, com o intuito de cumprir com os propósitos desta pesquisa.

De acordo com Mainardes (2018, p.13, grifos do autor),

A análise do contexto da prática demanda reunir uma quantidade significativa de dados. A teoria da atuação (e suas dimensões contextuais) contribui para a organização dos dados e para o refinamento da análise. Um aspecto importante é a permanente vigilância com relação à ideia de que as políticas não são “implementadas”, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretaciones [...].

Buscamos, dessa forma, uma organização descritiva no texto que possa vir ao encontro do que concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 11): “[...] um exercício de escrita ao redor e além do trabalho existente sobre a política nas escolas [...] não queremos

rejeitar ou ofuscar esse trabalho em sua totalidade, mas nós tornamos conscientes de suas limitações e de suas omissões”. O estudo concretiza uma amostra pequena e específica, sobre uma parte maior na realidade de um campo de pesquisa.

No entanto, nosso objetivo, aqui, não é simplesmente englobar um relatório de pesquisa sobre a geração de dados empíricos, mas contextualizar análises e discussões pertinentes no campo política, abrangendo a realidade cotidiana das escolas, a proposta das práticas pedagógicas no ensino não presencial e as políticas educacionais implantadas na pandemia. Assim, este estudo poderá ser ou não uma amostra útil para as discussões mais amplas e complexas que venham a ocorrer dentro do campo teórico, político e educacional.

Prosseguimos, então, para as análises dos discursos dos agentes encontrados nos dados empíricos e estruturados pelas entrevistas realizadas, postas na escrita dentro de cada categoria.

3.2 Políticas educacionais na pandemia, o ensino e a aprendizagem em torno de uma nova realidade

“Parece que todos estão de acordo quando se trata da necessidade de mudança”
(GADOTTI, 2005, p. 25).

Os agentes envolvidos no discurso dentro da categoria de *ensino e aprendizagem* são: a professora A, a diretora B e o representante familiar C, correspondentes à instituição ensino I.

A professora A relatou que tem 40 anos de idade, é formada em licenciatura em pedagogia, e possui especialização em educação especial e gestão escolar. Durante o desenvolvimento dos processos de ensino remoto na pandemia, trabalhou com duas turmas, uma no período da manhã, com 24 alunos; e outra no período da tarde, com 31 alunos, somando 55 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica.

A gestora B possui formação em Ciências e Licenciatura Plena Ciências Biológicas, com especialização em ensino de Matemática, e atualmente está cursando o 3º período no curso superior em Serviço Social. Seu tempo de experiência no trabalho como gestora corresponde a 9 anos, 7 deles na gestão da instituição de ensino que é um dos locais da pesquisa. Já seu tempo de trabalho na área da educação totaliza 25 anos, entre a docência e a função de gestora.

Nesse diálogo também se encontra a representante do aluno, a mãe C, que relata: *“tenho 49 anos de idade, possuo Ensino Superior em licenciatura em Filosofia, e trabalho como professora”*. Sua média de renda na família gira em torno de 4 salários-mínimos, visto que seu cônjuge trabalha de maneira autônoma. No seu ambiente familiar moram, *“aqui em casa, [...] somos em quatro pessoas. Eu tenho dois filhos em idade escolar, um de 11 anos, que está no quinto ano, [e] o mais velho, que está no nono ano e tem 14 anos de idade”*.

Entendemos que o ensino remoto emergencial emergiu com o início do estado pandêmico, e esse formato trouxe muitos desafios para o sistema educacional, com as atividades não presenciais na escola e fora dela. O ensino remoto foi um desafio englobado na alternativa encontrada para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos durante a pandemia.

No entanto, cabe destacar que essa realidade chegou de surpresa para todos, professores, gestores e famílias. Seja em casa ou na escola, todos tiveram que adaptar o seu cotidiano, mudar suas rotinas e suas práticas para atender as diversas demandas.

No discurso da professora A, podemos perceber esses aspectos desafiadores durante o desenvolvimento do ensino remoto: *“O exercício no ensino remoto foi bastante desafiador, porque muitas vezes os alunos, que são o nosso principal objetivo, não faziam as atividades, não entendiam ou não assistiam os vídeos explicativos, não tinham ferramentas tecnológicas* (Professora A).

Nesse caso, a primeira questão para a qual chamamos atenção é sobre o não fazer as atividades. Mas como realizar essas atividades? Certos alunos não possuíam ferramentas digitais, e a principal mediação do ensino remoto estava na utilização das ferramentas por meio dessas tecnologias. Sem elas, pairava a impossibilidade do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A alternativa prática que os professores encontraram foi o desenvolvimento de apostilas impressas para entregar na escola e o responsável da família teria que retirá-las semanalmente: *“A gente fazia, mandava as apostilas impressas e gravava os vídeos explicativos...”* (Professora A). Com essas ações, pretendia-se que tanto as atividades impressas como os vídeos chegassem aos alunos, sendo o segundo via grupo de pais pelo aplicativo WhatsApp.

No município de Irati-Pr, a paralisação das aulas presenciais aconteceu a partir do dia 17 de março de 2020. Esse desenrolar permeou um longo período, inicialmente pairando um cenário intenso de incertezas, angústias e desafios. No campo educacional, destacaram-se as relações das estruturas existentes nos diversos campos. Cada um desses campos, seja

ele social, cultural, econômico ou tecnológico, esteve interligado a outros no emergir da pandemia.

A gestora B reafirma a intensidade desse processo: *“Nós tivemos apenas alguns dias de aula, e quando mudamos para o ensino remoto, foi totalmente difícil. [Foi difícil] para gestão, difícil para os professores, difícil. Eles precisaram se reinventar tanto quanto nós, cada metodologia utilizada era uma novidade. [...] essa foi uma mudança muito drástica no trabalho e no nosso dia a dia escolar”* (Gestora B).

Nesse sentido, quando usamos o termo *imposição* para o ensino remoto emergencial, estamos nos referindo à falta de tempo para efetuar um diálogo mais aprofundado entre gestores, professores, pais e comunidade escolar em geral para efetivar uma política educacional emergencial na condução da reorganização do ensino, do planejamento e das condições de trabalho para o desenvolvimento das atividades não presenciais.

Inicialmente, segundo a (Gestora B), *“Os professores começaram se organizar nos grupos de WhatsApp: cada um teve que usar seu aparelho de celular, o seu computador ou notebook, muitas vezes tinham muita dificuldade porque não tinha memória no celular. Então, foi um momento muito difícil”*.

Mais uma vez aparece claramente a dificuldade de efetivar uma prática pedagógica no ensino não presencial pela falta de uma política que estabelece amparo com o básico, nas condições aos docentes, para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores sentiram acirradamente os reflexos da falta de investimentos nas infraestruturas das escolas no Estado do Paraná, pois principalmente no período remoto, a falta de investimentos tecnológicos mostrou-se gritante. Isso permeia a contradição do discurso do Secretário Estadual de Educação, Renato Feder, em uma entrevista²¹. Ele situa o Estado do Paraná comparando com as melhores escolas do mundo, a exemplo da Finlândia.

Contudo, afirmou que nós, professores, não realizamos uma aula de qualidade. Na sua gestão, nos dois primeiros anos, 2019 e 2020, propôs reforçar as disciplinas básicas para o ensino, a exemplo de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Após esse período, foram implantadas outras vertentes de conhecimentos para efetivar uma educação de qualidade. Segundo o secretário, *“[...] a gente não estava ensinando direito, então [...] implantamos duas áreas importantes, educação financeira e*

²¹ Entrevista Exclusiva do Secretário Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-kzwKK6AwAM> Data de acesso: 25/06/2022.

programação de computador, porque entendemos que é uma linguagem do futuro” (FEDER, 2021). Uma contradição, quando alinhamos ao discurso da gestora escolar, sobre o suporte pedagógico e tecnológico para os professores efetivarem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em tempos de intensa crise educacional. A Gestora B afirma: *“Eles dependiam de um aparelho de celular, dependiam de notebook para o uso e não tinham. Esse apoio nós não tivemos, faltou uma política educacional para isso, nós não recebemos apoio, não tivemos”*.

Mas qual é linguagem e a educação do futuro? O professor ensinando educação financeira nas escolas, com angústias e incertezas se vai ter estabilidade no trabalho e conseguir pagar as parcelas do empréstimo financeiro que realizou, é uma realidade de muitos. Então o aluno, aprendendo uma educação financeira para exercê-la, ou seja, aprender a contar as moedas para decidir se consegue comprar o pão ou leite? É a realidade de muitos que vivem na pobreza e extrema pobreza atualmente.

Vivemos na era do século XXI, em um mundo evoluído e tecnológico, mas em uma sociedade permeada por imensas desigualdades, entre elas as sociais e educacionais. Presenciamos, no ambiente escolar, pais, pessoas vinculadas aos alunos, que não tiveram acesso à escolarização formal, e na realidade da escola, infelizmente, isso não é tão incomum. *“Temos aqueles pais que são totalmente analfabetos. Então, como que esses pais ajudariam seus filhos em casa? Então esse foi o maior desafio[...] a perda e defasagem na aprendizagem”* (Gestora B).

Na fala da gestora B, observamos que sua maior preocupação e seu maior desafio estão na condução da continuidade educativa, no desenvolvimento da aprendizagem, refletida e englobada nas diversidades culturais e nos níveis de escolaridade dos membros da família, que refletiam no processo de ensino remoto. A aprendizagem dos alunos dependia tanto do auxílio do professor como dos pais: *“O nosso maior desafio, aqui na escola, foi a aprendizagem, a maior preocupação enquanto escola é na aprendizagem dos nossos alunos”* (Gestora B).

Entendemos que ensino e aprendizagem são termos utilizados dentro de distintas teorias educacionais sobre o tema, em que permanecem discussões, elementos e enfoques das variáveis. Entretanto, acreditamos que a herança cultural, ou dito de outra maneira, o capital cultural de uma família, configura princípios que vão sendo incorporados de geração em geração. Essa herança ou capital cultural possui grande contribuição para o desenvolvimento do conhecimento e a formação de uma criança.

A família, o aluno e o campo social em que está inserido têm seus elementos próprios, intrínsecos, uma “bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar [...] em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 7). Nesse sentido, questionamos como os alunos, que têm pais totalmente analfabetos ou semianalfabetos, continuaram com o desenvolvimento de aprendizagem no ensino não presencial, visto que seus familiares foram os principais agentes de auxílio escolar nesse período.

Não é por acaso que, [...] tantos sociólogos são levados a separar de suas condições sociais de produção as disposições e predisposições relativas à escola: “esperanças”, “aspirações”, “motivações”, “vontades”: esquecendo que as condições objetivas determinam... (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 246, grifos dos autores).

Entendemos que essa é a grande crítica que se encontra explícita na teoria de Bourdieu, em livros como *A Reprodução* (1989), *A Distinção* (1979), e tantos outros textos que enfocam que a escola é um dos instrumentos que contribuem para uma certa reprodução social da cultura e do conhecimento dominante. O êxito ou fracasso escolar de uma criança depende das condições sociais, econômicas, culturais e tecnológicas em que está inserida. Inerente a elas também estão as singularidades da estrutura estruturada e as disposições encontradas objetivamente e subjetivamente pela regularidade do *habitus* do campo.

A democracia e a luta pelos direitos podem, poderão e devem perpassar a escola, nas discussões com a comunidade escolar e em geral, que envolvam agentes ativos e críticos nas demandas e responsabilizações sociais, conscientes das diversidades culturais e ideologias existentes nas relações do campo no educacional. Ainda que pouco se efetive, a escola pode ser o ambiente onde se exerçam antagonicamente a manutenção, reprodução ou evolução do sistema, estabelecida pelas estruturas constituídas e que são também constituintes na sociedade.

No entanto, não basta efetivar formalmente uma democracia, como os direitos básicos do cidadão, a exemplo do direito à saúde, educação, assistência social, entres outros. Esses direitos já foram estabelecidos pela Constituição de Federal de 1988, como determina o Artigo 208, § VII: “o atendimento ao educando, no ensino fundamental, programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência social” (BRASIL, 1988).

Contudo, ter direitos estabelecidos constitucionalmente por um sistema político e democrático não é o mesmo processo ou sinônimo de acesso, efetivação e garantia desses direitos pela seguridade burocrática e social, e muitas pessoas ainda hoje desconhecem seus direitos constitucionais.

Ao contrário dessa perspectiva do desconhecimento, encontramos, no discurso da representante familiar C, uma pessoa com Ensino Superior, uma realidade oposta ao capital cultural existente em relação aos pais analfabetos. A representante relata sua maior dificuldade para auxiliar seu filho no processo de ensino remoto:

É incrível, [é] como se fosse mãe uma coisa, professora outra coisa. A professora, na sala de aula, ela fala com autoridade de professora; a mãe, por mais autoridade que ela tenha, não tem autoridade como a de uma professora. Muitas vezes eu tinha até [que] brigar, principalmente com o menor, porque ele não me levava a sério, ele não levava a sério a questão do estudo, do horário de estudo. Ele queria logo brincar, queria assistir [tv] e eu não tinha autoridade para falar como professora (Representante familiar C).

Vemos que, nesse processo, fica clara a existência de um *habitus*, que é uma estrutura de regularidades, comportamentos, regras, normas, composta na autoridade da figura do professor *versus* a autoridade da figura materna. “A ação pedagógica é tanto mais eficaz quanto maior for o prestígio da instituição por ela mediada, bem como o reconhecimento da sua **autoridade pedagógica** e a proximidade entre a cultura dominante e a cultura vivenciada pelo indivíduo na sua primeira educação” (ALMEIDA, 2005, p.143, grifos nosso).

O conceito atua aqui, nessas relações, como um condutor de poder e de produto social: o produto social externo e o interno ajudam a moldar um ao outro, consistente ou inconscientemente. “Ao serem produto e produtores de suas próprias condições de existência, os agentes reproduzem as estruturas objetivas às quais estão submetidos. Assim, [...] a raiz do *habitus* está nas ações estruturadas pelos agentes, que se adaptam às condições objetivas...” (MONDARDO; CAPPONI, 2017, p. 6, grifo dos autores).

Dito de outra maneira, há um *habitus* estruturado que passa por uma estrutura de condições, crenças, ideias, valores, modos de agir, fazer e sentir que se apresentam nas diversas relações dos agentes. São processos distintos no desenvolvimento do ato de ensinar e aprender, seja com o aluno ou com o filho.

Essa inquietude sobre a responsabilidade do aluno no ensino remoto, em continuar a aprender, também permeou os anseios e a percepção da professora A:

No meu entendimento, o que mudou a minha visão pelos alunos durante o ensino remoto, durante a pandemia, é que eles não tinham tanto interesse em aprender. Na verdade, parecia que eles estavam de férias[...] Então eu percebo assim, quando o aluno é cobrado, ele tem que dar um retorno (Professora A).

Primeiramente, precisamos considerar todas as mudanças ocorridas na rotina dos alunos: eles pararam de ir para a escola. No entanto, o termo *férias* remete aos recessos escolares, descansos, sem a preocupação de estudar, e para muitos é um tempo de aproveitar, brincar, viajar, etc. Mas esse cenário não foi uma realidade durante o ensino não presencial, porque as crianças estavam confinadas dentro de seus lares, e esse processo de continuar os estudos com as atividades no ambiente familiar também foi desafiador.

Na escola encontram-se as interações, os amigos, os colegas, o vínculo com os professores, uma rotina de estudo, além de regras e normas que são subjetivamente desenvolvidas. Todas as mudanças imediatas ocorridas devido à pandemia afetaram, diretamente ou indiretamente, a totalidade no campo social e educacional, além de trazer incertezas, insegurança, medos, confinamento e distanciamento social. Isso paralisou muitas crianças, de forma singular, nas interações e nos aspectos afetivo e cognitivo. Sendo assim, como responsabilizar ou não o aluno pelo seu comprometimento com o ensino não presencial, no meio dessa diversidade e subjetividade de fatores?

Precisamos pensar em como a escola tem acompanhado e trabalhado com os alunos do século XXI, tendo em vista uma geração permeada pela intensidade de informações e motivações que não estão condicionadas às normativas escolares, mas encontram-se fora dela.

Isso fica claro no relato da entrevista com a representante familiar C:

Eu acho que ele aprendeu menos do que ele aprenderia se estivesse lá na escola, porque na escola, além de ter a professora vendo, tirando as dúvidas na hora, tem os colegas, eles trocam ideias, os colegas ensinam também. Eles aprendem sempre. Por exemplo, o meu não entendeu uma questão, [e] ao ver o coleguinha que entendeu, então clareia mais, do que só a professora explicando. Eu acho que a aprendizagem do meu filho, especificamente, foi menor por conta disso, da falta de interação social com os colegas e com a própria professora.

Essa interação social presencial, oposta da interação virtual, possui elementos distintos, objetivos e subjetivos para a aquisição do conhecimento, sendo uma parte importante no processo de aprendizagem de uma criança. Entendemos que nesse momento ainda não podemos analisar os impactos que a pandemia deixou no campo educacional. Uma

política de impacto necessita de dados mais profundos em relação ao recorte do tempo no evento ocorrido, mas certamente esses impactos ficarão visíveis na educação, futuramente.

Portanto, prosseguimos analisando, dentro do contexto da prática no método do ciclo de políticas, as articulações das políticas efetivadas ou não no ensino não presencial na pandemia, na categoria estabelecida para análise da pesquisa.

3.3 Análise das articulações das políticas educacionais voltadas para tempos de intensa crise

Iniciamos esta subseção explicitando a análise dentro da categoria articulações das políticas educacionais. Nessa etapa, permeamos a discussão sobre a atuação e o direcionamento das políticas educacionais no contexto da prática, o desenvolvimento dos processos de ensino remoto em relação às singularidades das políticas englobadas no sistema de ensino nas escolas do município de Irati-PR.

Segundo Baal, Maguire e Braun (2016, p. 63), “[...] as dimensões externas, como a própria gestão de política da autoridade local, constituem diferentes contextos de interpretação, e têm impacto sobre a latitude potencial de interpretação disponível para as escolas”. Nesse sentido, o contexto da prática envolve fatores que são mediadores do trabalho, a atuação das políticas, feitas, interpretadas e aplicadas na escola, considerando que cada escola, por mais que tenha semelhanças, possui singularidades.

Então, trazemos as falas dos agentes correspondentes à instituição de ensino II. Englobamos o percurso e a condução nas articulações das políticas públicas e educacionais para o desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia.

Acreditamos na importância de contextualizar a singularidade desses agentes envolvidos em torno da sua atuação e do exercício na instituição de ensino pesquisada. Para isso, elaboramos um quadro demonstrativo dos participantes, enfocando idade, formação, tempo de serviço e, simbolicamente, a demanda do trabalho com os alunos/filhos, sintetizado na página seguinte.

Quadro 9 - Descrição da singularidade dos agentes inseridos na Instituição de Ensino II

Participantes	Idade	Escolaridade	Tempo de Serviço	Nº de alunos/ filhos
Gestora – D	53 anos	Formação Magistério, Normal Superior, com especialização em psicopedagogia	32 anos	A instituição de ensino atendeu 518 alunos, em 2020/21
Professora -E	40 Anos	Licenciatura em Letras Português e especialização em Psicopedagogia.	26 anos	Período da matutino: 28 alunos Período da vespertino: 33 alunos Total: 61 alunos atendidos na pandemia.
Representante familiar- F	não relatou	Bacharel em Turismo	X	3 Filhos em idade escolar, durante o ensino não presencial.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

O processo imediatista das articulações das políticas emergenciais, voltadas para o desenvolvimento do ensino não presencial, iniciou-se em 18 de março de 2020, com ação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que veio a público elucidar, aos sistemas e às redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

Esse ato aconteceu em decorrência do cenário pandêmico, tendo os Conselhos Estaduais de Educação de “[...] diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais” (BRASIL, 2020b).

Posteriormente, com o Parecer nº 5, de 28 abril de 2020, o CNE dispôs sobre a efetivação da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020c).

No Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED estabeleceu, em regime especial, as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, com a resolução nº 1.016, de 03 de abril de 2020 (PARANÁ, 2020d). A partir desse dispositivo legal, os Municípios do Estado do Paraná conduziram as adequações ou articulações referentes às políticas educacionais para desenvolver o ensino não presencial na conjuntura emergencial.

No Município de Irati-PR, os Decretos n.º 132 (IRATI, 2020b) e 133 (IRATI, 2020c), de 08 de abril de 2020, dispõem sobre as medidas de trabalho adotadas pela Secretaria

Municipal de Educação, e determinaram a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado em decorrência a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, o que já estava em andamento, o sistema de ensino no ano de 2020, em relação ao planejamento bimestral, conteúdos e organização da prática pedagógica, em poucos dias precisou de intensas mudanças, afetando diretamente a organização da escola, alunos, professores, gestores e pais, bem como demais agentes que trabalham no campo educacional.

Os direcionamentos da Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR curiosamente basearam-se somente em uma Instrução Normativa durante todo processo de desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia. Em outras palavras, a reorganização do ensino não presencial pela política educacional desenvolvida está estabelecida dentro da Instrução Normativa nº 01 de 08 de abril de 2020 (IRATI, 2020a), que dispõe sobre as readaptações da proposta de ensino municipal, em concordância com os Decretos n.º 132 (IRATI, 2020b) e n.º 133/2020 (IRATI, 2020c).

As aulas não presenciais no município de Irati iniciaram no dia 17 de março de 2020. A pandemia chegou exigindo uma nova organização do trabalho no sistema de ensino devido a todas as mudanças advindas do estado pandêmico. Foi uma experiência nova e desafiadora para todos os envolvidos, além da instabilidade educacional e o medo da doença.

As mudanças [foram] visíveis e bem difíceis, primeiro porque os espaços não estavam preparados para a mudança. Por exemplo, nós aqui na escola, temos a dificuldade das paredes grossas, que não tinha como acessar a internet em todos os lugares. Os computadores estavam num lugar só, e precisaram ser remanejados. Foi difícil também a aceitação da mudança num primeiro momento, em usar essa tecnologia (Gestora D).

No primeiro ano de pandemia, iniciamos o período presencial até março, e de uma semana para outra, as coisas mudaram e foram para o ensino remoto. Nós tínhamos todo um planejamento, as atividades preparadas e tivemos que mudar da água para o vinho (Professora E).

Entendemos que a pandemia impôs uma nova realidade para a sociedade. Também foi uma imposição no campo educacional, no sentido de não haver tempo apropriado para discutir as significativas mudanças que estavam ocorrendo no sistema de ensino em tempo imediato. Compreendemos que uma política, para ser efetiva na prática, passa por etapas, e isso não ocorreu na transferência do ensino presencial para o ensino remoto.

Na verdade, todo mundo estava perdido, ninguém sabia o que era para fazer. Muito, mesmo. A Secretaria de Educação e a escola também não sabiam. A Secretaria de Educação queria que fossem enviadas as atividades. Porém, cada professor usou o seu celular, a sua internet, a

escola não estava preparada para o ensino online, não tinham condições nenhuma, tanto é que nem agora tem. Eles exigiam uma coisa que não puderam preparar na verdade (Professora E).

Segundo a Instrução Normativa nº 01/2020, inicialmente, “cada escola deve elaborar seu cronograma de entrega de materiais, visando a não aglomeração dos pais. Este cronograma deverá ser divulgado nas mídias, estar exposto na entrada das escolas e ser entregue individualmente na retirada dos materiais” (IRATI, 2020a).

No entanto, quais eram os materiais que deveriam ser entregues para os pais? Como o professor poderia repassar um conteúdo novo sem discussão ou explicação necessária para o entendimento desse conteúdo específico? A mesma Instrução Normativa nº 01/2020, da Secretaria Municipal de Educação, enfoca que as atividades no ensino não presencial deveriam ser confeccionadas, entregues na forma de apostilas impressas, e postadas nas mídias sociais semanalmente (IRATI, 2020a). Mas a mesma instrução normativa não estabelece as articulações de uma política necessária para a efetivação dessa demanda, tendo a gestão da escola a total responsabilização por esse processo.

*Não tínhamos pessoas para fazer o trabalho e entregar as atividades, temos muitos alunos. A escola não tinha as coisas, **não tinha suporte de uma impressora, toner, folha para imprimir tudo aquilo, não tinha uma pessoa para corrigir, estar imprimindo.** Então as professoras tiveram que aprender até uma confecção de apostilas, as coordenadoras tiveram que organizar uma maneira que ficasse bem para o entendimento dos pais, num padrão (Gestora D, grifos nossos).*

E acontecia que a própria Secretaria de Educação estava perdida nas informações. Chegou um momento que eles chegaram a pedir as apostilas para eles verificarem. Então eu tinha que pegar das meninas (professoras) pelo celular, passar no computador e todo dia enviar para a Secretaria. Não sei se eles chegavam a vistoriar ou não vistoriavam (Gestora, D).

Percebemos, no discurso da gestora D, que a Secretaria Municipal de Educação não articulou suporte às necessidades das demandas nessa instituição de ensino. Assim, refletimos: qual é o sentido de repassar para a Secretaria de Educação, todos os dias, as atividades que eram entregues para os alunos? Percebe-se a falta de orientação ou articulação coerentes das informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica: deveria ser dentro do currículo estabelecido ou da proposta dos conteúdos para o Ensino Fundamental, o trabalho com o ensino remoto?

Por outro aspecto, poderia, de fato, ter faltado conhecimento a respeito dos dispositivos legais por parte da gestão da escola? Deveria estar em concordância com o

desenvolvimento da Proposta Curricular em Foco, estabelecida na Orientação Conjunta n.º 05/2020- DEDUC/SEED- (PARANÁ/2021c), que orienta as instituições da rede pública de educação sobre a estrutura da Proposta Pedagógica Curricular - PPC, do Plano de Trabalho Docente - PTD) e do Plano de Aula? Sendo evidente, a reformulação desses documentos do currículo na Rede Estadual Paraná, em decorrência das necessidades e mudanças relacionadas à legislação, entre outros, são vínculos das políticas educacionais com os Núcleos Regionais de Ensino e os Municípios. Mesmo assim, não se exige a responsabilização, enquanto Secretaria de Municipal Educação, na articulação dos processos de esclarecimento para a efetivação da política de direcionamentos.

“[...] , mas eu acho que houve uma falta de organização do setor público porque eles não tiveram a antecipação de equipar as escolas para o ensino remoto” (Representante familiar F). O discurso da representante F refere-se aos instrumentos tecnológicos, acesso à internet, computadores, etc. Contudo, percebemos que devemos considerar que a política emergencial efetivada no desenvolvimento do sistema de ensino remoto possuiu fatores relevantes de dificuldades das demandas existentes, em vários aspectos.

A gente passava o tempo todo fazendo o papel da coordenação e da direção naquele momento, no celular, resolvendo os conflitos dos pais, das professoras angustiadas, e eu tinha que passar as apostilas, imprimir as apostilas, entregar, e naquele primeiro ano, eu fiquei sozinha aqui, então digo que foi o ano do inferno (Gestora F).

Esse cenário retrata um pouco da complexidade no desafio das articulações do trabalho no campo educacional durante o ensino remoto na pandemia:

É com diversas e complexas maneiras pelas quais conjuntos de políticas educacionais “fazem sentido”, são mediadas e batalhadas, e, às vezes, ignoradas, ou em outras palavras, colocada em ação nas escolas [...]. As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, apesar de que lá está, mas também na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias, objetos e artefatos que constituem respostas em curso à política, às vezes duráveis, muitas vezes frágeis dentro das redes [...] (BAAL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.15, grifo dos autores).

Após descortinar essa realidade, que envolve a complexidade das articulações das políticas educacionais, para nortear a continuidade educativa na pandemia, partimos para a análise da nossa terceira categoria, que envolve as práticas pedagógicas no ensino remoto.

3.4 Conceito de reprodução da cultura e estruturas constituintes da sociedade, família e escola: a prática pedagógica desenvolvida no ensino remoto

“A ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural”
(BOURDIEU, 1998, p. 42).

Para categorizar as análises alinhadas ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino não presencial, ainda enfocamos o entrelace das discussões, relações, contradições e posicionamentos encontrado nos discursos dos agentes da instituição II: a professora E, a gestora D e a representante familiar F.

Entendemos que se faz necessária essa organização na escrita, permeando as relações ou discursos com os sujeitos das distintas instituições. Explicando de outro modo, consideramos necessário a aprofundar as análises, sem deixar de fora a singularidade das instituições de ensino, conscientes das semelhanças e distinções que ocorrem no chão da escola, ainda que essas escolas estejam inseridas na mesma Rede Municipal de Ensino.

Ao longo da história, a configuração da escola vem sendo constituída como modelo organizacional em construção permanente de estruturas em relação ao conhecimento, à cultura, às tecnologias e à educação escolar. Segundo Nóvoa (2019, p. 3), alguns elementos se expressam em pontos que,

Organizacionalmente, a escola adquire a configuração que, no essencial, se mantém até aos dias de hoje: i) um edifício próprio, que tem como núcleo estruturante a sala de aula; ii) uma arrumação orgânica do espaço, com os alunos sentados em fileiras, virados para um ponto central, simbolicamente ocupado pelo quadro negro; iii) uma turma de alunos relativamente homogênea, por idades e nível estabelecido através de uma avaliação feita regularmente pelos professores; iv) uma organização dos estudos com base num currículo e em programas de ensino que são lecionados, regularmente, em lições de uma hora [...].

No retrato dessa organização, há uma referência sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Quando migramos para o ensino não presencial durante a pandemia, os elementos citados nesse cenário, em relação à prática pedagógica, saíram de cena. Não havia mais o edifício da escola, a sala de aula materializada, a presença física dos alunos, o contato físico com os professores, o quadro negro, ou simbolicamente, o tempo e o espaço estipulado para desenvolver as práticas pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem remota.

No processo do ensino presencial ocorre uma ação pedagógica específica, que se diferencia pelas relações presenciais em relação ao ensino remoto. Segundo Bourdieu e Passeron (1982, p. 44),

A ação pedagógica forma o *habitus* do indivíduo através de um trabalho pedagógico que como trabalho de inculcação deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.

Nesse sentido, colocamos a discussão no intuito de compreender como se desenvolveu o novo reconfigurar das práticas educativas no ensino não presencial.

No primeiro ano de pandemia (2020), contato com os alunos eram praticamente nulos, zerado. O único contato que tínhamos era com os pais. [...] No segundo ano (2021), continuaram algumas aulas via Meet, via WhatsApp, mas os pais vinham até a escola para retirar as apostilas das atividades feitas pelas professoras. [...] No começo, até as professoras se acostumarem com o uso dos grupos de WhatsApp, o uso de Meet, foi bem difícil. Primeiramente nós gravamos as aulas via áudios, mais tarde via vídeos, mas [em] nenhum momento tivemos a certeza de que as crianças estavam aprendendo (Professora E).

Percebe-se que a professora realizava o trabalho didático pela elaboração de apostilas, materiais impressos, áudios gravados, mas não tinha retorno ou clareza do percurso do desenvolvimento real seu planejamento, se era efetivado ou não, e como estava a condução das práticas efetivada na família, bem como a aprendizagem dos alunos.

A prática pedagógica permeia-se por usar meios instrumentais que podem ajudar o professor a concretizar os objetivos da aprendizagem. Dentro da sala aula, ele tem maior domínio do acompanhamento dos alunos e clareza sobre a prática que desenvolveu. Já o ensino remoto necessitou de elementos que envolvem planejamento, recursos e instrumentos para desenvolver as práticas pedagógicas fora do ambiente de sala de aula. Em outras palavras, são as implicações contidas ou não na formação docente, como domínio dos meios tecnológicos, espaços/tempos na escola, possibilidades de acessos digitais, parcerias, e fundamentalmente a intencionalidade das relações estabelecida entre os envolvidos. Nesse sentido, concordamos que, no

[...] contexto pandêmico é preciso considerar também que os novos tempos demandam para este profissional da educação, quem são essas crianças e as condições sociais em quem estão inseridas. Devemos lembrar também, que para uma educação de qualidade funcionar é necessário que todos os

envolvidos estejam abertos à colaboração. O professor sozinho não será o redentor dos processos educacionais, a gestão escolar, muito menos. Todos precisam estar engajados com um objetivo comum, professores, gestores, família, comunidade e alunos, sobretudo no cenário atual [...] (SOUZA; PAULINO, 2021, p. 7).

Vejamos, então, a percepção encontrada no discurso da representante familiar F a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino remoto.

O ensino remoto que vi foi impressora e tinta. Na maioria das vezes era posto [em] papel, impressora e tinta, e quando tinha uma dúvida, era mandado Whats para professora. Eu percebia que elas também não tinham muito conhecimento em fazer “live”, fazer Meet, não sabiam gravar vídeos, tinham problema com áudio. Então, todo mundo foi aprendendo junto. [...] nós íamos semanalmente na escola buscar o material ou vinha o material pelo WhatsApp, nos grupos... (Representante familiar F, grifos nossos).

*Nós combinávamos o dia para entregar as atividades, mas não ficava ninguém para receber as atividades. Então a gente punha caixas ali, na secretaria, e eu ia jogando os cadernos naquelas caixas. Só que quando os pais vinham buscar, a gente não achava os cadernos, aí tinha a informação que você precisava esperar um tempo para pegar no material. Tinha semana que eram **impressas mais de 2000 mil folhas de apostilas**, e se jogava fora, porque os pais não vinham buscar. Porque era mudado o trabalho durante a semana, então teve momento em que era feito o trabalho e perdido tudo o que era feito (Gestora D, grifos nossos).*

Nota-se a similaridade entre a fala da gestora D e o relato do representante familiar F a respeito da questão do grande volume de atividades impressas para envio aos alunos na escola. Foi um grande trabalho da organização, um desafio de logística da demanda em entregar e receber as atividades para os mais de 500 alunos que a instituição atende.

No entanto, o que também fica claro é a contradição da política exposta na Instrução Normativa nº01/2020 (IRATI, 2020a) e no Decreto Municipal nº132 (IRATI, 2020 b). Este último dispõe, conforme o Art.8, “a exigência do mínimo 02 servidores público em cada escola, sendo, direção ou coordenação, 01 operacional ou administrativo” (IRATI, 2020b). Outra contradição é que essa normativa dispõe, no seu texto, um alerta para a previsão de um orçamento escasso nas escolas: “orientamos para que sejam utilizadas alternativas que não exijam muito a utilização de **material impresso**. Como sugestão dessa alternativa, elencamos o livro didático, site, materiais que a criança possua em casa...” (IRATI, 2020b, grifos nossos). Mas quais materiais as crianças teriam em casa para realizar as atividades? Como o professor iria conduzir ou recomendar atividades no livro didático, elencando conteúdos que ainda não haviam trabalhado com os alunos? Como atender as famílias que

não possuem condições financeiras, tecnológicas e culturais para trabalhar com seus filhos? Todas essas questões envolvem a complexidade do ensino remoto na pandemia.

Para além, entramos na questão de recursos humanos, ou seja, professores, funcionários e colaboradores para desenvolver o trabalho com ensino não presencial. Nesse sentido, destacamos o discurso encontrado na fala da atual gestora D, da instituição II:

Enquanto equipe pedagógica, no primeiro, momento fiquei sem a outra colega coordenadora, porque ela precisou ficar afastada por ser de idade. Mas foi achado melhor também não colocar ela nos grupos de whats, porque ela não sabia usar a tecnologia. Mas logo, a diretora, na época, teve vários familiares que foram ficando doentes, até porque o marido dela era trabalhador da linha de frente da COVID. Então [em] vários momentos ela precisou se afastar, até que foi definitivamente. Eu, quando assumi, no primeiro momento, resolvi ficar em casa, mas o meu computador não funcionava, daí não tinha como saber o que as professoras estavam fazendo e comecei a vir na escola. Foi a pior coisa que eu fiz, porque eu comecei a vir sozinha na escola. Então, eu colocava um cartaz lá na secretaria, dizendo que se alguém precisasse de atendimento, subisse aqui na minha sala. Mas eu ficava o tempo todo respondendo [para] todo mundo no celular, copiando apostila do celular para passar para o computador. Tinha dias que simplesmente eu não ia embora almoçar, ficava aqui sozinha, o dia inteiro. Tanto é que eu quase tive um troço, cheguei a ficar com 47 quilos na pandemia. Então, para mim, foi uma tragédia na minha vida (Gestora D).

Esse relato nos assombra, a forma explícita da precarização do trabalho da servidora educacional, em que percebermos a complexidade do desafio que a atual gestora travou, da responsabilização solitária na condução do ensino não presencial, as articulações necessárias para desenvolver as práticas pedagógicas na escola e a continuidade educativa. Destacamos o descaso das políticas educacionais com a educação pública, com os profissionais que atuam nela, e o nível de responsabilização do sistema de ensino delegado aos gestores escolares. Além disso, houve a falta de suporte de recursos humanos, de informações corretas e de assistência na condução/organização do ensino remoto no período da pandemia. Ainda que os desafios que existem na escola tenham sido intensificados pela pandemia, deveriam, sim, ser combatidos com políticas efetivas para o tempo de crise.

Prosseguindo na categoria das práticas pedagógicas, envolvendo o ambiente familiar, vemos a perspectiva da mãe de aluno:

Eu tinha uma criança de dois anos, dois em idade escolar. E aí a mãe, virou cozinheira, cuidadora, professora, era estudar a tabuada, ficar à parte dos novos conteúdos, tinha que sentar e se dedicar. Ali, eu acredito que aproximou muito pais e filhos, porque dependia unicamente do pai, mãe... a professora fazia a parte dela, mandava os conteúdos, mas se o pai

ou mãe não ficassem cobrando dos filhos, eles não faziam (Representante familiar F).

Essa sobrecarga explícita no discurso representativo abrange a realidade vivenciada por muitas mulheres na pandemia.

Ao mesmo tempo em que as mulheres enfrentam o medo de que o vírus pode desembarcar na sua casa a qualquer momento, trazendo então uma sobrecarga em seu físico, emocional e psicológico, pois defrontam-se com uma sobrecarga de trabalho mais intensa, pois, além do trabalho doméstico, do trabalho presencial ou realizado à distância, das contas que continuam chegando e com prazos a vencer, as crianças sem creche, sem escola, sem opção de lazer e orientando os filhos nas atividades escolares em casa (MAB, 2020, p. 16).

A figura da mulher/mãe, cuidadora, responsável pelos filhos, um perfil histórica e socialmente constituído e em processo de desconstrução cultural, no período pandêmico teve, além do trabalho doméstico, o profissional e essa responsabilização, exemplificados no desafio contido no discurso da mãe. No trabalho da professora também houve uma mudança no *habitus* existente e na sua prática pedagógica.

Alguns professores foram pegos de surpresa e tinham resistência em fazer aulas em Meet, porque tinham vergonha de gravar o vídeo, tinham vergonha do áudio, não tinha intimidade com a tecnologia. Então eu soube que, ali dentro da nossa escola, teve resistência, queriam continuar só a fazer o material impresso (Representante familiar F).

Entendemos que a ação pedagógica está atrelada às condições subjetivas e objetivas dos agentes, “[...] fato que não é uma simples relação de comunicação; trata-se de forçar-se a supor entre os receptores a existência de uma necessidade de informação, que seria além disso informadas [...] que preexistiria às condições sociais e pedagógicas de reprodução” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.45). São as estruturas estruturadas das funções existentes no trabalho docente.

Depois, começou a haver, uma vez por semana, as Meet na escola, e ali eu vi que a coisa começou a engrenar, a roda começou a girar, quando tinha as aulas via Meet, que era o contato visual com a professora, com os colegas. Porém, deu como problema no nosso prédio que não tinha internet, não tinha computador, não tinha infraestrutura básica (Representante F).

Nesse sentido, percebe-se que os desafios das práticas pedagógicas aconteceram de forma intensa e com uma zona que não era nada confortável: muitos professores ainda não possuem domínio das tecnologias digitais na continuidade educativa.

As atividades via Meet eram poucos acessos, os que tinham condições, celular, computador em casa, entravam, participavam da aula normalmente, eu esclarecia as dúvidas, trabalhava o conteúdo, mas também era muito pouco [...] o trabalho remoto era no grupo do WhatsApp, enviando os vídeos, áudios explicativos, mais não havia, ainda, contato com as crianças (Professora E).

Essa referência da professora corresponde ao primeiro ano de ensino remoto na pandemia, 2020. Nesse ano, o processo de desenvolvimento da prática pedagógica com os alunos no ensino não presencial. Dentro de uma organização no cronograma escolar, ele permaneceu utilizando somente material impresso, na entrega e no recebimento das atividades realizadas pelos alunos ou não.

A complexidade da educação, do ensino e da aprendizagem envolve, além de investimentos, formação de professores, recursos didáticos, seja com diversas metodologias e diferentes estratégias para conduzir o planejamento, seja ao readaptar seus caminhos e reorganizar outros novos. O ensino não presencial foi uma alternativa encontrada pelo sistema. Com a pandemia, ocorreu a largada pela corrida da continuidade educativa, na qual se atropelaram muitas etapas e obstáculos que estavam à frente da prática pedagógica, pois não houve ou não existiu tempo suficiente para a discussão das regras, normas e estratégias para vencer o desafio da referida corrida educativa.

E falando de estratégias, também, teve pai que também foi muito negligente, porque na pandemia, você não poderia reprovar aluno por falta, e a comprovação de que as crianças estavam tendo alguma coisa eram por entrega de atividades, e tinha pais que não vinham buscar as atividades, tínhamos que ir atrás, na casa dos alunos. E da mesma maneira, tinha pais não estavam nem aí, não faziam nada. Tínhamos aqueles pais que cobravam demais, questionando: como a escola iria recuperar aquele conteúdo que não foi dado? E querendo sempre mais! (Gestora D).

Diante dessa complexidade envolvendo as práticas de ensino, concordamos que, com “[...] a pandemia, o ensino passou a ser realizado em um novo formato e a distribuição e organização do tempo se inter cruzam de maneira peculiar, intensificando as relações do trabalho com a vida pessoal. Em meio à rotina do lar, nem sempre possível de ser silenciada” (PESSOA; MOURA, 2021, p.166).

Precisamos considerar que o interesse dos pais pelo ensino remoto e dos alunos em aprender. Assim como a educação não pode ser padronizada, é difícil entender essa desresponsabilização coletiva da aprendizagem, encontrada e presente no discurso da

gestora, considerando toda a diversidade social, econômica, cultural, tecnológica e sanitária que envolveram as práticas no ensino não presencial.

O ensino remoto, o isolamento social, as mudanças e as circunstâncias inseridas no campo social e educacional alteraram os modos de ensinar e aprender. A partir do estado pandêmico, estabeleceram-se novas demandas e configurações das práticas pedagógicas em nos diversos níveis de ensino.

Nesse sentido, partimos para a análise da categoria que envolve o uso das tecnologias digitais no ensino não presencial, contextualizando com as amostras das realidades encontradas nas escolas pesquisadas.

3.5 Educação, uso das tecnologias digitais e aspectos do trabalho docente no ensino não presencial

“Toda mudança prova instabilidade e medo, diante dessa transformação, as pessoas tendem ou a se recolher e aguardar, ou a buscar ajuda e parcerias” (PAROLIN, 2005, p. 105).

No final do século passado e nas últimas duas décadas, já no XXI, a humanidade vem presenciando um crescimento exponencial das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC em todo mundo. Elas estão envolvidas nos processos de informação e de comunicação das pessoas de forma intensiva, subjetiva, objetiva e instantânea. Também podemos afirmar essas tecnologias são conjuntos que, segundo Khalil (2013, p. 31), consistem em “[...] recursos tecnológicos, hardware, software e telecomunicações, que se relacionam entre si, os quais produzem a automação e comunicação dos processos de gestão, da pesquisa e de ensino e aprendizagem”.

Nesse sentido, abrangemos a categoria do uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto, intensificadas nesse tempo dentro do campo educacional. Trata-se de sua inserção, instrumentalização, uso e condições de acesso para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem. Também de compreender como se efetivou ou não a política educacional em relação aos aspectos tecnológicos no chão da escola. Para esse debate, envolvemos os agentes políticos da Instituição de Ensino III, que estão descritos em singularidade para esta discussão e análise, seguindo seu quadro de identificação, na página seguinte.

Quadro 10 - Descrição dos agentes inserido na Instituição de Ensino III

Participantes	Idade	Escolaridade	Tempo de Serviço	Nº de alunos/ filhos
Gestora G	56 anos	Possui formação Pedagogia, especialização em recursos humanos	34 anos	A instituição de atendeu 410 alunos, atualmente
Professora H	51 Anos	Licenciatura em Pedagogia especialização em Psicopedagogia e Educação Escolar Inclusiva	15 anos	Período matutino: 24 alunos (5ºano) Período vespertino:20 alunos (sala de recurso) Total: 44 alunos atendidos na pandemia.
Representante familiar I	não relatou	Ensino Médio	X	2 Filhos em idade escolar, durante o ensino não presencial.

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Nessa categoria, analisamos o uso das tecnologias digitais na educação durante o ensino remoto. Para uma análise mais aprofundada, envolvemos o discurso dos agentes não somente da intuição III, mas também dos agentes da instituição de ensino I, que correspondem à identificação pelas letras A, B, C, G, H e I. O objetivo é pontuar os conhecimentos em torno do uso dos instrumentos tecnológicos, acesso e domínio das informações, bem como o uso das metodologias digitais na educação.

Com o Decreto nº 4259, de 18 de março de 2020, do Governo Estadual do Paraná (PARANÁ, 2020c), institui-se o Comitê de Gestão de Crise no Estado, tendo em concordância o Conselho Estadual de Educação do Paraná, com a Deliberação CEE/CP nº 01 de 31 de março de 2020 (PARANÁ, 2020d), que instituiu regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pela COVID-19. A partir disso, propôs-se a reorganização do ensino e do calendário escolar 2020/2021, as ações para serem efetuadas durante o ensino não presencial, e a continuidade educativa no formato remoto.

Essa reorganização do sistema de ensino, os processos de continuidade educativa e das práticas pedagógicas desse contexto incluem um engessamento às tecnologias e aos recursos digitais nesse cenário. No entanto, a discussão sobre as tecnologias digitais na escola não é algo novo, mas complexo, pela forma como foram inseridas, no imediatismo do ensino remoto na pandemia. Desde o primeiro ao último estágio da coleta de dados, foram ressaltados a importância e o desafio das tecnologias digitais para o desenvolvimento do ensino remoto.

Ao analisar essa pequena amostra encontrada, permeamos a escrita com a importância da mediação via tecnologias digitais, as implicações existentes, seu uso na educação e as condições de acesso dos professores, da família e dos alunos para desenvolver o ensino não presencial nos diversos ambientes.

O ensino remoto ele, veio para suprir essa falta do professor em sala de aula e o aluno não estando aqui. No entanto, não seguiu a vida normalmente, como se tivesse a aula presencial, [...] houve também mudanças no currículo, porque a gente tentava colocar para eles, mesmo sendo por Meet, WhatsApp, ou por explicação em vídeos [e] áudio. Observamos sempre grandes dificuldades de compreensão. Eu não consegui atingir todos os alunos (Professora H).

A professora destaca que, devido às mudanças ocorridas com ensino não presencial, estabeleceu-se uma nova organização da didática, com metodologias de ensino, instrumentos tecnológicos digitais aplicados para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, mas que não se efetivou completamente devido às dificuldades de acesso ou às condições tecnológicas dos alunos na pandemia.

Esse processo vem ao encontro da realidade mostrada na pesquisa de Amostra por Domicílios-2019, que apontava que 58% dos domicílios brasileiros não tinham acesso a computadores e 33% não dispunham de Internet (IBGE, 2019). São fatores importantes que se explicitam no ensino não presencial: o uso das tecnologias e das ferramentas digitais como elemento fundamental, por isso o processo da continuidade educativa não chegou a todos os alunos, a muitos deles, devido às desigualdades existentes no campo tecnológico e social.

No remoto, a gente teve uns 50% de aproveitamento, que usaram as tecnologias, tinham o celular disponível. Muitos não tinham o celular durante o dia, apenas à noite, porque possuíam apenas um aparelho, e era da família. Geralmente o pai ou mãe iam trabalhar e levavam o aparelho. Então ficavam as atividades acumuladas para a noite. Muitas vezes, os pais, cansados, não tinham aquele tempo disponível para ajudar. O rendimento não foi o esperado, porque geralmente os alunos que tinham mais facilidades, eles assistiam sozinhos, prestavam atenção nos vídeos, no conteúdo e realizavam as atividades. Já os alunos que tinham mais dificuldades, foi bastante complicado, porque os alunos não tinham acesso à internet, não podiam realizar videochamada, o pai estava no trabalho e não era possível... (Professora A).

Esse discurso em questão mostra a realidade da maioria das famílias brasileiras no contexto da conjuntura pandêmica no Brasil. A complexidade mostra as condições econômicas dessas famílias e dos alunos que não tiveram possibilidades de assistência e nem condições de acesso ao ensino remoto. São lacunas de políticas educacionais que não

atenderam a demanda educacional proposta para o período, contradizendo os dispostos legais sobre o problema.

Com o uso de internet, celular ou mesmo de orientações de acesso síncrono ou assíncrono, sempre que possível. A escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e feedback, caso julgue necessário. Essa possibilidade pode se configurar como algo viável e possível mesmo para a rede pública em todos ou em determinados municípios ou localidades, respeitadas suas realidades locais (BRASIL, 2020a, p. 10).

Os casos citados acima revelam, pela amostra dos dados, que não houve possibilidade ou não se concretizou uma política, como algo viável e possível, para as demandas dos municípios ou localidades distintas, como afirma o dispositivo legal. Nem mesmo houve a possibilidade de um feedback real do desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem dos alunos. Nas três instituições de ensino pesquisadas, todas se limitaram ao acesso ao ensino via tecnologias digitais. Em tempos de pandemia, isso fica evidente na fala das três gestoras entrevistadas:

Uma grande parcela da nossa escola não tinha acesso ao celular, então isso dificultou muito, visto que os alunos que tinham acesso a esse celular, os professores podiam chegar mais perto deles, foi possível ensinar alguns alunos a ler, escrever, mas alguns objetivos não foram atingidos (Gestora B).

A tecnologia não começou ser usada já nos primeiros dias ou nos primeiros meses. Isso demorou bastante tempo. Nós não tínhamos os recursos, por mais que tivéssemos o computador, não pegava a internet. Ou as crianças não tinham acesso à internet para ser enviada a aula dessa forma. Às vezes, a gente tinha o computador, mas não tinha a câmera para fazer aula, ou para fazer a Meet (Gestora D).

Então, a gente teve essa dificuldade, de não ter a tecnologia para uso do aluno (Gestora G).

No município de Irati-PR, ao contrário de alguns municípios vizinhos, a exemplo das cidades de Rebouças e Ponta Grossa, não foi estabelecida uma política de disponibilidade de plataforma digital de acesso aos conteúdos curriculares durante a pandemia. Não foram efetivadas aulas síncronas em plataforma digitais ou TV aberta. Isso contradiz o que anuncia a Instrução Normativa nº01/2020 (IRATI, 2020d), formalizada pela antiga gestora e responsável pela pasta da Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR. Nela estava explícita a importância do uso desses recursos tecnológicos, conforme estabelecido no Decreto nº 133, nas ordenanças para que “os conteúdos propostos deverão seguir o

Referencial Curricular Regional o qual está, deverá estar em disposição na plataforma da Secretaria Municipal de Educação” (IRATI, 2020c).

A plataforma para disponibilidade de conteúdos curriculares de ensino, referida pelo decreto citado acima, não se efetivou. Ainda ressaltamos que, desde o início da nova gestão, no período inicial do ensino remoto na pandemia, o site www.educacaoirati.com.br passou por diversas atualizações, e posteriormente foi desativado, sendo retiradas informações importantes para a comunidade escolar e em geral. Atualmente, o endereço eletrônico da Secretaria de Municipal de Educação encontra-se disponível e integrado ao site da prefeitura Municipal de Irati-Pr²², mas contraditoriamente, essa disponibilidade de informações foi minimizada em pleno processo de intensas mudanças educacionais.

Então, no início, estávamos todos no mesmo barco e perdidos. Depois, a gente teve orientações da secretaria de educação, de como proceder na questão curricular, do que teríamos que priorizar. A escola, equipe pedagógica, os coordenadores sempre [estavam] orientando como proceder, como organizar as apostilas, depois de um tempo a gente começou a gravar aulas explicativas.

A frase “estávamos todos no mesmo barco e perdidos” representa uma ideologia que tende a focar o termo de igualdade. Sim, estávamos em um barco no mesmo mar, mas antagonicamente, o barco não era igual para todos. Alguns estavam no barco, deitados, aproveitando o mover do balanço. Outros, estavam em uma prancha furada, nadando contra a maré porque o barco já tinha afundado. E outros grupos morreram na praia, à espera de um barco. Essa analogia do barco representa as desigualdades sociais, econômicas e culturais da sociedade em que vivemos. Em qual barco você está? “Os indivíduos são agentes ativos à medida que atuam e que sabem, que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, **de classificações**, de percepção” (BOURDIEU, 1996, p. 44, grifos nosso).

Para navegar nesse barco, ou somos agentes livres ou determinados navegantes, mas, segundo Bourdieu, não somos nem uma coisa e nem outra: somos produtos de profundas estruturas, econômicas, culturais e sociais. Dessas estruturas que legitimam o que deve ser ensinado nas escolas e quais são as prioridades de ensino, determinadas pela cultura erudita, podemos citar como exemplos a reorganização do ensino, dos conteúdos, de uma proposta destinada a atender ou padronizar certas classificações de uma demanda diversa. Em outras

²² Fonte do Site citado na referência: Secretaria Municipal de Educação de Irati-Pr, disponível em: <https://irati.pr.gov.br/secretariaView/?id=7>. Acesso em: 06 jul. 2022.

palavras, trata-se das prioridades de aprendizagem durante as atividades não presenciais, relações de produção e reprodução cultural que aparecem claramente no discurso acima.

A cultura tecnológica, suas inovações e reprodução pelos instrumentos digitais permeiam muitos espaços em nosso tempo, mas fato é que ter acesso aos instrumentos tecnológicos não é o mesmo que ter domínio sobre o uso desses instrumentos.

O discurso da Professora H mostra a realidade de inserção das tecnologias na educação:

A barra foi em algumas dificuldades de professores, que não são abertos na questão do uso da tecnologia. A gente procurou, por parte dos professores, se unir, mas tinham que dominar mais a parte da tecnologia. Afinal, somos professores e não aprendemos a trabalhar dando aula com o auxílio da tecnologia. Assim como tivemos auxílio, temos que reconhecer que alguns professores apresentaram dificuldades e resistências para trabalhar com elas também. Então, não conseguiam gravar os vídeos, ficavam nervosos na hora das Meets, quando não dava certo, porque a tecnologia tem isso, também, você preparava os slides para mostrar para os alunos e na hora não funcionava (Professora H).

Então, realmente foi um desafio, algo novo, porque quando chegou a notícia para gente, nós imaginamos que seria assim, uma questão de uma semana, quinze dias que a escola ficaria com esse ensino aprendizagem de forma remota. E na verdade, ele se estendeu para dois anos, né? Então foi algo desafiador (Gestora G).

Com esse relato, concordamos que,

Embora existam diversas ferramentas tecnológicas voltadas para a área pedagógica, há muito que se avançar dentro das instituições educacionais, para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais tecnológico, sobretudo nas escolas públicas. Alguns fatores como a não universalidade e a dificuldade de acesso de grande parte da sociedade aos recursos tecnológicos básicos, como a internet, são limitantes nesse processo. Somam-se a isso, as carências das instituições escolares, no que diz respeito aos recursos tecnológicos, como, também, a necessidade de uma formação inicial e capacitação dos educadores para que estejam mais preparados e imersos na cultura digital, de forma a utilizar as novas tecnologias nas práticas pedagógicas (BRANCO; ADRIANO, 2020, p. 2).

A capacitação para a cultura digital e sua utilização exige uma formação específica, incluindo o trabalho docente, e percebemos que existe uma defasagem das possibilidades de efetivação, que vai para além dessa formação tão necessária.

Aqui na escola foi bem difícil. Mesmo com Meet, porque até os professores foram bastante relutantes, ninguém nunca tinha feito, participava de um curso ou coisa, [mas] assim, não sabiam. E foi bem difícil: instalava o computador, começava a Meet, caía por causa do sinal da internet. Daí íamos para o corredor, instalava no corredor: caía. Nisso, já tinha pai no

WhatsApp reclamando, então foi tudo muito difícil. Professor teve que trocar até de aparelho de celular para poder fazer melhor um áudio, um vídeo (Gestora D).

Foi muito difícil porque os professores começaram se organizar inicialmente nos grupos de WhatsApp. Cada um teve que usar o seu aparelho de celular, o seu computador ou notebook. Muitas vezes, tinham muita dificuldade porque não tinha memória no celular. Então, foi um momento muito difícil, esse apoio nós não tivemos, faltou essa política educacional, nós não recebemos esse apoio, não tivemos (Gestora B).

O maior desafio foi trabalhar com os professores que não tinha aquela prática, experiências de lidar com as tecnologias. Eles diziam: eu não vou conseguir! E nos dizíamos: você vai sim conseguir! As primeiras vezes de gravação, as primeiras Meets que realizaram, então, uma das coordenadoras ou eu, estávamos sempre dando um suporte para esses professores que tinham, ainda, essa dificuldade (Gestora G).

É unânime, na contextualização dos dados desta pesquisa, a dificuldade encontrada pelos professores para trabalhar com as tecnologias digitais no ensino remoto. Realizar aulas, vídeos gravados, áudio explicativos, ou aulas síncronas em plataforma digital interativa via plataforma Google Meet, tudo isso consiste em domínio tecnológico e recursos: além de acesso à internet, é preciso um instrumento que atenda a demanda de conteúdo a ser suportado no aparelho.

O professor precisou, em tempo de trabalho remoto, se responsabilizar por novos instrumentos de trabalho, tendo o desafio de aprender, de uma forma imediatista, seu uso e a trabalhar em uma nova organização do tempo e espaço nos ambientes de aprendizagem remota. *“A tecnologia auxiliou muito, porque era o único recurso que a gente tinha de momento. [...] Então, as tecnologias foram o que nos ajudou a chegar aos alunos”.* (Professora H). No entanto, observamos que *“Tinha Meet que tinha três, dois alunos na sala. Era difícil, eles não tinham computador, [não] sabiam usar”* (Representante Familiar I).

O uso das tecnologias pela perspectiva da formação continuada, seja do professor ou do aluno, precisa considerar as premissas da formação e da autoformação para exercer as atividades. Segundo Machado e Machado (2021, p. 7), são dinâmicas que envolvem uma aprendizagem colaborativa: “[...] pode ser compreendido como importante ferramenta que possibilita ampliar as condições de interação e cooperação entre os docentes, favorecendo os processos formativo. No entanto, são necessárias mais evidências que suportem essa interdependência”.

Além de investimentos na instrumentalização do uso tecnológico, elementos formativos e condições de interação e cooperação ente professores ou alunos, há um desafio na utilização tecnológica no campo educacional, como observamos no depoimento da gestora B:

Muito professores até ficaram muito frustrados, porque eles queriam dar o seu melhor, queriam fazer mais e não tinham como. Eles dependiam de um aparelho de celular, dependiam de um notebook, e muitas vezes eles não tinham. Aqui na escola nós temos 1 notebook para uso dos professores e 4 computadores de mesa. Mas quantos professores nós temos na escola? Um número muito grande de professores, como que nós faríamos as gravações de vídeos para mandar para as crianças? As professoras foram se organizando, foram aprendendo, e muitas vezes uma acabava ajudando a outra, porque seu aparelho não comportava determinada mídia. Então, esse apoio, nós não tivemos (Gestora B).

Moreira e Kramer (2007) afirmam que é preciso refletir sobre as relações entre escola e tecnologia, levando em conta a realidade em que os professores e alunos estão inseridos, em especial os que estão na Educação Básica.

Dada a importância dos avanços tecnológicos e dos impactos na vida das pessoas, assim como a desigualdade de condições de acesso, é preciso refletir e levar em conta, [...] a conscientização do risco de seu uso, como ocorre, só para citar um exemplo, no caso da socialização das tecnologias. Basta ver que os benefícios da tecnologia não são distribuídos igualmente aos membros da sociedade. A disponibilização desses benefícios dentro das instituições educativas privadas também é muito diferente daquele usual nas instituições públicas. [...] De toda forma, como a tecnologia não é distribuída igualmente, ela cria [...] um grupo de incluídos e um grupo de excluídos [...] (MARTINS, 2019, p. 5).

Nesse sentido, o avanço tecnológico das relações mediadas pelas tecnologias digitais e interativas tem afetado significativamente a vida das pessoas, e nela permeiam-se as relações na sociedade contemporânea. No entanto, ter acesso a esses conhecimentos implica refletir sobre uma grande lacuna de desigualdades culturais, incluindo os domínios das tecnologias, em especial no ambiente escolar.

Segundo Machado e Machado (2020, p. 10), “ao mesmo tempo em que a sociedade evoluiu a partir de um novo paradigma tecnológico, também se tornou dependente de uma modernização que remolda, de forma constante e inequívoca, as relações dos indivíduos para com o mundo ao seu redor”. Sendo assim, é preciso inovar, no sentido de responder às novas demandas do mundo moderno, necessitando avançar quanto às relações entre os sujeitos e o conhecimento. Essa demanda afetou a rotina e a vida das famílias no ensino remoto.

O desafio é que crianças não tinham celular, não têm até hoje. Então, os grupos eram apenas no meu celular, que era a fonte para receber todas essas tarefas. A maior dificuldade era conciliar a agenda e fazer uma rotina: quando um estudava de manhã, o outro estudava de tarde. Eu tinha que entregar o celular para um ou para outro, e a minha profissão parou totalmente na pandemia (Representante Familiar F).

Outra realidade encontrada no espaço familiar, sobre adaptações e reorganização da rotina dos alunos, consiste em semelhanças consideradas nessa relação.

Foi bem complicado, porque a gente tinha de disputar um aparelho de computador. Aí tivemos que comprar outro aparelho de celular para o meu filho mais velho, porque ele tinha as aulas via Meet todos os dias. Mesmo assim, tinha dias que ele precisava do computador para apresentação de trabalho, que no celular ele não conseguia. E fora isso, ainda tinha o menor, que precisava assistir os vídeos. Então, a gente teve que se esmerar mesmo para conseguir dar conta, repartindo: nesse horário você usa; no outro, a mãe faz a Meet pelo celular; [em] outro horário você vê os vídeos. Tivemos que organizar como um quebra cabeça para conseguir conciliar os aparelhos. Fora o que tivemos que comprar para dar conta. Se não, não daria conta (Representante Familiar C).

No ambiente familiar descrito acima, havia dois estudantes em idade escolar em diferentes etapas de ensino, e a mãe no exercício do trabalho remoto em casa. Realidade de uma família que explicita evidências de possuir um certo capital cultural e econômico para adquirir instrumentos tecnológicos e atender suas necessidades no desenvolvimento dos processos educativos de seus filhos na pandemia.

No entanto, a realidade de muitas famílias não é condizente com o exemplo citado. As desigualdades sociais envolvem circunstâncias existentes sobre as quais precisamos refletir criticamente. Por isso concordamos com Martins (2019, p. 2): “investem-se recursos para desenvolver novas e sofisticadas tecnologias que servem ao conforto de uns poucos, enquanto outros não conseguem nem satisfazer suas necessidades básicas”.

[...]as professoras mandavam os vídeos mais o curto possível, porque não carregava no telefone e não conseguíamos assistir. [...] Nós ganhamos um notebook da minha sogra. Se não, não tínhamos como participar das aulas, não tínhamos condição de comprar nada (Representante Familiar I).

Nesse sentido, há uma contradição no campo social e educacional, quando observamos o discurso: “Têm alunos que estão indo bem, mas estamos na tentativa de recuperar os que mais foram prejudicados. Porque a família não conseguiu auxiliar e suprir [...], teve alunos que não tiveram apoio em casa (Professora H).

Naturalizar essa realidade é fechar os olhos para uma análise mais profunda: o apoio que o aluno não teve, ou quando a família não conseguiu auxiliar nem suprir necessidades, mostram fatores que interferem diretamente na identificação de um grupo social e seus capitais, ou seja, o capital cultural e econômico dos alunos, intrínsecos na sua realidade.

Compreendemos, em Bourdieu (2014), que os diferentes tipos de capitais permeiam os vários espaços e grupos da sociedade, também as estruturas de reprodução social. Os capitais são incorporados pelas relações desiguais nos espaços e nos campos dos agentes ao logo da vida e sua história.

Esses capitais não se referem somente às incorporações de investimento concernentes aos lucros financeiros; por exemplo, os que são herdados por uma herança familiar, etc. Existem, também, o capital cultural e social, que são elementos de mediação da reprodução social. Em outras palavras, são as qualificações de um grupo, ou conhecimentos que são transmitidos de geração em geração pela estrutura familiar ou por instituições, a exemplo da transmissão cultural que passa historicamente pela escola.

Ainda citamos a existência de um capital simbólico, que são as regularidades de comportamentos adquiridos: regras, normas de condutas que existem nos diferentes campos, e a escola, enquanto estrutura social, contribui no processo como um instrumento e serve de mediação nessas regularidades.

A ação pedagógica ajuda a desenvolver um *habitus* nos indivíduos e contribui para manter as estruturas sociais em processos de construção histórica e ideológica, dentro de um arbitrário cultural dominante.

Nesse sentido, toda ação pedagógica é a imposição de um arbitrário cultural dominante. Compreendemos, em Bourdieu (2014, p. 26), que toda “ação pedagógica seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura dominante”.

Para tanto, utiliza uma autoridade pedagógica e uma “formação social ou de um grupo, quer pelos membros de um grupo familiar aos quais a cultura [...] uma classe, confere a tarefa, educação familiar, ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para este fim, por uma instituição com função direta ou indiretamente” (BOURDIEU, 2014, p. 26).

Finalizamos, assim, a categoria relacionada ao uso das tecnologias digitais no ensino remoto durante a pandemia. Compreendemos que fica evidente, nos discursos e relações estabelecidas com os agentes, que expressiva porcentagem dos alunos não teve possibilidades de acesso a tecnologias e instrumentos digitais durante o ensino remoto.

Observamos que não se efetivou uma política educacional para garantir os recursos tecnológicos e apoio formativo dos agentes que atendessem a maioria das demandas existentes, no campo digital e tecnológico no chão da escola.

Houve, durante o ensino remoto no município de Irati-Pr, grandes dificuldades de acesso à internet, aos instrumentos tecnológicos e digitais. Esse processo limitou as possibilidades de desenvolver o ensino, seja em relação ao trabalho dos professores, ou da continuidade educativa dos alunos. A efetivação do desenvolvimento ou acompanhamento das atividades remotas necessitava, em boa parcela, do acesso via tecnologias digitais na escola e no ambiente familiar.

Entendemos que, além de envolver a complexidade do uso e acesso às tecnologias na educação durante o ensino não presencial, ela se relaciona com fatores da diversidade do campo social, cultural e econômico que permeiam a escola e os agentes que estão inseridos nela.

Continuando a discussão ainda dentro desta subseção, partimos para a análise da categoria das condições de trabalho docente na pandemia. Os desafios dos professores fizeram com que abandonassem um planejamento já realizado, e vinha sendo efetivado inicialmente no ano letivo de 2020. Houve a reorganização de uma nova prática pedagógica, mudanças da didática, conteúdos, vínculos com os alunos, bem como o uso das metodologias e estratégias para o desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia.

Para a discussão dessa categoria, condições de trabalho docente, optamos por mediar a abordagem de análise com os discursos relacionados à professora A, da instituição ensino I; professora E, da instituição de ensino II; e a professora H, da instituição ensino III.

Uma das nossas questões, dentro do roteiro da entrevista com os docentes na coleta de dados, teve como objetivo identificar quais foram os principais desafios do trabalho docente no ensino remoto. Entendemos que o campo educacional se compõe de estruturas constituintes, *ou habitus*, e vem sendo estruturado historicamente a partir de um movimento das relações dos agentes, das mudanças ocorridas e das demandas educacionais. A pandemia influenciou significativamente as maneiras, formas e sentidos do exercício do trabalho docente, carecendo serem analisados a partir da concretude de uma prática educacional atípica, social, cultural e histórica.

Foi muito desafiador. Não foi fácil, porque muitas pessoas diziam assim: Ah, mas vocês estão em casa. Na verdade, para mim, como mulher, como mãe, enquanto dona de casa, o meu trabalho triplicou, porque quando a gente está na escola, estamos lá para dar aula, para ensinar, para

preparar, em casa não é esse lugar. Eu, com as minhas duas crianças em casa, eu tinha que separar um horário para gravar minhas aulas, um horário que eu tinha que estar disponível para a escola, mesmo eles estando em casa, não era uma missão fácil. Muitas vezes eles (filhos) vinham interferir na hora que estava gravando os vídeos (Professora I).

Na pandemia, o trabalho do professor, devido ao distanciamento e isolamento social, foi transferido para a casa do docente. Nesse ambiente, houve uma junção do exercício trabalho profissional com o exercício do ambiente doméstico e pessoal do indivíduo, ou seja, não havia distinção de tempo e o espaço para exercer as distintas funções.

Além do drible as dificuldades históricas do processo de ensino aprendizagem, agora são apresentados de forma abrupta inúmeros desafios: lidar com as tecnologias, com as condições de acesso a equipamentos, internet de estudantes, relações com pares, famílias e comunidade escolar, fragilização do planejamento individual e coletivo [...] (SOUZA; SILVA, 2021, p. 83).

Além desses fatores sobre o desafio e a complexidade do trabalho docente na pandemia, a mesma professora A destaca a insegurança e exposição que permeou sua vida e sua casa com a inserção do seu trabalho no ambiente familiar.

A casa da gente ficou a casa da escola, a casa da família, a casa do aluno, porque não dávamos aula para os alunos. Dávamos aulas para as famílias, para os pais, tios, padrinhos, e se expondo, pois não tinha como saber até onde os nossos vídeos foram. Confiávamos que ficava ali no grupo, mas esses vídeos poderiam estar circulando pela mídia e não tinha como controlar. Então, [para] quem coloca que os professores ficaram em casa, trabalhando em casa, que descansaram, que foi muito bom, não foi! Foi uma rotina muito árdua e cansativa, conciliar a família [com] o ensino remoto (Professora A).

Mais uma vez, destacamos a figura da mulher/mãe/professora: culturalmente existem as distinções de responsabilização e sobrecarga sobre a figura da mulher na sociedade. No entanto, segundo Souza e Silva (2021, p. 80), “[...]os significados aparecem ao ser social como um caráter particular e individual. Porém, esse aspecto individual é que constitui a categoria sentido, no movimento de internalização e externalização, em que os indivíduos se apropriam dos significados sociais”.

No mesmo sentido, encontramos semelhanças sobre a exposição que o profissional da educação teve em seu trabalho remoto, explicitada no discurso da professora E.

Com a pandemia, a vida do professor ficou muito exposta, porque nos mandavam a aula via WhatsApp, e essa aula ia para todos do grupo, para os grupos inteiros. Então, tinha mãe que questionava que não estava certo,

que era muita atividade, tinha mãe que achava que era muito pouco [de] atividades, que as professoras estavam fazendo corpo mole. Tinha mãe que não aceitava a atividade, mãe que achava que era muito escura, muita clara, foi muito complicado.

Atender os pais, os alunos e as famílias durante o ensino remoto não foi uma tarefa fácil. O processo para desenvolver a continuidade da prática educativa em meio a todas essas mudanças ocorridas na educação envolve, além da sobrecarga de trabalho, o ambiente familiar. O trabalho remoto exerce um desgaste maior sobre as demandas e sobre as situações objetivas e subjetivas nas relações com os alunos e suas famílias. Percebe-se a perda da autonomia da didática dos professores em relação ao seu trabalho: as atividades propostas devem atender os objetivos da aprendizagem, e não agradar os pais. Ainda houve as dificuldades encontradas sob a responsabilização efetividade do trabalho. Uma educação efetiva permeia um trabalho democrático e coletivo, realidade antagônica desenvolvida nesse tempo pandêmico.

Então, o maior desafio que eu senti foi que tivemos que nos dedicar tempo, não dobrado, mas, triplicado, muitas vezes, porque a gente trabalhou planejando nossas apostilas, corrigindo as apostilas, preparando as aulas, atendendo os alunos por WhatsApp, fazendo as aulas via Meet. O retorno não foi tão significativo quanto, o trabalho. E ainda ouvíamos pessoas falarem: mas, os professores estão de boa, os professores não estão trabalhando. Então isso incomodava, era algo que nos incomodava (Professora H).

Na verdade, eu tinha que estar disponível o dia todo, porque eles mandavam mensagem do período da tarde no período da manhã, perguntas da manhã no período da tarde. Era ligação de vídeo... às vezes [eu] pensava: deu, cinco horas. Mas aí, chegava aquele aluno que dizia assim, meu pai chegou agora do trabalho, só agora que eu posso. Então, você acabava trabalhando o tempo todo, sábado, domingo, eu estava ali, respondendo aos alunos para que pudesse garantir o mínimo de aprendizagem com essas crianças (Professora A).

O tempo e o espaço foram fatores materializados no trabalho remoto docente. Dependiam de uma consciência individual e subjetiva, à disposição dos professores em aderir ou não essa sobre carga de trabalho delegada. Percebe-se que foram intensificadas as demandas do trabalho, e exigiram, do profissional, uma postura ética e de comprometimento que nunca havia sido tão intensa, para estar alinhado com os objetivos da aprendizagem no ensino remoto.

Ainda sobre o intenso volume da demanda do trabalho do professor nesse tempo e espaço atípico, concordamos com Silva e Souza (2021, p. 80): “É concreto o dinamismo que

envolve a consciência humana, sendo essa um reflexo e uma abstração das condições objetivas, o qual contribui significativamente no movimento que legitima o desenvolvimento de significados”.

Estávamos trabalhando muito com pouco resultado e nos frustrando. Nós não tínhamos o retorno direto do aluno, não tínhamos a aprendizagem que acontece na sala de aula. Aqui, a gente aplica a atividade, o aluno te retorna e há essa interação, conversas, esse diálogo [em] que você consegue perceber o que o aluno está aprendendo. Essa, creio que foi uma das maiores dificuldades: você saber o real aprendizado, se o teu objetivo estava sendo atendido (Professora H).

Trabalhando muito e colhendo pouco, essa foi a percepção que permeou o trabalho docente no ensino remoto durante a pandemia. Os professores, muitas vezes, não tinham condições e nem acesso aos instrumentos digitais na escola. Usaram seus próprios equipamentos, exemplo de celulares e computadores, continuamente durante as atividades, para gravar vídeos, áudios, responder aos pais, aos alunos, fazer videochamadas e realizar as aulas síncronas via plataforma *Google Meet*. Foi um trabalho mais extremamente intensificado, sem objeções de reivindicação de tempo e espaço, mostrando, assim, elementos sobre as condições de trabalho do professor no ensino remoto durante a pandemia e a inefetividade das políticas educacionais para dar suporte ao processo.

3.6 Aprendizagem no ensino remoto e aspectos sobre avaliação escolar na pandemia

Nesta subseção, abrangemos as discussões em torno das percepções dos professores, pais e gestores escolares sobre os níveis de aprendizagem encontrados durante o ensino remoto no período da conjuntura pandêmica.

Entendemos que, ao ensino e à aprendizagem, estão atrelados os objetivos das propostas educacionais para cada nível de ensino. Dentro do sistema escolar, desenvolvem-se os processos de ensino e aprendizagem que têm implicações a partir da forma de organização de uma estrutura do planejamento de ensino, em relação aos conteúdos, didática, metodologias, objetivos, e os instrumentos estabelecidos para avaliar o desenvolvimento do processo educativo.

Durante a pandemia, a Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Paraná priorizou alguns conteúdos e disciplinas específicas para desenvolver a grade curricular nas escolas, colocação em conjunto com o Conselho Estadual de Educação, para aplicar a

Proposta Curricular em Foco. Ela tem como objetivo desenvolver uma proposta de ensino que assegure, no desenvolvimento dos conteúdos, o essencial para cada nível de ensino da Educação Básica durante a pandemia. O município de Irati-PR segue as orientações e as legislações em concordância com o Sistema de Estadual de Ensino.

Nesse sentido, enfocamos nossas discussões acerca da análise da categoria sobre os níveis de aprendizagem e avaliação, ressaltando os aspectos e as percepções dos agentes educacionais, responsáveis pelos alunos, sobre as evidências alcançadas ou não acerca dos objetivos da aprendizagem no ensino remoto.

Eu tentava ajudar ele, pois ele teve crises de ansiedade, e [...] acho [que] isso prejudicou bastante a aprendizagem dele. [eu] tentava ajudar e fazer as atividades para não ficar atrasada. [...] ele falava que não sabia, achava que nunca ia acabar a pandemia e não acreditava que tudo ia voltar ao normal (Representante Familiar I).

O espaço escolar ficou muito triste, porque nós vemos a nossa escola com professores, funcionários e alunos, e tivemos que nos reinventar e procurar uma maneira de chegar mais perto dos nossos alunos e atender nossos objetivos. [...] Então, o nosso maior desafio, aqui na escola, foi a aprendizagem, a maior preocupação enquanto escola é a aprendizagem dos nossos alunos (Gestora B).

Devido ao isolamento e distanciamento social na pandemia, o sistema de ensino teve que articular uma alternativa para a continuidade educativa: por esse motivo iniciou o ensino remoto, desenvolvendo atividade não presencial. Como observamos a evidência de que nem todos os alunos tiveram acesso às tecnologias digitais, grande parte deles desenvolveu as atividades com as apostilas impressas preparadas pelos professores.

No entanto, como manter a aprendizagem e o interesse dos alunos perante as diversidades sociais, culturais, econômicas e tecnológicas nesse cenário desafiador?

O dispositivo legal que é referenciado na fala do docente abarca o Parecer 05/2020 do CNE/CP (PARANÁ, 2020c), que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Em razão da pandemia da COVID-19, para efetivar a progressão do aluno em tempos de pandemia,

Sugere-se que as avaliações e exames nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino para o estabelecimento de seus cronogramas. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos

municipal, estadual e nacional. Neste sentido, as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, **com o objetivo de evitar o aumento da reprovação** e do abandono no ensino fundamental e médio (PARANÁ, 2020c, grifos nossos).

O problema é: como essa lei foi recebida e interpretada pelos sujeitos nas arenas da prática no chão da escola? O termo *evitar*, descrito no dispositivo da política, proíbe a reprovação escolar? Houve uma política educacional que assegurou efetivamente uma educação em prol dos direitos mínimos de aprendizagem? Ou esses direitos constitucionais do aluno não foram assegurados? Em outras palavras, poderia, sim, o aluno ser retido no nível indicado, caso houvesse negligência dos respectivos responsáveis, família ou Estado.

“E a partir do momento que a gente soube que não reprovava, que não levava falta, não tinha muita aquela cobrança, porque não tinha o que ser feito. Na verdade, eu acredito que ninguém sabia o que fazer...” (Representante Familiar F)

Questão complexa sobre a responsabilização do compromisso e efetivação do ensino remoto. Há evidências que, nas instituições ensino municipais pesquisadas, não houve retenção de alunos no ano de 2020. No entanto, citamos uma representatividade desse cenário educacional em nível nacional, citando um estudo realizado pela Unicef, intitulado *Enfrentamento da Cultura e do Fracasso Escolar*, que destacou dados que apontam um quantitativo de “mais de 5,5 milhões de **crianças e adolescentes** ficaram sem acesso à educação em 2020 no Brasil” (UNICEF, 2020, grifos nossos).

De acordo com a pesquisa, a quantidade de alunos que abandonaram as instituições de ensino no ano de 2020 aproxima-se de 1,4 milhão de estudantes. Isso representa 3,8% dos alunos em idade escolar, que deveriam estar ativos no sistema de ensino. Para além, a mesma pesquisa revela que, “[...] somado ao abandono das aulas, está a situação de 4,1 milhões de alunos que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar durante 2020” (UNICEF/2020)²³.

Uma realidade que representa o aumento das desigualdades sociais em nosso país e configura reflexos do estado pandêmico no cenário educacional e seus impactos futuros. Portanto, existe a necessidade de estudos aprofundados na luta por efetivação de políticas públicas e políticas educacionais para atender as demandas que permeiam a crise, e para

²³ Ver mais em: <https://jovempan.com.br/programas/jornal-da-manha/55-milhoes-de-brasileiros-ficaram-sem-acesso-a-educacao-em-2020-diz-unicef.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

avaliar os reflexos e os futuros impactos das lacunas dos processos de aprendizagem dos alunos com o ensino remoto na pandemia.

A avaliação também foi uma das partes mais complicadas nesse processo, porque a gente até preparava atividades avaliativas, mas como você ter a certeza [de] que foi o aluno mesmo que fez? Será que ele se dedicou, ou quanto ele aprendeu daquilo? Geralmente, as notas que eles tiravam eram notas muito boas, mas para nós sempre ficava a dúvida [sobre] de que maneira ele fez aquela atividade. [...] em nenhum momento a gente [es]teve presencial[mente] na escola, em nenhum momento tinha como saber o real aprendizado. [...] As atividades avaliativas eram em apostilas, e retornavam sem a gente ter nenhum contato com as crianças (Professora H).

As avaliações eram feitas em casa, com ajuda dos pais. Então a gente não tinha noção nenhuma de como que a criança estava aprendendo. Porque quando os cadernos retornavam para escola, estavam completinhos, [tudo] estava feito, mas não tinha o retorno da criança. [...] Aqueles cadernos que estavam muito perfeitos eram as mães que faziam, não era [a] criança. As crianças que não tinham acesso à internet, não faziam nada, e foi um ano que não podiam reter: todas as crianças passaram para o ano seguinte. [...] levavam as apostilas para casa, muitos não escutavam os áudios, nem os vídeos, muitos não vinham buscar as apostilas. E as avaliações ainda, nesse tempo, continuavam sendo feitas em casa (Professora E).

Na questão da avaliação, verifica-se uma inquietude nos discursos dos sujeitos, e suas relações semelhantes referem-se à legitimação da ação e da aprendizagem do aluno. Em outras palavras, a verdade *versus* a inverdade, verificada pelos diagnósticos avaliativos, buscam identificar a aquisição dos conhecimentos e se foram efetivados pelos alunos no ambiente familiar.

Então, a gente tem feito na escola, [...] temos três turmas de quintos anos, [...] uma vez por semana, uma professora, trabalha com os não alfabetizados, outra, fica com os que estão no processo de alfabetização, para tentar desenvolver a escrita de frases e palavras. E ainda outra professora trabalha a produção de texto, já para não deixar que eles regridam, mas para que possam avançar também. Esta é uma tentativa de recuperar os alunos que ficaram com a defasagem de aprendizagem no quinto ano (Professora H).

Essa realidade evidencia, na amostra identificada no discurso da professora, nessa instituição de ensino, que existem três turmas do quinto ano com alunos em níveis diferentes de apropriação e aquisição conhecimento. Mesmo no início do retorno às aulas no ensino presencial, foi possível observar uma grande lacuna nos níveis de aprendizagem escolar, reflexos deixados pelo ensino não presencial durante a pandemia.

Para compreender melhor essa questão do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, contextualizamos, a seguir, um panorama de dados encontrados nos documentos de solicitação de validação do ensino não presencial, referente a 2020/21. Os dados foram disponibilizados pelas três instituições de ensino pesquisadas, e ressaltamos que eles evidenciam as metodologias e os recursos tecnológicos que foram abordadas ou não no processo da prática pedagógica para o desenvolver do ensino remoto durante a pandemia.

Quadro 11 - Demonstrativo de dados referentes à validação de ensino de 2020/2021

Instituição de Ensino/ Nº de alunos	Aulas remotas síncronas (<i>Meet</i>)	Aulas por videochamada (WhatsApp)	Aulas exibidas no YouTube	Atividades postadas pelo professor (<i>Classroom</i>)	Atividades impressas elaboradas pelos professores
Instituição I 405	X	226	X	X	91
Instituição II 518	X	510	X	X	510
Instituição III 410	418	227	124	X	418

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Observamos uma disparidade em relação ao quantitativo das atividades desenvolvidas em cada instituição de ensino. No entanto, como ressalta o documento institucional encontrado no requerimento de validação do ensino das escolas pesquisadas, “o registro da quantidade não será somativo, uma vez que os estudantes participaram das várias propostas ao longo do ano letivo, de acordo com as necessidades sanitárias de cada município” (IRATI, 2020a).

A partir dos dados contidos nos relatórios descritivos das instituições de ensino, perante a descrição das atividades não presenciais, foi abordada a condução do ensino não presencial na pandemia, referente às metodologias utilizadas, demonstração de uso de recursos tecnológicos e meios de acesso dos estudantes, materiais impressos, relatório das atividades entregues pelo aluno, e na avaliação do processo ocorreu a validação do ensino não presencial referente ao ano de 2020/2021.

Esse processo esteve em consonância com o Conselho Escolar de cada instituição de ensino, e resulta na comprovação das atividades efetivadas e cumprimento das previsões expostas pela Lei nº14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece as normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública. A partir dela, iniciaram as articulações para reorganizar as políticas educacionais e nortear a proposta de ensino durante pandemia da COVID-19.

No Estado do Paraná, as ações políticas, deliberações e normativas seguintes que regulamentaram o ensino não presencial durante a pandemia pautam-se pela LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), pela Deliberação Conjunta nº 09/2020 – CP/CEE-PR (PARANÁ, 2020e), e pela Resolução nº 673/SEED (PARANÁ,2020). Assim, consolidaram-se os processos de ensino e as atividades que foram desenvolvidas durante o ensino não presencial nas três instituições de ensino pesquisadas.

Entendemos que avaliar esse processo referente ao desenvolvimento do ensino remoto e às práticas pedagógicas voltadas para esse tempo não permite determinar uma verdade absoluta. O que percebemos, com este estudo, foi reflexo das políticas educacionais na realidade pesquisada, e o quão difícil se constituiu o desafio da educação no ensino não presencial, considerando todas as adversidades existentes nesse trabalho.

Percebemos que em todas as instituições de ensino pesquisadas, ao encerramento de cada período bimestral, a equipe pedagógica realizava os Pré-Conselhos de Classe, Conselhos de Classe e Pós-Conselhos visaram a não prejudicar nenhum estudante, e melhorar aspectos da aprendizagem e do rendimento escolar, principalmente daqueles que estavam com maior dificuldade de aprendizagem ou falta de acesso ao ensino ofertado no período da pandemia. Entendemos que esse processo envolve a responsabilização do Estado, enquanto detentor de poder, em utilizar meios para oferecer ou não uma política efetiva, e amparar as condições e os recursos necessários para desenvolver as ações da prática pedagógica em benefício dos alunos e do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar até aqui, nesse momento atual, gera um sentimento quase inexplicável. Foram e são tantas alegrias, inseguranças, angústias, frutos desse tempo, mas hoje proponho-me a escrever com serenidade e humildade a reflexão sobre todo o processo da construção do estudo, que levou a conquistar algumas apropriações, incorporações teóricas e desenvolver tentativas de análises da/na condução desta pesquisa. Estou certa de que há um saber inacabado perante a praxiologia teórica das possibilidades de mutação constante e de outros olhares. Um ponto de chegada constitui sempre um novo ponto de partida e novos significados²⁴.

Inicialmente, a temática proposta desta pesquisa partiu de um olhar pessoal e profissional a respeito das inquietações sobre o ensino não presencial e os desafios da educação sobre a avaliação escolar nesse formato. No entanto, os caminhos foram conduzindo para um foco maior dentro do estudo em relação às políticas de reorganização do sistema para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em tempos de pandemia. Em outras palavras, verificar, no ensino não presencial, as alternativas encontradas pelo sistema para dar continuidade ao percurso educativo em meio a todas as influências e mudanças que transcorreram no cenário educacional durante a crise pandêmica.

Nesse processo, o enfoque da estrutura na pesquisa permeou as relações das políticas públicas e educacionais, direcionamentos e dispositivos legais para nortear o ensino e a aprendizagem durante o período da Covid-19. Na construção do conhecimento, à luz do aporte teórico de Pierre Bourdieu, buscamos a efetivação com a prática e as classificações a partir do conceito de *habitus*, campo, estruturas e capital, permeados pelas relações com o nosso objeto de estudo.

Dessa maneira, analisar os processos de ensino e aprendizagem voltados para a prática pedagógica durante a pandemia não caracterizou um exercício leve: o percurso do processo de construção teve como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais e suas articulações no desenvolvimento do ensino remoto emergencial na Rede Municipal de Ensino de Irati-PR.

Para além, nos objetivos específicos, propomos identificar as estratégias adotadas pelos professores em relação ao planejamento, à didática e à reorganização do ensino não presencial durante a pandemia. Também buscamos analisar o uso mediador das tecnologias

²⁴ Este parágrafo foi escrito em primeira pessoa por refletir a experiência da autora.

digitais para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na observância da prática pedagógica no contexto remoto.

Tais delineamentos foram fundamentais para acoplar um estudo que fosse coerente com as análises teóricas, as interpretações das políticas públicas e educacionais, utilizando como ferramenta metodológica o método do ciclo de políticas de Stephen Ball (2011). Nesse sentido, objetivamos compreender os principais desafios da escola, dos professores e das famílias dos alunos na experiência com o ensino não presencial em tempos de crise pandêmica.

Esta pesquisa teve como recorte de estudo, na sua temporalidade contemporânea, a partir de 2019, advento da pandemia, até a coleta de dados empíricos em 2022; um tempo e espaço gerador de grandes mudanças na sociedade brasileira e global, sejam no campo social, econômico, cultural, político ou educacional.

O percurso da escrita foi conduzido como um processo não linear diante do método. No entanto, foi estruturado por etapas no seu desenvolvimento, dentro de capítulos, e entendemos a importância dessa estruturação para a organização da escrita e a distinção da perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque metodológico.

Sendo assim, construímos uma estrutura dissertativa em que o primeiro capítulo, no contexto das influências, engloba o campo social pandêmico como ponto de partida inicial das nossas discussões, contextualizando o cenário da pandemia, as questões das políticas de saúde que estiveram entrelaçadas com as políticas educacionais na conjuntura emergente da crise, abrangendo as esferas federal, estadual e municipal. Também foram consideradas as influências tecnológicas, interesses políticos nas relações dos grupos e o papel do Estado na condução da crise pandêmica, suas ideologias e ações. Em tempos que afloraram os desafios do ensino, da pesquisa e da ciência em diversos setores e campos, tivemos como base a fundamentação teórica em Bourdieu.

Na segunda etapa, a pesquisa percorreu, dentro do capítulo *no contexto da produção de texto*, a organicidade das produções das políticas públicas e educacionais na crise emergencial. São os textos que enfatizam e nortearam a proposta curricular para a reorganização do ensino na Rede Estadual do Estado do Paraná, que abrangem as normativas, pareceres e dispositivos legais para o desenvolvimento da continuidade educativa, com foco no ensino na rede municipal de Irati-PR.

Assim, o estudo é permeado pela proposta curricular em foco, pelas prioridades expostas dentro das instruções normativas para a organização do ensino nas escolas, bem

como pelo delineamento dessas legislações para o campo educacional, sejam elas direcionamentos advindos da esfera do governo federal, estadual ou municipal. Esses dispositivos nortearam o desafio para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem não presencial e a mediação da proposta pedagógica via tecnologias digitais durante a pandemia. Nesse sentido, envolvemos os conceitos, fundamentos e alinhamentos teóricos na construção dessas políticas, suas ideologias, o campo de disputa e as relações de poder e interesses que constituem uma sociedade e suas classificações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas. Entendemos que “os agentes menos competentes pela perspectiva da cultura legítima estão à mercê dos efeitos da imposição do campo de produção ideológico influente, acarretando tomadas de posições ligadas às representações legítimas do mundo social” (ALVES, 2008, p. 4).

Assim, partimos para a última etapa, *a organização do contexto da prática*. Nela, envolvemo-nos na coleta dos dados empíricos e nas análises de uma realidade específica de pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Irati-PR. Nesse processo, permanecemos à luz da fundamentação teórica de Bourdieu, e procuramos identificar como foi a reorganização do ensino não presencial em tempos de pandemia, a mediação das tecnologias digitais, e as possibilidades de uso na prática pedagógica dos professores, alunos e famílias envolvidas nesse campo, considerando a diversidade cultural, econômica e social desses agentes. Nelas, através das percepções teóricas, foi possível identificar uma estrutura histórica, cultural e política bem orquestrada, em que persistem meios e instrumentos constituintes de dominação e reprodução social, seja ela simbólica ou não, reforçando as diferenças educacionais, ao invés de promover igualdade e equidade na educação.

No enfoque histórico, navegamos na singularidade das instituições de ensino pesquisadas, suas culturas, histórias, propostas político-pedagógica, seus agentes e as mudanças ocorridas com o ensino remoto, além do *habitus* existente naquele ou no outro espaço pesquisado. Esse exercício de reflexão na análise e escrita dos dados empíricos acelerou uma inquietação em compreender as incorporações teóricas *versus* encontros dos conhecimentos práticos, dialéticos e contraditórios ressaltados nos discursos dos agentes, entendendo, para além, os esquemas das estruturas de dominação e reprodução social.

No entanto, percebemos a inquietação dos agentes na única realidade possível e posta em tempo de pandemia, sem possibilidades de contestação das políticas educacionais propostas, inviáveis ou não efetivadas, visto que essas políticas são estabelecidas por meio das relações de poder e interesses socialmente dominantes.

Analisando a finalização deste texto, podemos afirmar que a ocorrência da pandemia chegou a expor ainda mais as mazelas sociais, econômicas, educacionais e tecnológicas, considerando que 25,7% da população brasileira não possui acesso ilimitado à internet, impulsionando disparidades socioeducacionais em nosso país.

Na amostra desta pesquisa dissertativa, fica claro que nenhum agente educacional, gestor, sejam professores ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades da mediação na continuidade educativa do ensino não presencial. No entanto, as barreiras das possibilidades no desenvolvimento da prática pedagógica com as aulas remotas nos levam a visualizar a má alocação de investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas para o suporte tecnológico nas escolas, recursos didáticos, ações em prol da assistência à formação e valorização docente.

Durante a pandemia, percebe-se que houve insuficiência de articulação das políticas educacionais para atender as demandas da crise educacional, de assistências e apoio aos professores, gestores escolares e familiares dos alunos.

Percebemos as grandes demandas e dificuldades no desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia, limitações nas possibilidades de articular estratégias via tecnologias digitais, imparcialidade na identificação das lacunas de aprendizagem dos alunos perante a avaliação e as condições de trabalho docente.

Diante de todas essas questões, destacamos a importância de estudos que venham colaborar em pesquisas no campo educacional e que mostrem realidades semelhantes, possibilitando fortalecer os conhecimentos práticos em relação às demandas, com intuito de incentivar discussões para que haja pautas das políticas educacionais sobre a desigualdade e defasagem educacional pós-pandemia, valorização da escola pública, de qualidade, formação e condições de trabalho de seus agentes.

Terminamos este texto com a certeza de que ele não carrega uma verdade absoluta, mas traz uma reflexão sobre a pequena amostra existente, perante a imensidão de um campo maior e amplamente complexo em sua totalidade. Acreditamos que, a partir desses apontamentos teóricos e discursos empíricos, seja possível refletir de forma crítica sobre a realidade do campo educacional, com uma observância da prática pedagógica e das políticas a serem desenvolvidas nos contextos futuros para atender as demandas da nossa educação.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Combate a COVID-19 sob o federalismo bolsonarista: um caso de descoordenação intergovernamental. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. Jul. - ago. 2020. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/81879/78084>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- ALGAZAR; S. BUSS, P. M.; GALVÃO, L. A. Pandemia do Covid-19 e o multilateralismo: reflexões ao meio do caminho. **Estudos Avançados**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/8vDqhLKszp35HJMtj5WnRNK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “reprodução”. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139–155, 2007. DOI: 10.5216. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1291>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- ARNS, F. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Agência Data Senado. Senado Federal, Brasília, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/danie/Downloads/projeto%20final%20-%20kelly%20-%20Unicentro%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/danie/Downloads/projeto%20final%20-%20kelly%20-%20Unicentro%20(6).pdf). Acesso em: 29 jan. 2021.
- AZEVEDO, J. L. **Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BARRIOS, M. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa a política. Rio Grande do Sul: Textura, Volume 21 nº. 48 p. 117-138 out./dez. 2019.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Instituto de Educação da Universidade de Londres. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.
- BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011.
- BALL, S. J. A tragédia da educação estatal na Inglaterra: relutância, compromisso e confusão-um sistema de desordem. **Jornal da Academia Britânica** 6: 207-238, 2018. Disponível em: <https://antiacademies.org.uk/wp-content/uploads/2018/08/Casspdf-1.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1600, de 7 de julho de 2011**. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt1600_07_07_2011.html. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. PNE. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020b**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020c**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390992>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 356, de 20 de março de 2020d**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-mec.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020e**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020e**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020f**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Portaria nº 376, de 03 de abril de 2020g. **Diário Oficial da União**. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=66&data=06/04/2020>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020h**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Agência de Notícias. **Educadores alertam para aumento de evasão escolar durante a pandemia**. 2021. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/noticias/814382-educadores-alertam-para-aumento-de-evasao-escolar-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: Enap, 1998.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Distrito Federal: Editora UnB, 13º ed. Brasília, 2008.

BODIN, R.; ORANGE, S. Novos alunos e apropriações heréticas da Universidade na França. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 182-201, jul./dez. 2014. Título original: Nouveaux étudiants et appropriations hérétiques de l'Université en France. Traduzido por Fernando Coelho, com revisão técnica de Ione Ribeiro Valle.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Petrópolis: 7ª ed. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2014.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis, UFSC, 1982.

BOURDIEU, J. P. (org.) **Escritos de educação**. Petrópolis, Editora Vozes 9ª ed. Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986.

BOURDIEU, P. **Lições da Aula**. São Paulo: Ática, 1988.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

BOURDIEU, P. **Homo academicus (HA)**. 2.ed. Florianópolis, UFSC, 2002.

BOURDIEU, P. **Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Cia de Letras, 2014.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**. Campinas, v.29, n.78, p.178-200, mai./ago. 2009.

CARIA, T. H. L. Bourdieu e o conceito da prática na pesquisa em educação. **Revista Realidade e educação**, v.28, p 31-47, jan/jul. 2003.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu e seu Esboço de auto-análise. **EccoS**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 45-65, 2008.

CHAGAS, E. **DataSenado**: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. Agência Senado. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CNN BRASIL. **Pfizer e Moderna podem faturar US\$ 32 bilhões com vacinas contra Covid em 2021**. 2021 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/pfizer-e-moderna-podem-faturar-us-32-bilhoes-com-vacinas-contracovid-em-2021/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CORREIA, F. S. **Um estudo qualitativo sobre as representações utilizadas por professores e alunos para significar o uso da internet**. Dissertação. Mestrado – USP. Ribeirão Preto – São Paulo, 2013.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez 6ª ed. Brasília, 2001.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Ontologia**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ontologia/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ESTEBAN, M. T. **Uma avaliação de outra qualidade**. Presença Pedagógica, vol. 2, São Paulo, 1996.

FIOCRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. **COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**. Ago. 2020. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencaocrianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>. Acesso em: 13 ago. 2020.

KHALIL, R. F. **O uso da tecnologia de simulação na prática docente do ensino superior**. 2013. 125 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/1181>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Curitiba, Editora: Positivo, 2005.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Argos: UNOCHAPECO, Chapecó, SC, 2018.

GUTIERREZ, D. M. D (org.) Diálogos Bourdieu -Piaget: Implicações para a psicologia. **Revista Psicologia, Ciência e Educação**. V. 33, p. 74-83, 2013. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/pcp/v33n1/v33n1a07.pdf>. Acesso em: 24 out. 2021.

HEY, A. P.; CATANI, A. M.; MEDEIROS, C. C. C. de. A Sociologia da educação de Bourdieu na revista Actes de la Recherche en Sciences Sociales. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 30, n. 2, 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil, Projetos e Práticas Pedagógicas**. 18ª ed. Editora Mediação, Rio de Janeiro, 2012.

HOJAS, V. F.; MANFIO, A. Educação de qualidade: concepções da equipe de gestão e de docentes acerca da organização do trabalho na escola e da avaliação em larga escala. **Educação em Revista**, Marília, v. 15, n. 1, p. 19-30, jan./jun. 2014.

HOSPITAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO. **Covid-19**: tudo o que você precisa saber sobre a doença infecciosa causada pelo coronavírus, 2020. Disponível em: <http://hnscpm.org.br/blog/covid-19-tudo-o-que-voce-precisa-saber-doenca-infecciosa-causada-pelo-coronavirus>. Acesso em: 29 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/panorama>. Acesso em: 03 jan. 2022.

IRATI. **Instrução Normativa nº 01, de 08 de abril de 2020**. Secretaria Municipal de Educação de Irati-Pr, 2020a.

IRATI. **Decreto Municipal nº 132, de 08 de abril de 2020**. Prefeitura Municipal de Irati-Pr, 2020b.

IRATI. **Decreto Municipal nº 133, de 08 de abril de 2020**. Prefeitura Municipal de Irati-Pr, 2020c.

KUBO, O. M.; BOTONÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem**: uma interação entre dois processos comportamentais. Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KNOEPE, V. A. **Educação e tecnologias**: as barreiras sociais e a atuação docente frente à cultura tecnológica em época de pandemia. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

LEIBNIZ, G. W. Projeto a respeito de uma nova Enciclopédia que deve ser redigida pelo método da descoberta. **Scientiæ studia**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 95-107, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/ZDxwg6LLkVtFbmm7mxrp4mK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2022.

LOLE, A.; GOMES, I. S. R. L. (Org.). **Para além da quarentena: reflexões sobre crise e pandemia**. Rio de Janeiro. MURULA Editorial, 2020.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto alegre: Artmed. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, Vozes, 5ª ed. série: Cadernos de Gestão, Rio de Janeiro, 2007.

MAINARDES, J. A. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização do campo da política Educacional. **Jornal de políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. p 02 -14, agosto de 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEDEIROS, C. C. C. Habitus e Corpo Social: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Rio Grande do Sul. **Revista Movimento**, vol. 1, jan.-mar., p. 281-300. Brasil, 2011.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação institucional da escola básica**. Editora PREMIER, Porto Alegre, 2002.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS - MAB. **A pandemia e o impacto sobre a vida das mulheres**: o papel social, doméstico e o cuidado integral com as crianças; 2020. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portalenp/informe/site/materia/detalhe/48723>. Acesso em: 28 jul. 2020.

MORAIS, G. A. S.; OLIVEIRA, R. N. M. A avaliação da Aprendizagem como atividade mediadora no ciclo da alfabetização. **Pesquisa em Foco**, São Luís, vol. 24, n. 2, p. 70-81. jul./dez. 2019. Disponível em: <http://ppg.revistas.uema.br/index.php>. Acesso em: 30 jan. 2022.

MONDARDO, G. C.; CAPPONI, L. A. P. M. Algumas considerações sobre a formação de professores e o *habitus* docente. **Revista Diálogo Educacional**. PUC, Paraná, vol.17, n. 54, p. 1335-1351, jul./set. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000401335&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2022.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. M. (Org.) **Vocabulário de Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOGUEIRA, M. M. C.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, abril /2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt_. Acesso: 13 mar. 2020.

NOLETO, S. O. B. Um estudo sobre o Estado: apontamentos a partir de Bourdieu e Weber. Goiânia, **Fragmentos de Cultura**, v. 29, n. 1, p. 43-55, jan./mar. 2019.

NOVÓIA, A.; AVIM, Y. C. COVID-19 e o fim da Educação. 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação** (Online), 2021, v. 25. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/110616/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NÓVOA, A. La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui? **Revue Internationale d'Éducation**, Sèvres, n. 83, p. 23-31, 2020. <https://doi.org/10.4000/ries.9283>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE - OPAS. **Histórico da pandemia do Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso: 10 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PAULINO, M. J. S.; SOUZA, F. N. T. A prática docente em tempos de pandemia: desafios do ensino na educação infantil. *Revista de Psicologia*, V.15, nº57, out. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 07, de 09 de abril de 1999**. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/>. Acesso em: jan. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 03, de 22 de novembro de 2018**. Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e orientam a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

PARANÁ. **Decreto nº 4230, 16 de março de 2020a**. 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: 23 abr. 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4259, de 18 de março de 2020b**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4259-2020-parana-institui-o-comite-de-gestao-de-crise-para-o-covid-19-no-estado-do-parana>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PARANÁ. **Decreto nº 4960, de 02 de julho de 2020c**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4960-2020-parana-institui-o-comite-volta-as-aulas#:~:text=de%202020%2C%20DECRETA%3A-,Art.,Art>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PARANÁ. **Resolução nº 1.016, de 03 a abril de 2020d.** Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

PARANÁ. **Resolução SESA nº 735/2021a.** Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418811#:~:text=Resolve%3A-,Art.,t%C3%A9cnico%2Dcient%C3%ADficos%20acerca%20do%20tema>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PARANÁ. **Resolução SESA nº 098/2021b.** Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=408975#:~:text=Resolve%3A-,Art.,n%C3%A3o%20presenciais%20j%C3%A1%20em%20curso>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PARANÁ. **Lei nº 20739/21.** 2021c. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20739-2021-parana-institui-as-diretrizes-do-ensino-domiciliar-homeschooling-no-ambito-da-educacao-basica-no-estado-do-parana>. Acesso em: 23 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. **Referencial Curricular do Paraná:** em foco, ensino fundamental e anos iniciais. Departamento de Desenvolvimento Curricular e Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. Curitiba, 2021d.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. M. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. *Revista Licer*, V.24, nº1 Belo Horizonte, mar/2021.

PORTO, S.M.C. O Estado e Neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para políticas sociais. **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas.** Alagoas, 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

R7. **Paraná é o 1º estado do país a regulamentar a educação domiciliar.** Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/parana-e-o-1-estado-do-pais-a-regulamentar-a-educacao-domiciliar-05102021>. Acesso em: 18 dez. 2021.

RIC Mais. **Entrevista com Renato Feder,** 2021. Disponível em: <https://ricmais.com.br/cotidiano/secretario-renato-feder-fala-sobre-os-planos-para-a-educacao/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SANTOS, S. B. A. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Editora Almedina. 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wpcontent/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf Data de acesso: 15 jan. 2021.

SEVILLANO, E. OMS declara que coronavírus é uma pandemia global. **El País** – Brasil. 11 mar. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-03-11/oms-declara-que-coronavirus-e-uma-pandemia-global.html>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SILVA, D. S. M, e SÉ, E. V. (Org.) Metodologias ativas e tecnologias na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Volume 46, nº 02/2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/fyC3cYbkkxKNDQWbFRxGsnG/#>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MORAES, C.C. P. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. Dossiê: O (Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia. *Dialogia*, e-ISSN: 1983-9294. ISSN: 1677-1303. www.revistadiialogia.org.br. Acesso em: 30 de out. 2021.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências Aplicadas**. Ano XVI, volume 17, nº30/dez.2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em: 11 dez. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório Anual de Acompanhamento da Educação, Já**. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

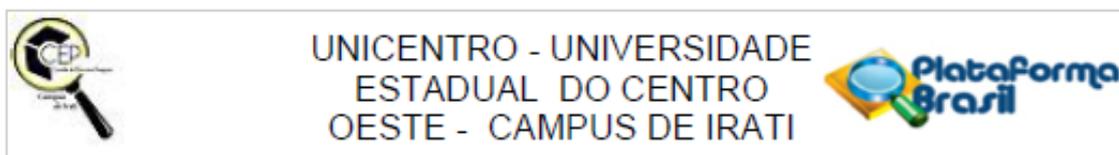
UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME. **Ensino remoto no Brasil foi feito principalmente com material impresso e aula no WhatsApp, mostra pesquisa**. 2021. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-03-2021-18-19-ensino-remoto-no-brasil-foi-feito-principalmente-com-material-impresso-e-aula-no-whatsapp-mostra-pesquisa>. Acesso em: 11 jan. 2022.

UNICEF. **Quase 2 milhões de crianças e adolescentes correm o risco de não voltas às aulas em 2020, alerta UNICEF**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/quase-2-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-correm-o-risco-de-nao-voltar-as-aulas>. Acesso em: 18 jan. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Liberta, 1998.

WIKIPEDIA. **Francis Bacon** [s.d.]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Francis_Bacon. Acesso em: 23 abr. 2022.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR NA PANDEMIA: UM ESTUDO DA PROPOSTA NOS QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI-PR.

Pesquisador: MARIA DANIELI FERREIRA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52615321.0.0000.8967

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus de Irati

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.148.665

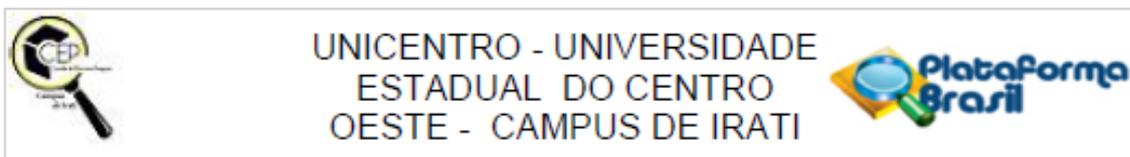
Apresentação do Projeto:

Trata-se de segunda versão de pesquisa relacionada ao PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicentro (PR), no Mestrado de Educação e tem como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem na modalidade remota em tempos de pandemia. Como temática abordará as políticas educacionais voltadas para a atual conjuntura pandêmica, dentro do contexto da crise sanitária que se estende até as estruturas educacionais. O estudo qualitativo, pautado em uma pesquisa de cunho bibliográfico, documental e com coleta de dados empíricos. Este processo abordará uma análise sobre as políticas educacionais, normativas, pareceres, decretos e recomendações, para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e a avaliação escolar na educação básica em tempos de pandemia. O universo da pesquisa estende-se em três escolas da rede municipal de educação de Irati-PR, sujeitas às paralizações do ensino presencial no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem remoto na pandemia.

Objetivo da Pesquisa:

Os Objetivos da pesquisa se mantêm àqueles relacionados na primeira versão cujo parecer emitido pelo CEP leva o número 5.060.443, emitido em 25/10/2021.

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho **CEP:** 84.505-677
UF: PR **Município:** IRATI
Telefone: (42)3421-3051 **Fax:** (42)3421-3000 **E-mail:** cep_irati@unicentro.br



Continuação do Parecer: 5.148.665

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa se mantêm àqueles relacionados na primeira versão cujo parecer emitido pelo CEP leva o número 5.060.443, emitido em 25/10/2021.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Serão utilizados instrumentos para a coleta dos dados no campo delimitado. Para a compreensão será enfocada a abordagem metodológica de Stephen Ball e o seu método do "Ciclo de Políticas", que fornece elementos aos pesquisadores da área das políticas educacionais.

Partindo desse pressuposto, serão indicadas algumas categorias de análise, que envolvam o ciclo de políticas, sendo sua abrangência de análises no contexto das influências, contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Esses contextos estão relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são lineares. Entende-se que a aproximação com a teoria e prática se faz necessário para uma análise crítica. O estudo se constituirá, em torno das políticas públicas e das políticas educacionais voltadas para a organização da educação e do sistema de ensino, em tempos de pandemia. Ressaltando as relações de disputas de poder e interesses que permeiam esses processos. O estudo abrange, as questões educacionais referentes ao ensino fundamental da educação básica, programas de financiamento, as influências dos organismos internacionais, o sistema de avaliação e o Programa Tempo de Aprender, esses documentos fazem parte da pesquisa.

Na "Carta resposta à lista de pendências" foram apresentados critérios de inclusão ou exclusão.

Orçamento e cronograma apresentados.

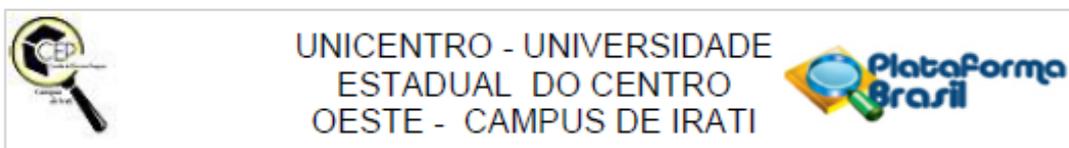
Na "Carta resposta à lista de pendências" foi esclarecido sobre a forma de apresentação do instrumento de coleta de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Além dos documentos já apresentados, ainda foram apresentados outros adicionais, conforme segue:

- 1 - Folha de rosto devidamente assinada e carimbada, conforme indicação do CEP;
- 2 - Carta resposta à lista de pendências, com esclarecimentos sobre as pendências geradas no relato 5.060.443, emitido em 25/10/2021;
- 3 - Termo de anuência da secretaria de educação do município envolvido;
- 4 - Novo TCLE abrangendo os elementos que estavam faltando no anterior; e
- 5 - Alguns documentos em duplicidade ou inadequados, os quais não interferem na lista de documentos necessários.

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
 Bairro: Riozinho CEP: 84.505-877
 UF: PR Município: IRATI
 Telefone: (42)3421-3051 Fax: (42)3421-3000 E-mail: cep_irati@unicentro.br



Continuação do Parecer: 5.148.665

Recomendações:

(1)- Ressalta-se que segundo a Resolução 510/2012, Art. 28, IV e Resolução 466/2012, item XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL, parágrafo f), é de responsabilidade do pesquisador "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(2)- O TCLE, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve ser emitido em duas vias de igual teor. Todas as vias devem ser assinadas pelo pesquisador responsável e pelo participante. Uma via deverá ser entregue ao participante e a outra fará parte dos documentos do projeto, a serem mantidos sob a guarda do pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

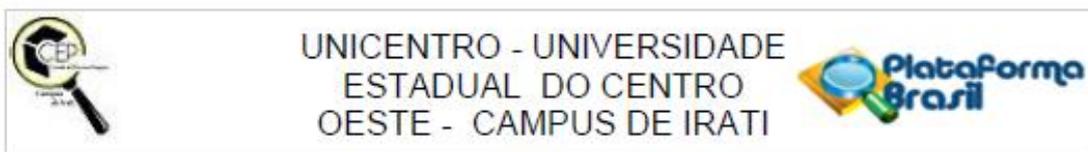
A presente pesquisa está em conformidade com as Resoluções 466/2012 e 510/2016. Este CEP considera que todos os esclarecimentos necessários foram devidamente prestados, estando este projeto de pesquisa apto a ser realizado, devendo-se observar as informações presentes no item "Recomendações".

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_PROJETO_1833807.pdf	08/11/2021 19:02:18		Aceito
Declaração de concordância	Termodeconsentimento.pdf	08/11/2021 19:00:52	MARIA DANIELI FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	FolhadeRostoanexol.pdf	08/11/2021 18:59:40	MARIA DANIELI FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	listadependencias.pdf	08/11/2021 18:57:28	MARIA DANIELI FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termodeanuencia.pdf	08/11/2021 18:54:28	MARIA DANIELI FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto.docx	17/10/2021	MARIA DANIELI	Aceito

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
 Bairro: Riozinho CEP: 84.505-677
 UF: PR Município: IRATI
 Telefone: (42)3421-3051 Fax: (42)3421-3000 E-mail: cep_irati@unicentro.br



Continuação do Parecer: 5.148.665

/ Brochura Investigador	Projeto.docx	11:29:54	FERREIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	07/10/2021 13:46:51	MARIA DANIELI FERREIRA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	07/10/2021 13:42:23	MARIA DANIELI FERREIRA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

IRATI, 06 de Dezembro de 2021

Assinado por:
CESAR RENATO FERREIRA DA COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: PR 153 Km 07 - Prédio principal, térreo (jardim de inverno da antiga biblioteca)
Bairro: Riozinho CEP: 84.505-877
UF: PR Município: IRATI
Telefone: (42)3421-3051 Fax: (42)3421-3000 E-mail: cep_irati@unicentro.br

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TRÊS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE IRATI-PR

- 1- Nome: (não será exposto no trabalho) apenas para registro
Idade:
Formação:
Tempo de trabalho com a docência:
Quantos turmas:
Quantos alunos tem:

- 2- Como foi sua experiência na docência durante a pandemia, em relação aos processos de ensino remoto emergencial levando em consideração:
 - Aspectos didáticos?
 - As tecnologias/condições de trabalho?
 - O vínculo com os alunos?
 - A avaliação escolar?

- 3- Como você percebeu o desenvolvimento do processo da aprendizagem dos seus alunos(as)? Em vistas as estruturas e as condições do trabalho via tecnologias, qual foi o seu maior desafio na mudança da didática no ensino remoto?

- 4- Como você analisa as paralizações do ensino presencial em virtude da pandemia da COVID-19. No seu entendimento qual foi a principal perda para o ensino não presencial nas atividades na escola?

- 5- Quais foram as estratégias adotadas para a reorganização do planejamento no formato do ensino remoto? Houve mudança no currículo em relação ao conteúdo?

- 6- De que maneira foi realizada a avaliação do aluno? Quais foram suas percepções em relação as orientações recebidas dos gestores para a efetivação deste processo avaliativo?

- 7- Qual foi o seu maior desafio na docência durante a pandemia?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE TRÊS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI-PR

- 1- Nome: (não será exposto apenas registro)
 - Idade:
 - Formação:
 - Tempo de trabalho como gestor:
 - Nome da Instituição de ensino:
 - Quantos alunos atende a instituição:
 - Números de turmas:
 - Números de professores:
 - Números de funcionários:

- 2- Como você percebeu as mudanças no espaço escolar em função e transferência para o formato do ensino remoto na pandemia?

- 3- Qual foram as principais articulações políticas da escola para adaptar-se as mudanças do ensino remoto na pandemia?

- 4- Quais foram as estratégias adotadas para a continuidade do processo educativo?

- 5- Como você entende os direcionamentos das políticas educacionais durante a pandemia? Teve alguma assistência financeira ou recursos adicionais da Secretaria Municipal de Educação de Irati, voltado para o enfrentamento da crise?

- 6- Qual foi seu maior desafio enquanto gestor da equipe pedagógica na crise educacional e pandêmica?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TRÊS REPRESENTANTES DA FAMÍLIA DO ALUNO

- 1- Nome: (não será exposto apenas para registro)
Idade:
Formação:
Estado Cível:
Renda familiar:
Números dos membros da família:
Filhos em idade escolar:

- 2- Relate um pouco da sua experiência como a inserção do seu filho no ensino remoto?

- 3- Quanto tempo ele(a) ficou no formato remoto?

- 4- Qual foi a sua maior dificuldade na experiência de ensinar o seu filho(a) no processo da aprendizagem dentro do ambiente familiar?

- 5- Como você identifica os níveis de aprendizagem do seu filho durante o ensino remoto?

- 6- Qual sua percepção em relação ao trabalho do professor na pandemia?

- 7- Qual foi o seu desafio enquanto pais (as/os) durante a paralização das atividades presenciais na escola durante a pandemia?