

# EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS:

diálogos, práticas e pesquisas na sala de aula  
em tempos de incertezas

Vol. 2



**DÉBORA SUZANE GOMES MENDES**  
(ORGANIZADORA)

 **Pedro & João**  
editores

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS:**  
diálogos, práticas e pesquisas na sala de aula em  
tempos de incertezas

**Vol. 2**

**Débora Suzane Gomes Mendes**  
**(Organizadora)**

**EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS:**  
diálogos, práticas e pesquisas na sala de aula em  
tempos de incertezas

**Vol. 2**

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

Débora Suzane Gomes Mendes [Org.]

**Educação e Tecnologias:** diálogos, práticas e pesquisas na sala de aula em tempos de incertezas. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 174p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-816-6 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786558698166**

1. Educação. 2. Tecnologias. 3. Práticas pedagógicas. 4. Diálogos. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



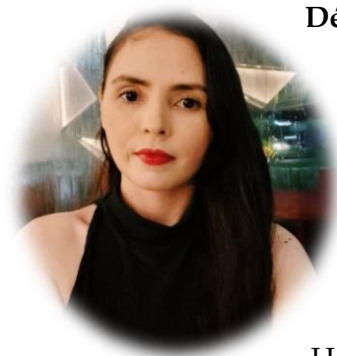
**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## A ORGANIZADORA



**Débora Suzane Gomes Mendes** é doutoranda em Educação (UFMG), mestre em Educação (UFMA), especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA), Informática na Educação (IFMA), Metodologias para a EAD (UNIASSELVI), Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar (Santa Fé), e graduada em Pedagogia (UFMA). *E-mail:* [debora\\_suzane@live.com](mailto:debora_suzane@live.com)

# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO** **9**

• Débora Suzane Gomes Mendes •

## **CAPÍTULO I** **11**

### **DEMANDAS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

• Débora Suzane Gomes Mendes •

## **CAPÍTULO II** **25**

### **DOCÊNCIA E PANDEMIA: AS DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DOCENTE**

• Thalita Silva dos Santos • Débora Suzane Gomes Mendes •

## **CAPÍTULO III** **49**

### **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

• Rosana dos Santos Mourão Silva • Débora Suzane Gomes Mendes •

## **CAPÍTULO IV** **81**

### **TDIC NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19**

• Liandra Mendes dos Santos • Débora Suzane Gomes Mendes •

**CAPÍTULO V** **101**

**AS TIC NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA**

• Matias do Nascimento de Melo • Livia Caroline Praseres de Almeida •

**CAPÍTULO VI** **133**

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ENTRAVES DA DINÂMICA EDUCACIONAL NA CONJUNTURA DA PANDEMIA DA COVID-19**

• Carla Gabryelly Mendes Serra • Débora Suzane Gomes Mendes •

**CAPÍTULO VII** **157**

**A OFERTA DE ESTÁGIO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS ORIUNDOS DO IFMA-CAMPUS SÃO LUÍS/MONTE CASTELO**

• Roberta Almeida Muniz • Muranna Silva Lopes

## APRESENTAÇÃO

Este *e-book* apresenta como objetivo trazer à baila às discussões sobre a educação em tempos incertos e os seus diversos desafios no contexto da pandemia da doença Covid-19, que nos convidam a questionar e refletir sobre questões de desigualdade social, exclusão digital, educação pública, formação de professores, dentre outros aspectos que perpassam às superfícies das nossas escolas e universidades. Insere-se, ainda, a este propósito a necessidade enquanto orientadora do trabalho de conclusão de curso da graduação em divulgar as pesquisas dos estudantes e de alguns colegas educadores brasileiros, na ação de provocar debates que estimulam a reflexão sobre as possíveis soluções para as difíceis situações que os dias de hoje intensificaram e/ou produziram nos espaços de ensinar e aprender.

Na atual conjuntura social e política do Brasil, a educação luta contra o descaso governamental que se amplia com as malezas da Covid-19, por outro lado observa-se um movimento crescente de enfrentamento e resistência que envolvem atores sociais distintos indignados com as desigualdades que testemunham e estão imersos na batalha para a superação das adversidades que convivem diariamente dentro e fora da escola. Além do mais, observamos o surgimento de inovadoras propostas metodológicas e recursos tecnológicos que ora atenuam, ora intensificam as consequências da pandemia vigente na educação, reinventando a sala de aula física ou virtual. Sendo assim, todas essas questões convidam na urgência pesquisadores, educadores e pessoas interessadas a refletir sobre: Quais as transformações e dilemas a educação brasileira vivência nos tempos de crise? De que forma, podemos contribuir para superar as dificuldades educacionais na pandemia atual? Como preparar o (a) professor (a) e o (a) aluno (a) para a nova sala de aula do mundo pós-pandemia?



Essas questões introdutórias são fundamentais para você leitor (a) mergulhar conosco em diversas experiências de pesquisas, formação e aprendizagens nos espaços educativos. Sendo assim, desejo que esta obra contribua e promova revérberos a respeito da educação em tempos de impermanência, ampliando os diálogos sobre as novas concepções de ação pedagógica, sala de aula, gestão, formação de professores, metodologias de ensino e aprendizagem que se fazem presentes ou ausentes no contexto da escola atual. À vista disso, convido você leitor (a) a apreciar este acervo, de modo que essas vivências científicas possam movimentar a sua ação em favor da luta e da resistência por uma educação com mais qualidade para todos os brasileiros em todos os tempos.

Boa leitura!

**Débora Suzane Gomes Mendes**  
Organizadora

## CAPÍTULO I

# DEMANDAS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Débora Suzane Gomes Mendes<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 no Brasil trouxe à baila diversas questões que denunciam um cenário de intensificação das questões de desigualdade e exclusão que convida os profissionais da educação e pessoas interessadas a pensar sobre a reformulação do modelo de educação que se vivência neste momento de caos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como proposta governamental de continuidade das atividades escolares e acadêmicas no território brasileiro.

Tal medida não somente compromete a educação enquanto um direito social pertencente a todos, como também, insere-se na lógica do capital que esvazia a educação pública de qualidade, desvaloriza o trabalho docente e desconsidera às problemáticas da exclusão e desigualdade digital que alguns dos estudantes brasileiros enfrentam, em particular os oriundos das classes desprivilegiadas.

Em contrapartida, percebe-se que este tempo pandêmico é uma oportunidade singular para discutir-se a respeito da importância de promover uma educação on-line, as habilidades e competências digitais para atuar criticamente no ambiente virtual e adoção de uma infraestrutura tecnológica para os espaços educativos, bem como debater e identificar os fatores que interferem no livre acesso dos

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (UFMG), Mestre em Educação (UFMA), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA), Informática na Educação (IFMA), Metodologias para a EAD (UNIASSELVI), Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar (Faculdade Santa Fé), e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFMA). *E-mail*: debora\_suzane@live.com

estudantes aos espaços virtuais propostos pelo ERE para a continuidade das atividades educacionais.

Desta forma, no presente capítulo, busca-se respostas para o seguinte problema: *Quais os principais entraves que os estudantes enfrentam para acessar o ERE no ensino superior?* Para tanto, a investigação procura analisar alguns entraves que os estudantes se defrontam para ter acesso ao ERE na educação superior. Assim sendo, adotou-se a pesquisa de campo e pesquisa explicativa realizada em alguns cursos da graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no formato de ensino remoto, com coleta de dados mediante questionário eletrônico aplicado com 220 estudantes, como também, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualidade, fundamentada nos autores Saviani e Galvão (2020), Santos (2020), Freitas (2016), Warschauer (2006), Moran (2012) e outros.

Esse trabalho percorre a seguinte trajetória: após a introdução, a segunda seção objetiva refletir a respeito das consequências da pandemia atual para a educação, considerando as problemáticas e possibilidades que envolvem este momento de crise e alguns aspectos que demonstram a importância da emancipação virtual e a educação on-line para este tempo. Logo após, na terceira seção apresenta-se a metodologia adotada na pesquisa. Em seguida, na quarta seção analisa-se os principais resultados da pesquisa. Por fim, conclui-se com as reflexões finais sobre o estudo e referências utilizadas na elaboração dessa pesquisa.

## **2. A PANDEMIA COVID-19 E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO**

Em março de 2020, a pandemia da doença Covid-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo coronavírus, inicia-se no Brasil provocando um cenário de mortes, caos, isolamento, vitimando mais de 659, 504<sup>2</sup> mil brasileiros. Mas, a devastação que

---

<sup>2</sup> Dados disponível em: <https://www.covidvisualizer.com> acesso em: 30 mar. 2022.

o surto viral causou e vem provocando nas esferas sociais brasileiras estão para além destes números, como cita Antunes (2020, p.17, grifo do autor) em seu livro *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*, “é no solo da *crise estrutural do capital* que a pandemia vem se proliferando intensamente e, em poucos meses, já levou à morte milhares de pessoas em todo o mundo, além de desempregar milhões de trabalhadores e trabalhadoras.”.

As consequências da pandemia Covid-19 no Brasil são intensificadas, especialmente, entre os grupos vulneráveis da população, de modo que acentuam as malezas oriundas da desigualdade étnico-racial, sexual, social, religiosa, educacional, digital e outras. No tocante à educação, devido ao alto nível de contágio do novo Coronavírus e o estado de calamidade pública, o governo brasileiro determinou em todo o país o isolamento social, medida recomendada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para conter o avanço do vírus, por conseguinte todas as atividades educativas em escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) foram interditas, passando-se a adotar o ERE que se configura como:

[...] o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária para um formato de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam lecionadas presencialmente e que voltarão a esse formato assim que a crise ou emergência passar. (MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020, p.01).

O ERE é regulamento pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) - CNE/CP nº 5/2020 sob a prerrogativa que devido a atual pandemia, a suspensão das aulas presenciais por um período de longa duração poderá comprometer os calendários escolares dos anos de 2021 e 2022, atrasar o processo educacional e de aprendizagem dos estudantes, e aumentar a evasão e o abandono escolar (BRASIL, 2020). No entanto, diversos educadores e estudiosos da educação e das áreas afins vêm problematizando tais justificativas que defendem a implementação do ensino remoto

na educação básica e no ensino superior brasileiro como possível solução para a situação pandêmica atual.

Saviani e Galvão (2021) denunciam as implicações pedagógicas do ensino remoto para a educação brasileira e questionam o discurso governamental de adesão ao ERE devido à falta de alternativas em virtude das condições limitadas provocadas pela pandemia da doença Covid-19. Para os autores o ERE trata-se na verdade de uma escolha política e da falta de responsabilidade com a educação pública de qualidade, pois, para implementá-lo seria necessário primeiro preencher condições primárias no contexto brasileiro:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.38).

Saviani e Galvão (2021), ressaltam, ainda, que o ERE desvaloriza a relevância da educação escolar, dos conteúdos de ensino, intensifica e precariza o trabalho dos professores - a uberização<sup>3</sup> do trabalho docente, além do mais servirá como subsídios para pressionar a generalização da educação a distância, em função de interesses mercadológicos, e exclui digitalmente os sujeitos.

Freitas (2016) indica a “uberização” como um dos elementos de destruição das profissões que se aproxima dos professores, principalmente no período da recente pandemia e poderá

---

<sup>3</sup> A uberização “é o trabalhador negociando individualmente com o empregador a sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando com os custos do seu trabalho”. (POCHMANN, 2016, p.17).

comprometer a noção de educação pública e remodelar a ação dos professores nos espaços educativos, contribuindo para a alienação e a expropriação do trabalho do profissional da educação.

A relação professor-aluno que numa sala convencional de aula pode ser de 40 alunos para um professor, pode chegar a 400 alunos para um professor, dez vezes mais, em uma escola online. Se esta forma de organização do trabalho, a uberização, prospera, um professor em sua casa, atende 400 alunos “online”. A própria plataforma monitora o tempo gasto pelo professor e gera a base de sua remuneração. (FREITAS, 2016, on-line).

Esses tipos de condições de trabalho poderão colaborar para os professores perderem o controle da sua própria atividade de serviço, cedendo à terceiros (os consumidores) o monitoramento e o controle rígido e centralizado, ou seja, o gerenciamento permanecerá nas mãos da classe dominante e a subordinação dos professores as jornadas de trabalho extenuantes e um salário mínimo indigno, extraindo o sentido social do ofício de ser professor. (SILVA, 2019).

Na vigente pandemia, a uberização do trabalho docente encontra terreno fértil para se expandir, como declara Antunes (2020):

Se essa realidade do trabalho se expande como uma praga em períodos de “normalidade”, é evidente que neste período pandêmico o capital vem realizando vários experimentos que visam intensificar e potencializar, pós-pandemia, os mecanismos de exploração do trabalho nos mais diversos setores da economia. Uma vez mais, então, os capitais pretendem transferir o ônus da crise à classe trabalhadora que, além de ser a única que não tem a menor responsabilidade por esta tragédia humana, é a que mais sofre, mais padece e mais perece. (ANTUNES, 2020, p.30).

Assim, o “receituário” do governo para a crise e a atual pandemia são condições de trabalho mais informal, terceirizado, flexível, interligado com o virtual (ANTUNES, 2020), com o objetivo de

construir “[...] um novo *apêndice autômato* de uma nova *máquina digital* que, embora possa parecer neutral, serve aos desígnios inconfessáveis da autocracia do capital” (ANTUNES, 2020, p. 31, grifo do autor). Porém, virtualizar o ensino, mesmo em situação temporária, poderá provocar graves atenuações para o cenário educacional brasileiro, devido as questões de desigualdades sociais que o Brasil vem enfrentando, como a exclusão digital.

A exclusão digital ou “*digital divide, gap digital, apartheid digital, infoexclusão, ou exclusão digital*” (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, on-line, grifo dos autores), trata-se da marginalização de pessoas ou grupos envolvidos e do direito ao acesso às tecnologias, à internet, a alfabetização digital, o letramento digital, a comunicação em rede, a educação:

A negação do acesso é o núcleo da maior exclusão, aquela que impede que o cidadão chegue até um computador conectado para se comunicar, do modo que quiser. Por não se tratar de um processo natural, por não representar as opções individuais, o termo exclusão digital tem ainda, e infelizmente por um tempo longo, um enorme valor de uso. Ele identifica o fenômeno do bloqueio econômico e infraestrutura que impede os segmentos mais pauperizados de acessarem as redes informacionais. Ele define um processo excludente que não permite que cidadãos tenham o mais elementar e básico contato com as redes digitais. (SILVEIRA, 2008, p.55).

Todavia, somente o consumo dos recursos tecnológicos, dos serviços virtuais, das informações disponíveis no ciberespaço produzidos em uma visão comercial desqualifica os saberes e as competências dos coletivos sociais e dos desfavorecidos. (LÉVY, 1999). De tal forma, a inclusão digital perpassa pelos direitos e deveres da cidadania na cibercultura, pelo desenvolvimento das habilidades de pesquisar, produzir e partilhar na internet, tal como acesso aos recursos físicos - máquina e conexão, recursos digitais - materiais disponibilizados na internet e recursos humanos - educação para a comunicação e emancipação on-line. (WARSCHAUER, 2006).

A emancipação digital compreende-se na apropriação da cultura digital, no uso crítico do ambiente virtual e das suas ferramentas, na reorganização consciente da língua escrita e falada mediada pelas tecnologias digitais, na produção de conteúdo nas conexões digitais que torna o sujeito autores, etc. (PRETTO, 2008). Desse modo, a emancipação digital poderá fortalecer a emancipação econômica, social, educacional, cultural dos cidadãos, mas, esse processo só poderá acontecer a partir de uma infraestrutura tecnológica necessária para acesso à internet e uma verdadeira educação on-line que integre todos os sujeitos.

A educação online, incluindo ensino e aprendizagem online, tem vindo a ser estudada há décadas. Muitos estudos de investigação, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação estão centrados na aprendizagem online de qualidade, no ensino online e no *design* do curso online. O que sabemos é que uma aprendizagem online eficaz resulta de um *design* e planeamento instrucionais cuidadosos, usando um modelo sistemático de *design* e desenvolvimento. O processo de *design* e a consideração cuidadosa de diferentes critérios têm impacto na qualidade da instrução. De acordo com Means, Bakia e Murphy (2014), o ensino online tem nove dimensões a que é necessário atender: modalidade, ritmo, proporção aluno-professor, pedagogia, papel do professor online, papel do aluno online, sincronia da comunicação online, papel das avaliações online e fonte de *feedback*. E é, em muitas situações, esse processo de *design* cuidadoso que está ausente quando da mudança para um Ensino Remoto de Emergência. (MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020, p.01).

A educação on-line é um processo complexo, com uma proposta de ensino diferenciada da educação presencial, ou seja, um “[...] conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência” (MORAN, 2012, p. 41). Na educação on-line o docente assume a função de mediador do processo de ensino-aprendizagem, “o papel mais importante do professor em classes online é assegurar alto grau de interatividade e participação, o que



significa elaborar e conduzir atividades de aprendizagem que resultem em envolvimento com a disciplina e com os colegas”. (KEARSLEY, 2011, p.81). Para tal, é necessária uma formação inicial e continuada docente que discuta questões a respeito do uso crítico das TDIC em diferentes situações de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2013) e incorporando novas práticas pedagógicas, habilidades e competências digitais.

Observa-se que ERE intensificou o uso de tecnologias digitais nas metodologias de ensino, de modo que os educadores “[...] se transformaram em *youtubers* gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*”. (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 352), mas, na maioria dos casos os recursos digitais estão sendo integrados em uma abordagem instrumental e transmissiva (MOREIRA *et al.*, 2020) que se contrapõe aos princípios da educação on-line.

Os resultados preliminares da Pesquisa do Instituto Península 2020<sup>4</sup>, sugerem que 88% dos professores em nenhum momento tinham ministrado aulas em formato remoto, 83% dos educadores sem sentem nada ou pouco preparado para ensinar no ERE e 75% dos docentes desejariam receber apoio e treinamento para atuar no ensino remoto. Enquanto aos desafios do ensino remoto os professores apontaram, 79% a ausência de infraestrutura e conectividade dos alunos, 54% o distanciamento e perda do vínculo com os estudantes, 49% a falta de formação profissional para lidar com os entraves do ERE e 46% a carência de conhecimento sobre os recursos virtuais. Percebe-se que os desafios postos aos professores

---

<sup>4</sup> Pesquisa intitulada “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, na qual participaram professores das redes municipais, estaduais e particulares desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

e estudantes durante a pandemia Covid-19 são enormes. (MATTAR; LOUREIRO; RODRIGUES, 2020).

Saviani e Galvão (2021) referenciam que o ERE é uma proposta governamental precarizada e que não atende uma educação pública enquanto direito social, mas, sim, uma adaptação desejável aos interesses do capital, sendo assim, os autores convocam os educadores e pessoas interessadas para repensar e problematizar o que tem sido denominado de “novo normal”. Enquanto, Santos (2020) referência que a pandemia Covid-19 escandaliza as malezas da sociedade, ao mesmo tempo, revela alternativas que propõem a pensar em novos modos de viver, produzir, consumir no início do século XXI. Morais e Brito (2020) acrescentam que o deslocamento das atividades presenciais para o espaço virtual, expõe as carências e dificuldades que os professores e estudantes possuem em relação aos recursos digitais demandando formação profissional aos professores e aquisição de habilidades e competências digitais aos estudantes e demais profissionais da educação.

### **3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

A metodologia utilizou para o desenvolvimento da presente investigação a pesquisa de campo que “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60), com abordagem qualitativa. Integrou-se, ainda, a pesquisa bibliográfica fundamentada nos pesquisadores e teóricos, como: Saviani e Galvão (2020), Santos (2020), Antunes (2020), Freitas (2016), Warschauer (2006), Moran (2012), dentre outros.

A pesquisa enquadra-se, ainda, na óptica de Prodanov e Freitas (2013, p. 127) como uma pesquisa explicativa, uma vez que, “procura identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade”. Dessa forma, a coleta de informações se deu por meio de um questionário

no *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas, enviado aos estudantes via ferramenta *WhatsApp*. A coleta de dados ocorreu no período de setembro de 2020 a julho de 2021. Os resultados adquiridos foram analisados a partir da análise de conteúdo do tipo exploratória (BARDIN, 2011).

Em relação aos sujeitos da pesquisa, participaram da pesquisa estudantes dos seguintes Cursos da graduação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Licenciatura em Letras (23 alunos), Curso de Licenciatura em Pedagogia (140 alunos), Engenharia Mecânica (27 alunos), Administração Bacharelado (30 alunos), somando um total de 220 participantes.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise se inicia com as respostas do questionário eletrônico aplicado aos estudantes que teve por objetivo investigar se os mesmos se sentiam preparados para cursar uma disciplina no formato ERE, os dados obtidos indicam que 71,8% afirmaram que sim e 28,2% que não. Entretanto, quando se cruza esses resultados com a questão que investiga as dificuldades dos estudantes com o uso das tecnologias digitais para aprender os conteúdos educacionais releva-se que a maioria não possui condições primárias para acessar um curso da graduação no formato remoto:

**Quadro 1:** Principais dificuldades dos estudantes na utilização das TDIC para aprender os conteúdos educacionais.

DIFICULDADES	Nº de evidências	Evidências
Acesso à internet de qualidade	100	<i>“A falta de uma boa conexão de internet impede muitas vezes na assimilação do conteúdo [...]”</i>
Manusear recursos digitais	40	<i>“Não tenho muita habilidade com os usos digitais, acabo me enrolando e tendo dificuldade nas atividades [...]”</i>

Acesso a computador ou <i>notebook</i>	35	<i>“A maior dificuldade é não ter um notebook.”</i>
Concentração nas aulas remotas	20	<i>“Não consigo passar muito tempo concentrada durante as aulas. A minha visão fica cansada, sinto fadiga.”</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

A partir das categorias e dos fragmentos do Quadro 1, nota-se que embora a maioria dos estudantes afirmam que se sentem preparados para cursar uma disciplina no modelo de ensino remoto, os mesmos enfrentam inúmeras dificuldades que comprometem a aprendizagem e a inclusão digital, como acesso à internet e aos recursos tecnológicos e digitais. Os resultados da questão que verifica os tipos de recursos tecnológicos que os estudantes usam para acessar às aulas remotas confirmam as evidências acima, pois, apontam que 30,6% utilizam exclusivamente o celular, 11,1% valem-se do *notebook* e celular, 2,5% usam unicamente o computador e 0,4% usufruem do computador e celular. Em relação ao tipo de acesso à internet, os dados sugerem que 44, 8% possuem uma conexão *Wi-fi* e 9,8% detenham dados móveis. No tocante, a solicitação do chip telefônico com plano mensal de dados móveis do Programa de Assistência Estudantil Auxílio Emergencial de Inclusão Digital da UEMA, apenas 12,9% dos estudantes participaram.

A pesquisa TIC Domicílios 2019 revela que 74% dos brasileiros acessaram pelo menos uma vez, nesse universo constata-se 77% área urbana, 53% área rural, enquanto 26% estiveram desconectados. Os dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) 2020<sup>5</sup> afirmam que 134 milhões de pessoas estão

---

<sup>5</sup> Pesquisa realizada pela Centro Regional para o Desenvolvimento de Estudos sobre a Sociedade da Informação (Cetic.br), TIC Domicílios 2020, intitulada como “Para além da conectividade: Internet para todas as pessoas” Disponível em:

conectadas a rede mundial de computadores, porém, persistem diferenças de renda, gênero, raça e regiões. Warschauer (2006) afirma que apesar do crescimento de novos usuários da *Web* no mundo, ainda existem desigualdades provocadas por questões econômicas, políticas, infraestrutura, culturais. Assim, a exclusão digital com fins sociopolíticos ou econômicos rouba a oportunidade de milhares de pessoas de exercer a cidadania seja nas áreas urbanas ou nas áreas rurais. (WARSCHAUER, 2006).

Os dados da pesquisa Painel TIC COVID-19 evidencia, dentre outros, as decorrências da exclusão digital sobre as desigualdades sociais, em pelos menos três indicativos, o acesso à computadores, o acesso à internet e os dispositivos mais utilizados para a realização do ensino remoto. Dessa forma, os resultados do Painel TIC COVID-19 revelam que aqueles que não usam computadores realizam atividades virtuais em menores proporções, enquanto aos usuários de celulares indicou-se que 95% dos usuários têm acesso à *Web* por redes 3G ou 4G (dados móveis), o uso de celulares para as aulas remotas predominou nas classes D e E, limitando as oportunidades da conectividade para essas pessoas.

Segundo os dados do relatório da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)<sup>6</sup>, as velocidades de *download* de até 5,5 Mbps não são adequadas para o ensino remoto, uma vez que, são de baixa conectividade e permitem apenas utilizar o *e-mail* e consumir vídeo e *streaming*. Para Pinheiro (2018), nem todas as instituições educacionais compreendem a relevância da integração dos recursos digitais como instrumento que motivam a aprendizagem dos alunos no período da pandemia, algumas delas consideram, mas, o uso das TDIC é associado às práticas educativas pouco produtivas. Martins *et al.* (2020) ressaltam que existem entraves que carecem serem repensados para dirimir as dificuldades oriundas de diferentes

---

<https://cetic.br/pt/publicacao/ano-xiii-n-2-para-alem-da-conectividade-internet-para-todas-as-pessoas/> Acesso em: 25 jan. 2022.

<sup>6</sup> Pesquisa disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publications>. Acesso em: 28 jan. 2022.

fatores (pedagógicos e estruturais) com condições insuficientes para realizar a implementação da integração das tecnologias digitais no meio educacional.

Portanto, compreende-se que a educação on-line está para além da compra de um computador, pois, para obter um recurso tecnológico é fundamental habilidades e conhecimentos para fazer o uso crítico dos recursos digitais e da internet. De modo que, o acesso à *Web* e as ferramentas digitais deverão ser consideradas como serviços essenciais que ajudam a superar o desemprego, a pobreza, a desinformação, bem como propiciar a aquisição aos bens de serviços (WARSCHAUER, 2006), em particular, em tempos de pandemia que requer a virtualidade das ações da vida cotidiana, das atividades profissionais e escolares.

## 5. CONCLUSÃO

A pandemia Covid-19 vem intensificando diversas mudanças na realidade brasileira, principalmente, na educação. De modo que se torna urgente compreender e avaliar as consequências dessas modificações que estão sendo adotadas sob a prerrogativa do “novo normal” da sociedade pós-pandêmica, em particular para as classes subalternizadas. Sendo assim, o presente estudo buscou analisar alguns dos desafios que os estudantes enfrentam para ter acesso ao ERE na educação superior, com a proposta de não esgotar o tema, mas, sim, incitar discussões acerca do uso das tecnologias na educação brasileira no contexto da pandemia vigente.

De tal forma, a presente pesquisa identificou que os principais entraves para o acesso ao ERE na educação superior consistem na qualidade da conexão da internet, a ausência das habilidades e competências digitais para manusear os recursos digitais, a falta de recursos tecnológicos eficientes e apropriados para o ensino e a aprendizagem nos ambientes virtuais, fatores que também são identificados nas pesquisas sobre inclusão e exclusão digital no Brasil. Embora, os jovens estudantes julgam-se preparados para o ensino remoto, as condições tecnológicas de muitos são precárias e

possuem baixa capacidade de manusear recursos digitais, de modo que acarretam prejuízos em seu processo de aprendizagem e provocam o desgaste mental. Assim, os resultados obtidos demonstram que os brasileiros necessitam de ações governamentais mais profundas, como propõem Martins *et al.* (2020, p. 8) deve-se ocorrer “a transição do modelo de ensino remoto, largamente utilizado nesse momento, para uma educação on-line” que poderá ser útil e transformadora durante e após a pandemia para todos os sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP5/2020**. 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. Brasília: MEC, 2020. BRASIL. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.
- BONILLA, Maria Helena Silveira; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (Orgs.) **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, v. 2. 2011. p. 10-70.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Charterização e Uberização: destruindo profissões. **Blog do Freitas**, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- KEARSLEY, Grey. **Educação Online: aprendendo e ensinando**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus. 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Sandra Cristina Batista *et al.* Tecnologias na educação em tempos de pandemia: uma discussão (im)pertinente. **Interacções**. v. 16, n. 55. p. 6 -27, dezembro, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MATTAR; João; LOIREIRO, Ana; RODRIGUES, Elsa. Educação online em tempos de pandemia – desafios e oportunidades para professores e alunos. **Interacções**. v. 16, n. 55. p. 1-5, dezembro, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/22001>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MORAIS, Felippie Anthonio Fediuk de; BRITO, Glauca da Silva. Alunos e a reconfiguração da presencialidade em tempos de cibercultura: análise de relatos em redes sociais sobre as dificuldades no ensino remoto em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6. n. especial II, p. 392-415 (jun - out 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”.

MORAN, José. Contribuições para uma Pedagogia da Educação Online. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 41-52.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 34. p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de ensino fundamental adotam? **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 603-622, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/jGVd8vDLd3SNSJHg9SbmtfH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

POCHMANN, Marcio. Entrevista. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Ano IX, n. 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016.



PRETTO, Nelson De Luca. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (Org.). **Além das redes de colaboração**. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. ANDES-SN, Ano XXXI, n. 67. Brasília, p. 36-49, janeiro, 2021.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**. v. 17, n. 34. p. 229-251, set-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053/21780>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. In: HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Políticas públicas & inclusão digital**. Salvador: EDUFBA, 2008.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: SENAC/SP, 2006.

## CAPÍTULO II

### DOCÊNCIA E PANDEMIA: AS DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DOCENTE

Thalita Silva dos Santos<sup>1</sup>

Débora Suzane Gomes Mendes<sup>2</sup>

#### INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 ou simplesmente COVID-19, iniciada em meados de março de 2020 no Brasil, mudou rumos e rotinas em todo o mundo. Por sua gravidade e alto grau de contágio, além de levar milhares de vidas, fechou fronteiras e fez com que apenas serviços extremamente essenciais funcionassem. Escolas e Universidades fecharam e viveram-se tempos cheios de incertezas sobre a educação, principalmente no Brasil, onde sempre ocorreram lutas por direitos ao acesso, permanência e sucesso na vida escolar e acadêmica.

Os docentes necessitaram se reinventar para garantir uma experiência de ensino-aprendizagem mais efetiva, de acordo com as possibilidades da pandemia atual, desde a maneira como os conteúdos seriam abordados, os recursos utilizados e até mesmo os tipos de avaliação aplicados. Já os discentes, mesmo muito imersos no mundo tecnológico, foram colocados diante do desafio de articular a organização dos seus estudos em um novo contexto.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). *E-mail*: thalitasantos@aluno.uema.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (UFMG), Mestre em Educação (UFMA), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA), Informática na Educação (IFMA), Metodologias para a EAD (UNIASSELVI), Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar (Faculdade Santa Fé), e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFMA). *E-mail*: debora\_suzane@live.com

Sabe-se o quanto a pandemia trouxe mudanças e grandes desafios para a educação. Os professores precisaram refletir, reavaliar e modificar aspectos em suas práticas educativas para oferecer uma experiência completa e articulada às novas exigências. É importante atentar-se que esse processo de articulação do ensino remoto emergencial, no contexto pandêmico, também apresenta dificuldades para o docente, sejam elas de natureza metodológica ou mesmo a utilização dos aparatos tecnológicos.

O presente capítulo apresenta como tema "DOCÊNCIA E PANDEMIA: As dificuldades do ensino remoto emergencial na perspectiva docente". Diante dessa realidade, tem-se como questão norteadora: *quais as problemáticas enfrentadas pelos docentes no contexto pandêmico com o ensino remoto emergencial?*

A escolha da temática para o presente trabalho deu-se pela curiosidade em verificar o comportamento do corpo docente mediante ao ensino remoto emergencial, bem como as dificuldades frente à nova configuração da educação, agora mediada por tecnologias educacionais. É necessário compreender a dinâmica que se estabelece entre os diversos aspectos que englobam o campo educacional na pandemia.

A partir da problemática apresentada, para oferecer subsídio à pesquisa bibliográfica, foram utilizadas como bases teóricas os autores: Saviani e Galvão (2021), Gusso et al. (2020), Senhoras (2020), entre outros. A pesquisa de campo possui abordagem qualitativa, organizada por coleta de dados, utilizando-se de questionário misto.

O corpo do trabalho é composto por 6 seções, iniciada pela introdução, com a apresentação das características da pesquisa, objetivos, problemática, justificativa e demais informações. A segunda seção apresenta o contexto educacional diante da pandemia causada pela COVID-19 e os impactos na educação. A terceira seção aborda sobre o papel da tecnologia no contexto pandêmico, bem como a realidade da prática pedagógica no ensino remoto emergencial e, por fim, apresenta algumas ferramentas

digitais aplicadas ao processo de ensino. A quarta seção expõe as bases metodológicas e descreve todo o percurso para a realização desta pesquisa. A quinta seção inicia com a apresentação dos resultados e as discussões acerca dos dados coletados, por meio de questionário e entrevista semiestruturada. A sexta seção orienta-se às conclusões e considerações alcançadas a partir das análises realizadas no curso desta pesquisa.

## 2. OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO

O processo de mudança emergencial do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia do vírus Sars-Cov-2, que causa a COVID-19, em março de 2020, trouxe muitos desafios para diversos aspectos e dimensões da vida humana: saúde, economia e, principalmente, a educação. O artigo *“Como o coronavírus vai mudar nossas vidas: dez tendências para o mundo pós-pandemia”* publicado no jornal El País, aponta que: “As transformações são inúmeras e passam pela política, economia, modelos de negócios, relações sociais, cultura, psicologia social e a relação com a cidade e o espaço público, entre outras coisas.”. (EL PAÍS, 2020, *on-line*).

De acordo com Saviani e Galvão (2021, p.37), “Comércios, indústrias e serviços tiveram suas rotinas alteradas e não foi diferente com as escolas, nas quais, logo após o início do ano letivo, as atividades presenciais foram suspensas.” Dessa forma, é perceptível que as modificações ocorreram de forma abrupta em inúmeros sentidos, partindo daquelas que englobam a sociedade em geral como segurança, saúde, economia e educação, bem como aquelas que afetam de maneira particular e subjetiva os indivíduos.

Todas as mudanças no campo educacional, independentemente de suas complexidades, passaram por grandes reflexões sobre planejamento, avaliação, novas metodologias de ensino, assim como a reorganização do calendário acadêmico e os componentes curriculares oferecidos nos semestres letivos. Além

da organização metodológica, houve também a preocupação em relação ao uso das tecnologias digitais, que se tornaram as principais aliadas nesse novo cenário.

Os impactos foram previsíveis em curto, médio e longo prazo. Aos estudantes, o impacto imediato foi a interrupção das atividades presenciais nas Instituição de Ensino Superior (IES), fato que levou os discentes que estavam prestes a finalizar a graduação a uma situação diferente, nova e com duração indeterminada. Os impactos recaíram em suas atividades do dia a dia, nos custos relacionados aos seus estudos e, conseqüentemente, nos seus processos de aprendizagem. (UNESCO, 2020, p. 14).

Embora seja mais comum que os impactos recaiam sobre os estudantes, é necessário, também, perceber que a pandemia afetou o corpo docente. Muitos professores não experienciaram a educação à distância antes da pandemia ou após o início das atividades remotas não dispuseram de tempo para que suas instituições os preparassem de maneira adequada, por isso, necessitaram apropriar-se das mídias não presenciais disponíveis para desenvolver a "educação à distância de emergência". (UNESCO, 2020, p. 23).

Torna-se importante destacar que alguns países encontraram alternativas para contornar as conseqüências da pandemia, na medida do possível, com mudanças em seus sistemas educacionais, optando pelo fechamento completo ou parcial das instituições de ensino, passando a aderir o ensino remoto emergencial, ou mantendo as escolas abertas durante a pandemia, seguindo as medidas e cuidados sanitários, como foi o caso da Suécia.

O fato anterior se comprova ao observar a nota técnica emitida pela World Bank Group Education, em 25 de março de 2020, em que a Suécia alega que os custos para o fechamento das escolas não seriam maiores que os ganhos ao adotar tal estratégia. (WORLD BANK GROUP EDUCATION, 2020, on-line). Além disso, algumas cidades dos Estados Unidos, do Japão e da Coreia do Sul mantiveram as escolas abertas e continuaram com as atividades obedecendo às

orientações para distanciamento social e cuidados sanitários, apesar do aumento dos casos da COVID-19. (G1, 2020, on-line).

Porém, muitos países ainda buscam sustentar e organizar suas atividades, como é o caso do Brasil, que adotou o ensino remoto emergencial, mas ainda não há uma data para retomar integralmente as aulas presenciais. (G1, 2020, on-line). A partir dos exemplos citados, é possível perceber que, embora a pandemia tenha causado impactos na educação no mundo todo, há assimetrias nas respostas obtidas a partir desses impactos, como defende Senhoras (2020, p.129-130), quando aponta:

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo à medida que há o transbordamento de efeitos de modo transescalar no mundo, embora com assimetrias identificadas, tanto, pelas distintas experiências internacionais em cada país, quanto, pelas diferenciadas respostas intranacionais geradas entre o setor público e privado, bem como entre os diferentes níveis de educação (fundamental, básica e superior).

No Brasil, devido à urgência na reorganização das atividades acadêmicas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão integrante do Ministério da Educação (MEC), emitiu o Parecer n°. 5/2020, que inclui desde a educação infantil ao ensino superior, nas diversas modalidades, visando garantir o oferecimento e realização das atividades pedagógicas de forma remota. (BRASIL, 2020).

Para o ensino superior, o Parecer n°. 5/2020 deu ênfase na adoção de atividades por meios digitais e também ao uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sendo estas as maneiras encontradas para substituir as aulas e as demais atividades presenciais. Dessa forma, objetivo seria dar continuidade ao ensino durante a pandemia e tais atividades fossem consideradas para o cumprimento de carga horária, sem a necessidade de repor posteriormente de forma presencial. (GUSSO *et al.*, 2020, p.4).

Neste sentido, Gusso *et al.* (2020, p. 4), colocam: “Da suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas e privadas decorre a necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais.” Tais tentativas, segundo os autores, revisitaram diversas problemáticas, das quais pode-se citar: a falta de suporte psicológico e sobrecarga de trabalho atribuído aos professores, assim como o descontentamento dos estudantes e do acesso limitado às tecnologias necessárias para participar e ministrar as aulas.

As problemáticas citadas já eram esperadas para esse novo cenário, principalmente pela brusca mudança que as IES enfrentaram e pela própria fragilidade já existente do sistema de ensino brasileiro, que a pandemia não hesitou em deixar ainda mais transparente. No campo educacional, muitas instituições optaram pela suspensão das aulas e tiveram como alternativa o ensino remoto emergencial, que de acordo com Gusso *et al.* (2020, p. 4), difere-se da modalidade EAD, mesmo que ambas utilizem meios *on-line* para a sua concretização. Essas diferenças se dão pela forma como o EAD se estrutura, com planejamento e estratégias específicas.

Ainda nesse sentido de diferenciações entre o ensino remoto emergencial e a EAD, Saviani e Galvão (2021, p. 38) enfatizam:

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.

Gusso *et al.* (2020, p.7), apontam que o retorno às atividades didáticas na pandemia envolve múltiplas decisões e nos apresenta dois caminhos a seguir: o primeiro, denominado “caminho simples” e o segundo, o “caminho complexo”. O autor apresenta

três premissas que impulsionaram as decisões nas IES, baseadas no caminho simples:

A primeira é que todos os envolvidos em um processo de ensino, estudantes e professores, têm fácil acesso a recursos on-line. A segunda é que estudantes e professores estão em condições (de saúde, psicológicas, de manejo dos recursos eletrônicos etc.) para a realização das atividades de forma remota. A terceira é que ensinar é transmitir “conteúdo” e que, basicamente, se o professor apresentou informações, ele ensinou e os estudantes aprenderam. No caminho simples, as aulas são transmitidas de modo síncrono ou assíncrono e envolvem basicamente decisões como o tipo de aplicativo a ser utilizado para transmitir aulas (Skype, Zoom, YouTube, Hangout, Meet etc.).

Nota-se, a partir da abordagem acima, que o “caminho simples” tornou-se a realidade e, por vezes, a única opção para muitas IES, porém, é preciso considerar que o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto de pandemia é composto por grandes e complexas questões. A principal delas é sobre o acesso de alunos e professores aos recursos tecnológicos de qualidade, ou seja, rede *wi-fi* que garanta boa conexão com a *internet*, bem como ter a posse de um computador ou até mesmo de dispositivos móveis (celular ou *tablet*).

De acordo com pesquisas realizadas, em 2019, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC, em relação ao tipo de dispositivo utilizado para o acesso à *internet*, apontam que na Região Nordeste 34% dos indivíduos entrevistados utilizam computador (de mesa, *tablet* ou *notebook*) e 99% fazem o uso do telefone celular. A frequência de uso da *internet* é 90% todos os dias ou quase todos os dias, na mesma região. A pesquisa também trouxe percentuais de acordo com os indivíduos que nunca utilizaram a *internet*, por motivo declarado.

Ainda na Região Nordeste, 53% declaram que não utilizam por falta de necessidade, 62% por falta de interesse, 68% pela escassez de habilidades com o computador, 35% por não ter onde



usar e 50% por ser muito caro. (CETIC, 2019, *on-line*). Tais números mostram e afirmam os apontamentos anteriormente levantados e, com a pandemia, o acesso à *internet* e aos equipamentos necessários tornaram-se uma grande questão para educação e no ensino remoto emergencial que necessitam da utilização de tecnologias digitais. Essas problemáticas perpassam, inclusive, por questões de classes sociais, região, renda etc.

As salas de aula presenciais ficaram vazias e do mesmo modo, as salas virtuais contam somente com a presença de alunos que possuem acesso à *internet*. Essa realidade é comprovada na pesquisa realizada pela Agência Senado, publicada no site DataSenado, em 2020. Os dados obtidos apontam que,

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 que 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. (AGÊNCIA SENADO, 2020, *on-line*).

Para Senhoras (2020, p. 135), a pandemia da COVID-19 trouxe muitos impactos negativos em todo o campo da educação, o que potencializou o aumento da desigualdade, pois, as notáveis diferenças nos aspectos socioeconômico e educacionais que já existiam, foram se reproduzindo de modo ainda mais ampliado no contexto do isolamento social, baseados nas tecnologias indispensáveis para a informação e comunicação que não são ou não estão disponíveis e acessíveis para alunos e professores.

A outra questão observada se refere à condição psicológica dos indivíduos da comunidade acadêmica. Pesquisas do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), iniciadas e lideradas pelo professor Alberto Filgueiras, apontam que casos de ansiedade e estresse tiveram um aumento de 80% durante a pandemia. Esse dado nos mostra que muitos indivíduos foram afetados de forma direta ou indireta por questões de saúde,

principalmente a saúde mental. Professores e alunos incluem-se nessa realidade. (UERJ, 2020, *on-line*).

Destaca-se, também, outro fator importante: a errônea ideia de que apenas repassar os conteúdos *on-line* é o suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos. No ensino remoto emergencial, diversos tipos de tecnologias digitais, como: aplicativos, *sites*, entre outros, ficaram bastante conhecidos no meio acadêmico, porém, cabe enfatizar que a sua aplicação não deve ou deveria ser o ponto principal durante as aulas, pois tais ferramentas têm como propósito mediar e tornar o ensino mais engajante e criativo.

Há diversas consequências notáveis causadas pelo “caminho simples”, que inclusive podemos observar na quantidade de trancamentos de matrículas nas universidades. Na região nordeste, especificamente no Ceará, os dados das universidades públicas, publicados no jornal Diário do Nordeste, registram que cerca de 5,7 mil alunos pararam seus cursos na pandemia. Tal decisão se deu pela incerteza trazida por este período, seja por não possuírem aparelhos tecnológicos (computador ou celular, por exemplo) para assistirem às aulas, por problemas de saúde e/ou familiares, ou por precisarem ir em busca de sua subsistência. (DIÁRIO DO NORDESTE, 2020, *on-line*).

Ainda nesse sentido, Saviani e Galvão (2021, p. 39), confirmam tais apontamentos quando colocam:

[...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Coloca-se aqui, uma reflexão sobre as condições não só no campo educacional, mas também na economia, assim como na saúde física e mental. Sabe-se que a educação brasileira não teve apoio do governo federal, pelo contrário, foram desperdiçados cerca de 1,5 milhão de reais do dinheiro público para o

investimento em tratamento ineficaz contra a COVID-19 (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.37). Todas essas escolhas “mal pensadas” afetaram os mais diversos aspectos da vida do brasileiro. Saviani e Galvão (2021, p. 36 e 37), criticando as atitudes do governo federal, expressam:

[...] a história brasileira poderia ser diferente, pois, sendo um dos últimos países a ser atingido e dispondo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS) – há muito sucateado –, investido novos recursos em função do estado de emergência e coordenado o enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial.

É notório que a busca por soluções rápidas para os problemas trazidos pela pandemia no campo educacional caracterizam tentativas em meio às incertezas que ainda vivenciamos, porém, é de extrema importância que as discussões sobre acesso, permanência e sucesso na vida acadêmica, seja ela presencial, de forma remota ou híbrida, continuem sendo realizadas e atitudes sejam tomadas para a resolução destas problemáticas, portanto, partir do conhecimento do caminho simples, parte-se para a compreensão do caminho complexo. Dessa forma, Gusso *et al.* (2020, p.7), apontam que:

O caminho complexo de retorno às atividades didáticas em período de pandemia é mais custoso, mas provavelmente viabiliza melhores condições de trabalho e de ensino, garantindo o atendimento do papel do Ensino Superior na sociedade. Antes de tudo, o caminho complexo envolve ampla caracterização das condições de trabalho e de estudo em cada IES. Em relação aos estudantes, dois aspectos precisam ser muito bem conhecidos pelos gestores. Primeiro, a possibilidade de acesso dos estudantes à Internet. O segundo aspecto, ainda mais complexo, diz respeito ao repertório dos estudantes para estudo em ambiente virtual, o que exige maior grau de autonomia e sofisticação em habilidades acadêmicas, como leitura e escrita, bem como no uso de recursos digitais.

Gusso et al. (2020, p.7), enfatizam ainda sobre a realidade dos professores, ou seja, não basta somente ter o acesso à internet, esses caminhos consideram a capacitação para lidar com plataformas on-line, além de preparo para planejar e executar atividades de ensino em ambientes virtuais, avaliar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes, entre outros aspectos. É importante compreender que não se pode reduzir o ensino à mera transmissão de conteúdos, portanto o processo educativo, para ser bem-sucedido, necessita ser reavaliado constantemente, em todos os níveis e modalidades.

Sabe-se que, com as mudanças que a educação enfrentou no contexto brasileiro, o retorno gradual às atividades presenciais será ainda mais desafiador, visto que as instituições de ensino precisarão adotar medidas de segurança sanitária ainda mais fortes, que se diferenciam de acordo com cada localidade e conseqüentemente deverão atender aos decretos dos estados e municípios. Além de medidas de segurança, para receber os alunos e acomodá-los novamente ao ambiente, necessita-se de preparo de toda comunidade acadêmica no sentido de organizar todos os detalhes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem após uma longa pausa: planejamento, avaliação, metodologias de ensino etc. Além disso, conforme Senhoras (2020, p.132),

[...] as situações de paralisação total dos processos presenciais e virtuais naturalmente geraram o contexto mais problemático, pois a forte ruptura dos processos de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico transborda fortes limitações para a absorção integral dos conteúdos no período pós-pandemia [...].

Percebe-se, a partir da afirmação acima, que o processo de ensino-aprendizagem também precisará se reorganizar com foco no novo cenário, seja com o retorno total ou parcial; e, inclusive, em relação às atividades realizadas, assim como toda a prática educativa que se realiza nos espaços formais de ensino. O ensino presencial pós-pandemia, provavelmente, não voltará com os mesmos moldes do que costumava ser antes de março de 2020. As mudanças poderão ser

notadas tanto na maneira como os conteúdos serão abordados em sala de aula, quanto no comportamento de professores, alunos e comunidade acadêmica em geral.

Nota-se, portanto, que a pandemia da COVID-19 afetou a educação em todo o mundo e impactou, também, diferentes dimensões da vida do ser humano: saúde, segurança, relações pessoais e de trabalho etc. Por isso, é necessário perceber toda a grandeza contida nessa discussão, considerando que todas as problemáticas se entrelaçam e relacionam-se tanto de forma direta, quanto indiretamente. Necessita-se, então, ter uma visão ampla sobre a educação para ser possível reconstruí-la de acordo com a realidade brasileira, estadual e local.

### **3. A REALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

O ensino remoto emergencial representou, inicialmente, uma saída para a retomada das atividades educativas no país, porém, sabe-se que esta decisão, infelizmente, não levou em consideração alguns aspectos de grande importância para os indivíduos envolvidos nessa nova realidade. Destacando essa problemática, Saviani e Galvão (2021, p.39) ressaltam,

[...] o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Nota-se que há questões além da perspectiva educacional. Destacam-se, também, pontos como: saúde mental e física, bem como, as condições para o exercício do trabalho. Os autores continuam pontuando haver uma tendência para converter a educação em mercadoria, o que denominam "uberização" da

docência, alavancada pela experiência do ensino remoto. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.39).

Há três aspectos importantes nessa reconstrução para o ensino remoto que merecem destaque nessa discussão, são eles: o “destinatário”, o “conteúdo” e a “forma”, trata-se da tríade defendida por Martins (2013, p.297). O primeiro aspecto “[...] é o elemento ao qual se dirige o trabalho educativo [...] (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.40), ou seja, é necessário oferecer a ele possibilidades de desenvolvimento para apropriar-se dos saberes que estão sendo acumulados com o passar dos anos. O que se percebe, entretanto, é que na lógica do ensino remoto, os alunos deveriam tornar-se “donos” do seu próprio aprendizado. A mediação do professor tornou-se, em algumas situações, mínima, entretanto, não diminuiu seu trabalho, pelo contrário, triplicou.

Outro aspecto importante trata-se do conteúdo, ou seja, a seleção de conhecimentos, como asseguram Saviani e Galvão (2021, p. 41), ao afirmar “[...] o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades depende da grandiosidade dos conteúdos que são disponibilizados aos indivíduos [...]”, sendo assim, é necessária uma escolha correta daquilo que se pretende trabalhar para de fato assegurar o desenvolvimento dos indivíduos. O último aspecto diz respeito a forma, portanto, entende-se que “As formas (procedimentos, tempos, espaços etc.) dependem das condições objetivas de sua efetivação e da natureza dos conteúdos.”. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.41).

Aqui coloca-se uma reflexão sobre a efetividade do ensino remoto, mesmo com as diversas problemáticas que foram expostas por meio dele: será que o ensino manteve a qualidade ou evidenciou as falhas que existem no sistema educacional brasileiro? O fato é que existem problemas que afetam discentes e docentes na realização das suas atividades, como ressaltam Saviani e Galvão (2021, p.42),

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes

supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários etc.

De fato, a sobrecarga de trabalhos, atividades, provas, fóruns tornou-se algo recorrente na lógica do ensino remoto emergencial, já que, se as instituições de ensino estavam fechadas e muitas com calendários letivos cancelados, logo entende-se que alunos e professores estavam ociosos, então, para “recuperar” o que foi perdido necessitou-se preencher (até demais) o tempo anteriormente organizado para o retorno das aulas. O que se teve como consequência para os docentes percebe-se na seguinte afirmação: “[...] estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta.”. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p.43).

O que não se pode perder de vista, portanto, são as consequências trazidas pela pandemia da COVID-19 para as práticas pedagógicas, em todos os níveis e modalidades da educação. Se por um lado tem-se um crescimento significativo de possibilidades para o uso de tecnologias digitais, com atividades educativas que não foram experimentadas anteriormente, tem-se também a consciência que as consequências foram avassaladoras, o que tornou a experiência singular, no sentido de organizar as rotinas de estudo, mas da mesma maneira, plural, para os indivíduos, quando se fala das dificuldades que até hoje estão presentes no ensino remoto emergencial.

#### **4. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, já que o estudo está focado em análises, investigações e compreensões sobre a reconstrução da prática dos docentes com as metodologias de ensino mediadas pela tecnologia, no cenário do ensino remoto emergencial. Malhotra (2006, p.156), conceitua a pesquisa qualitativa como uma “[...] metodologia de pesquisa não-

estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, para entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Realizou-se, nesta pesquisa, o levantamento bibliográfico, para subsidiar teoricamente as discussões apresentadas, servindo como embasamento para a análise do objeto de estudo, como bem apontam Lakatos e Marconi (2001, p. 183), “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

A pesquisa bibliográfica fez-se a partir de leituras de artigos científicos, livros, monografias, dados encontrados em sites confiáveis na *internet*, reportagens em jornais *on-line* etc, de maneira que fosse possível fundamentar consistentemente os rumos da investigação. Como principais fontes teóricas, a presente pesquisa utilizou-se dos conhecimentos construídos pelos seguintes autores: Saviani e Galvão (2021); Gusso et al. (2020); Senhoras (2020), entre outros.

A investigação ocorreu a partir de pesquisa de campo, como enfatiza Gonsalves (2001, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Na etapa de coleta de dados, devido ao cenário pandêmico que não permite a aplicação presencial, aplicou-se o questionário *on-line* e misto, com 12 perguntas: 3 voltadas para o perfil sociodemográfico e 9 com ênfase na formação continuada para o ensino remoto emergencial, estruturado com questões, tanto fechadas quanto abertas para que os participantes se sentissem



livres para expressar seus pensamentos, opiniões e visões sobre as experiências vividas. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), define-se “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

A ferramenta do *Google*, o “*Google Forms*”, foi um grande aliado nesta pesquisa, já que hospedou o questionário entre os meses de novembro e dezembro, para obter as respostas de um número significativo de docentes, compartilhado via *link* no *WhatsApp* e *E-mail*. Com a utilização desse instrumento de coleta de dados, foram coletadas 15 respostas dos docentes participantes.

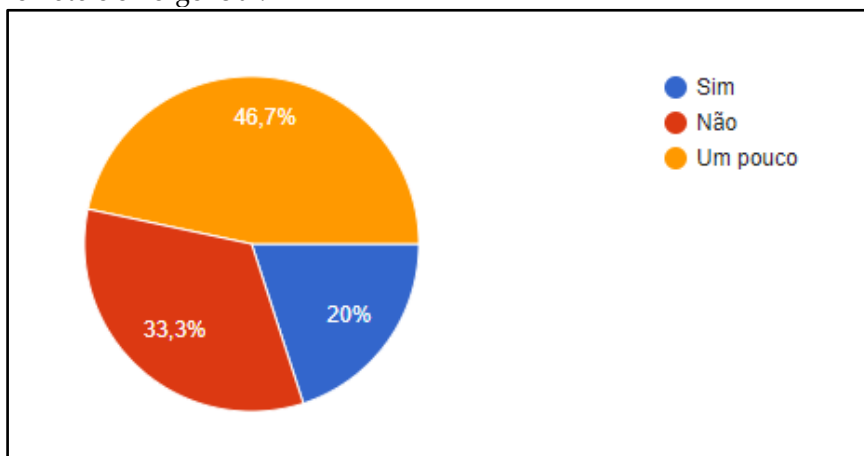
A pesquisa teve como *lócus*, a UEMA, Campus Paulo VI, na cidade de São Luís, estado do Maranhão. Após coletados os dados, estes foram minuciosamente analisados de acordo com os objetivos e problemáticas apontadas inicialmente, prezando pela importância da discussão que se deu a partir dos resultados e a relação com referenciais teóricos.

Cabe ressaltar que questionário foi aplicado para uma amostra de professores ativos no Curso de Pedagogia que concluíram com sucesso a sua participação na formação continuada. Considerando o tempo necessário para a realização das análises dos dados coletados, o critério de escolha da amostragem foi feito a partir das respostas obtidas em relação à faixa de idade, sexo, tecnologias digitais mais utilizadas (aplicativos, sites etc); além de como estes dados relacionam-se com os objetivos propostos pela investigação. Para efetivar a participação na pesquisa, foi aplicado aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que preserva, respeita e mantém em anonimato a identidade dos participantes, de acordo com as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui, tem-se como objetivo discutir sobre as dificuldades do ensino remoto emergencial a partir da perspectiva docente, referentes ao movimento de reconstrução da prática docente no novo contexto de ensino-aprendizagem. Para visualizar os resultados, baseados no questionamento: *“Enquanto docente, você teve dificuldades para se adaptar ao ensino remoto emergencial?”*, observa-se o Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Nível de dificuldade dos docentes para se adaptar ao ensino remoto e emergencial.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Conforme os dados obtidos, em relação ao nível de dificuldade em se adaptar ao contexto do ensino remoto emergencial: 3 docentes informaram que tiveram dificuldades, o que representa 20%; 5 docentes (33,3%), apresentaram resposta negativa e 7 docentes (46,7%), informaram que a adaptação passou por poucas dificuldades. A partir desse quantitativo, buscou-se compreender

quais as complexidades enfrentadas para a adaptação ao ensino remoto emergencial, presentes no Quadro 1<sup>3</sup>.

**Quadro 1:** Dificuldades para a adaptação no ensino remoto emergencial.

DOCENTES PARTICIPANTES	DIFICULDADES
DP1	<i>“Nenhuma dificuldade.”</i>
DP2	<i>“Tive dificuldade com a administração do tempo pelo volume de trabalho aumentado.”</i>
DP3	<i>“A interação professor e aluno, muito limitada.”</i>
DP4	<i>“O tempo de planejamento, pois o ensino remoto requer um período bem longo para o planejamento do conteúdo e da ferramenta a ser utilizada.”</i>
DP5	<i>“O excesso de atividades remotas!”</i>
DP6	<i>“A falta de interação dos alunos.”</i>
DP7	<i>“A falta de domínio das possibilidades de irromper a interação na aula.”</i>
DP8	<i>“Não tive. Senti falta de mais resposta dos alunos quanto à interação no meio digital, outro aspecto que devemos levar em consideração nas próximas formações, independente da</i>

<sup>3</sup> Aos docentes participantes, foram atribuídos códigos iniciados em DP1 e finalizados em DP15, para a proteção das respectivas identidades.

	<i>modalidade em que as próximas aulas devem ser oferecidas."</i>
DP9	<i>"Não tive dificuldades. Alguns alunos no primeiro momento da pandemia, tiveram para entrar na sala de aula, mas depois foi superado."</i>
DP10	<i>"A avaliação em grupos eu considero difícil por isso realizo seminários em que individualmente eles se manifestam e postam os slides e produções textuais enviadas por e-mail."</i>
DP11	<i>"Muitas dificuldade de dominar coisas básicas e aplicativos, além do Sigaa que é muito importante, mas é chatíssimo."</i>
DP12	<i>"Não tive dificuldades. Ressalto apenas a pouca participação/interação dos alunos durante as aulas remotas."</i>
DP13	<i>"Conciliar horários para atender aos alunos individualmente."</i>
DP14	<i>"Uma demanda sempre em construção."</i>
DP15	<i>"Acho que a maior dificuldade foi entender que a aula remota não pode ter a mesma dinâmica que a aula presencial. Além disso, tem a dificuldade com o manuseio das plataformas."</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

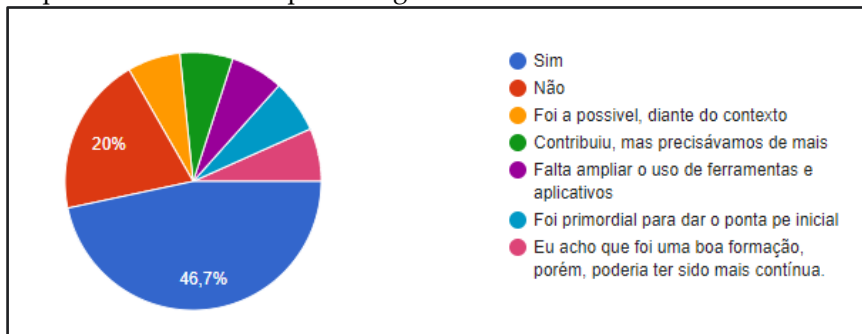
Com base nas respostas dos professores, destacam-se algumas dificuldades: interação/participação dos alunos, grande volume de trabalho e atividades, o cuidado com o planejamento de atividades *on-line*, avaliação e o manuseio das plataformas digitais. Saviani e Galvão (2021, p.42), fazem críticas envolvendo as dificuldades aqui encontradas, ao exporem:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de fundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Os entraves destacados afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, já que em um novo contexto, é necessário se reinventar para dar conta das inúmeras exigências impostas pelo ensino remoto emergencial. Saviani e Galvão (2021, p.43), continuam tecendo críticas, quando apontam acerca da sobrecarga atribuída aos professores: “Já do lado dos docentes, estes estão abarrotados de aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta.”

A partir do Gráfico 2, pode-se compreender a opinião dos docentes acerca da formação continuada, de acordo com o questionamento: “*Na sua opinião, a formação continuada oferecida pela UEMA foi suficiente para articular e adaptar o processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto emergencial?*”

**Gráfico 2:** Nível de suficiência da formação continuada para a articulação do processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com os dados obtidos, 46,7% o que totaliza 7 docentes, afirmaram que a formação continuada representou um bom nível de suficiência para a articulação do processo de ensino-aprendizagem. Apenas 3, que representa 20% do total, apresentaram resposta negativa à questão. Os demais docentes utilizaram a opção de oferecer outras respostas além do “sim” e “não”, e informaram que a formação ajudou dentro do possível para o contexto que estamos inseridos.

Outros enfatizaram que a formação contribuiu, mas precisa-se de mais, além disso, outro docente apontou que sentiu falta de uma ampliação focada em ferramentas e aplicativos. Sabe-se que formações nunca serão o único caminho para a resolução de problemáticas, pelo contrário, elas são como degraus que apontam para o progresso nos processos educativos na IES.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ao longo do estudo realizado, foi possível compreender as diversas mudanças que ocorreram no campo educacional em decorrência da pandemia da COVID-19. Sabe-se, entretanto, que há dificuldades a serem enfrentadas em um novo contexto educacional e articular o processo educativo é um desafio diário para docentes, fato que alcança de modo direto os discentes.

Há muitos fatores fazem parte dessa realidade, pode-se destacar a participação dos alunos nas aulas, o próprio manuseio de ferramentas, o tempo exigido para a organização das atividades, bem como o excesso de tarefas atribuídas aos docentes e discentes, com a falsa sensação que este excesso supriria a falta de aulas presenciais.

Enquanto limites para a realização do estudo, tem-se, por exemplo, a dificuldade para motivar os docentes, de forma que estes pudessem realizar o preenchimento do questionário on-line. A tecnologia foi uma aliada no processo de coleta de dados, no entanto, em alguns momentos ela representou um grande entrave, já que houve erro no envio de alguns e-mails para docentes ou mesmo quando o acesso à internet foi cessado, de modo a impossibilitar o encontro de dados e informações para a construção da pesquisa. Apesar disso, todo o percurso foi satisfatório do ponto de vista do pesquisador, enquanto sujeito atuante e investigador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **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.** Diário Oficial da União, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 4 maio 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso: 13 jul. 2021.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros.** TIC Domicílios, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/individuos/C16/>. Acesso: 17 set. 2021.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIÁRIO DO NORDESTE. Thatiany Nascimento. **Trancamento de matrículas cresce e 5,7 mil alunos de universidades públicas**

**param cursos na pandemia.** Ceará, 20 dez. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/trancamento-de-matriculas-cresce-e-57-mil-alunos-de-universidades-publicas-param-cursos-na-pandemia-1.3024688>. Acesso: 20 jul. 2021.

EL PAÍS. Clayton Melo. **Como o coronavírus vai mudar nossas vidas:** dez tendências para o mundo pós-pandemia. 13 Abril 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-04-13/como-o-coronavirus-vai-mudar-nossas-vidas-dez-tendencias-para-o-mundo-pos-pandemia.html>. Acesso: 20 ago. 2021.

G1. Felipe Santana. **Mesmo com nova onda de Covid-19, países mantêm escolas abertas para minimizar impacto da pandemia na educação.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/07/mesmo-com-nova-onda-de-covid-19-paises-mantem-escolas-abertas-para-minimizar-impacto-da-pandemia-na-educacao.ghtml>. Acesso: 14 set. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas, SP. Alinea, 2001.

GUSSO, H. L. *et al.* **ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: DIRETRIZES À GESTÃO UNIVERSITÁRIA.** Educação & Sociedade [online]. 2020, v. 41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.238957>. Acesso: 16 jul. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jicse/a/zCtGJQTJ3d8NFrxFcfR3XHM/?lang=pt>. Acesso: 15 nov. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia:** a falácia do “ensino” remoto. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, Brasília, ed. 67, p. 36-49, Janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.sintese>



org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/. Acesso: 21 jul. 2021.

SENHORAS, E. M. **Impactos da pandemia da covid-19 na educação**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68707>. Acesso: 23 ago. 2021.

UNESCO. **COVID-19 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte; Análises de impactos, respostas políticas e recomendações**. UNESDOC Digital Library. Venezuela, 13 maio 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886>. Acesso: 20 ago. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Diretoria de Comunicação da UERJ. **Pesquisa da Uerj indica aumento de casos de depressão entre brasileiros durante a quarentena**. Rio de Janeiro, 5 maio 2020. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/11028/>. Acesso: 15 jul. 2021.

WORLD BANK GROUP. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?**. 25 de março de 2020. Disponível em: <https://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso: 27 set. 2021.

## CAPÍTULO III

# O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Rosana dos Santos Mourão Silva<sup>1</sup>  
Débora Suzane Gomes Mendes<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O lúdico na Educação Infantil como recurso didático-pedagógico durante a Pandemia Covid-19, busca discorrer sobre a importância do brincar nessa modalidade de Ensino Remoto, como também fazer uma abordagem sobre diversos tópicos relativos ao tema como a questão do espaço para brincadeiras e jogos, do brincar entre pais e filhos e os muitos benefícios que essa prática proporciona, tomando como base o atual contexto pandêmico.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o lúdico como recurso didático-pedagógico inovador no desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil, no Ensino Remoto, durante a Pandemia da Covid-19. Enquanto, aos objetivos específicos: a) reconhecer o valor das brincadeiras para o desenvolvimento educacional e social da criança; b) enfatizar o lúdico como recurso didático-pedagógico na Educação Infantil no ensino das crianças durante a Pandemia da Covid-19; e c) compreender a importância da parceria entre escola e família na utilização de estratégias pedagógicas lúdicas na Educação Infantil, em tempos de Pandemia da Covid-19.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). *E-mail*: rosanadsm18@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (UFMG), Mestre em Educação (UFMA), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA), Informática na Educação (IFMA), Metodologias para a EAD (UNIASSELVI), Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar (Faculdade Santa Fé), e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFMA). *E-mail*: debora\_suzane@live.com

Sendo assim, as questões norteadoras da pesquisa foram: Por que o lúdico pode ser utilizado como estratégia pedagógica eficaz para o aprendizado da criança no âmbito da Educação Infantil? Qual a função do lúdico nesse período pandêmico? Qual a importância da ludicidade no contexto da Educação infantil durante a pandemia da Covid-19?

A escolha desse tema se justifica pela necessidade de trabalhar com as atividades lúdicas nesse contexto, especialmente na Educação Infantil, apresentando para os educadores e pesquisadores a importância dessas atividades para o desenvolvimento e interação social das crianças, sobretudo durante a Pandemia Covid-19, considerando que se tratam de estratégias que fazem parte da vida do indivíduo e tem como pressuposição o duplo aspecto de contribuir para o desenvolvimento da criança enquanto sujeito e para a construção de conhecimentos, processos estes fortemente integrados.

A metodologia dessa pesquisa se deu por meio de uma investigação em material teórico, tendo como natureza a pesquisa básica, bibliográfica e documental. As principais fontes bibliográficas pesquisadas, foram referentes a Educação Infantil, o lúdico nessa etapa de escolarização e a modalidade do Ensino Remoto na Pandemia Covid-19 a partir dos estudos e pesquisas de teóricos e documentos que falam do assunto, sendo que os principais instrumentos para coleta de dados foram: livros, artigos de periódicos, dissertações e documentos, como LDBEN/96, RCNEI/98 BNCC/2017 e outros, assim como análise de artigos e monografias concluídos entre os anos de 2019 e 2021.

Desse modo, no intuito de alcançar esses objetivos, estruturou-se o capítulo da seguinte forma: na primeira seção, a introdução, por meio da qual pretende-se apresentar uma prévia do que será abordado na investigação, pontuando sobre a apresentação do tema, a problemática, os objetivos geral e específicos, a justificativa da escolha do tema, a metodologia utilizada e a organização dos capítulos desenvolvidos nesse trabalho, a fim de instigar os leitores para um estudo mais intenso sobre a temática. A segunda seção

indica a metodologia da pesquisa, por meio da qual descreve o tipo de pesquisa desenvolvida, os instrumentos de coleta de dados e as principais fontes bibliográficas e documentos pesquisadas. A terceira seção, discorre sobre breve contextualização sobre a infância e o lúdico, abordando a função do brincar na construção da aprendizagem da criança, o professor enquanto mediador na utilização dos jogos e brincadeiras, Educação Infantil e Pandemia: discussões, desafios e possibilidades, análises e ponderações sobre a diferença entre o Ensino Remoto e a Educação a Distância, organização do trabalho pedagógico pautado no lúdico no período pandêmico e a parceria entre escola e família na utilização de estratégias lúdicas na Educação Infantil em tempos de Pandemia da Covid-19. E, na sequência, a quarta seção apresenta os resultados e discussões, fazendo uma breve abordagem sobre o lúdico como estratégia metodológica na Educação Infantil no ensino das crianças durante a Pandemia da Covid-19, tendo como base a análise de artigos e monografias concluídos entre os anos de 2019 e 2021. E, por último, na quinta seção, as considerações finais sobre a pesquisa, onde serão pontuadas de forma resumida as principais ideias e concepções adquiridas no decorrer do estudo.

## **2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A INFÂNCIA E O LÚDICO**

Nesta seção será feita uma breve contextualização sobre a infância e o lúdico, analisando a ludicidade e sua relevância no ensino e aprendizagem como recurso didático-pedagógico, as atividades pautadas no lúdico podem contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pelo dinamismo que essa ação pode proporcionar nas aulas. De acordo com Ariès (2006), pode se observar que durante a Idade Média não havia um sentimento que identificasse a infância, distinguindo as crianças dos adultos, sendo que elas eram vistas como adultos com tamanho pequeno, que executavam as mesmas ações dos mais velhos.

Com a ocorrência da Revolução Industrial, na Europa, no final do século XVIII, Ariès (2006), enfatiza que esse fato que contribuiu como marco do começo da consolidação da sociedade pautada no capitalismo, passou-se a ter uma visão da necessidade de cuidados para a criança, onde ainda na infância dava-se início à sua escolarização e preparação para sua atuação subsequente. Ainda segundo o autor, pode-se inferir que no decorrer do século XX, ampliaram-se os esforços pelo reconhecimento das habilidades das crianças, em diversos aspectos.

Segundo Vygotsky (1988), infere-se que a criança pode ser vista como um ser ativo, o qual para se desenvolver integralmente precisa ser instigada, partindo da própria atividade diante das relações humanas, as parcerias que são formadas por meio das relações entre elas e os adultos, assim como por meio da convivência com seus pares, tendo em vista as condições apropriadas de vida e a educação que recebe.

Para melhor contextualização sobre a infância e o lúdico, vale-se da perspectiva de Schmidt (1997, p. 27) que evidencia que a concepção de infância se origina concomitante com os eventos “simultâneos, constitutivos do processo de civilização burguesa”. Assim, entende-se que é possível inferir que a representatividade da infância e sua relação com a construção dos discursos no âmbito pedagógico devem ser ponderados como acontecimentos correspondentes, ou seja, infere-se que o lúdico é intrinsecamente ligado à infância, daí sua eficácia no processo educacional da Educação Infantil.

Conforme a visão de Vygotsky (1988), entende-se o aprendizado como uma construção que se a partir do entendimento que o indivíduo constrói no meio em que está inserido, logo, entende-se o ensino intencional do indivíduo na infância deve ser motivado, por meio de atividades que favoreçam o enriquecimento de possibilidades para que as crianças pequenas possam aprender e se desenvolver, através da mediação do professor, sendo que a ludicidade é uma estratégia relevante nesse processo.

## 2.1 A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO

Conforme está explícito no dicionário Larousse (2004, p. 567), caracteriza-se o termo lúdico, como algo “relativo a jogo, brinquedo, diversão”. Logo, entende-se as atividades lúdicas como ferramentas para ensinar as crianças da Educação Infantil de forma divertida e dinâmica. Pois, esteve presente entre os povos, sendo de grande importância no desenvolvimento do ser humano e na sociedade. De acordo com o exposto, a definição de lúdico está relacionada ao jogo, ao brinquedo, a diversão, ou seja, são atividades praticadas pela criança diariamente que envolvem alegria, prazer e dinâmica.

Para Santos (2000, p.12), “o lúdico é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. Diante do que discorre o autor acima, pode-se entender o lúdico como uma prática que está além da mera ação de brincar e/de se divertir, sendo, portanto, uma atividade relevante para o desenvolvimento do indivíduo em vários aspectos. De acordo com esse mesmo autor:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 2000, p.12).

A atividade lúdica nas aulas de Educação Infantil permite uma aprendizagem diferenciada e relevante para o crescimento pessoal e social da criança, visto que ao brincar o sujeito deixa transparecer seus anseios e habilidades, o que implica em maior facilidade para identificar e atender as suas necessidades. Isso demonstra a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando se trata de crianças nessa etapa de escolarização. Desse modo, o lúdico pode ser considerado como parte integrante da vida do sujeito, não só no aspecto de

divertimento ou forma de aliviar as tensões, mas, também, uma maneira de aprendizagem significativa. Ribeiro (2013, p.01), conceitua o lúdico como “parte complementar ao mundo infantil da vida de todo ser humano”.

Frente ao exposto, essa ação não pode ser vista somente como diversão, mas, como uma estratégia relevante para proporcionar condições de aprendizagem para as crianças, sobretudo no contexto da Educação Infantil. O lúdico pode contribuir significativamente para desenvolvimentos de habilidades que favorecerão a preparação do aluno para a vida, pois desenvolve potencialidades que favorecem a autonomia, o equilíbrio e o dinamismo, contribuindo para que ele seja capaz atuar em sociedade de forma mais crítica e participativa. Para Brougère (2010, p.21), o “brincar contribui para a socialização do desejo, ofertando-lhe formas que podem ser dominadas por meio das brincadeiras”. Logo, essa socialização que ocorre por meio do brincar pode ser um diferencial na desenvoltura da aprendizagem pela criança.

### 2.1.1 O professor enquanto mediador na utilização dos jogos e brincadeiras

O professor é uma figura imprescindível na vida do aluno, pois é o mediador entre ele e o conhecimento, de modo que está em constante busca por metodologias que visem elevar o padrão de qualidade do ensino. Do mesmo modo, ao inserir a utilização dos jogos e brincadeiras no planejamento escolar, precisa ter objetivos claros e metas bem definidas. Para isso, é preciso conhecer bem cada atividade que for trabalhar a fim de que elas sejam verdadeiramente instrumento de aprendizagem, não apenas mero passatempo.

Assim, essas atividades precisam ajudar o aluno a participar de forma ativa por meio de discussão acerca das regras aplicadas nos jogos, incitando-os a propor soluções. Para isso é fundamental que o professor se mostre interessado, participando e propondo

desafios aos alunos a fim de que os mesmos se sintam estimulados a produzir cada vez mais por meio dos jogos e brincadeiras.

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (RCNEI, 1998).

Dessa maneira, o professor enquanto mediador na utilização dos jogos e brincadeiras tem um papel essencial no uso de atividades lúdicas, de modo que o mesmo precisa ter consciência que para ter o resultado esperado é preciso adequá-lo às aulas, considerando a faixa etária e os objetivos que pretende alcançar. Os jogos e as brincadeiras são estratégias valiosas, porém, precisam ser utilizados de forma correta e não aleatória. É necessário que seu uso esteja inserido no planejamento e rotina do professor para possa satisfazer os interesses do aluno no que se refere ao ensino-aprendizagem.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA: DISCUSSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A educação contemporânea está passando por uma crise educacional em função do surgimento da Pandemia da Covid-19, doença causada pela infecção do novo coronavírus, problema que do final de 2019 ao início do ano de 2020, tem assolado o mundo, ocasionando uma anormalidade sóbria em nível mundial. Diante desse panorama, várias medidas foram tomadas, numa perspectiva de prevenção e enfrentamento.

Entre as medidas mencionadas, foram adotadas o isolamento social, com uma das mais relevantes para evitar que o vírus se espalhe e, conseqüentemente, como as demais instituições, as escolas tiveram que adotar outras estratégias de ensino, visto que com a necessidade do isolamento social, tiveram que ser fechadas, causando assim, grandes prejuízos no processo de escolarização,



sobretudo com relação à Educação Infantil, tendo em vista que se trata do início de um processo que deverá servir como base para toda vida escolar do indivíduo.

No intuito de oferecer soluções no âmbito educação nesse período pandêmico, o Ministério da Educação publicou em 17 de março de 2020, no DOU, a Portaria nº 343/2020, abordando as mudanças com relação às aulas, trocando as presenciais para remotas por meio de instrumentos digitais, deixando claro que essas medias durarão enquanto permanecer a pandemia da Covid-19. (BRASIL, 2020).

De acordo com a referida Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, no seu artigo 1º, fica autorizada, “em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por remotas, através das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, [...]”. (BRASIL, 2020, online). Considerando as determinações pela portaria mencionada e, visando a utilização de mecanismos que possibilitem a continuação do ensino e aprendizagem, as instituições escolares passaram a recorrer a metodologias que evitassem colocar em risco a vida dos alunos e todos os atores envolvidos nesse processo.

Logo, fica claro que embora a Pandemia da Covid-19 seja uma realidade em nível de mundo e, considerando as atividades para a adequação de uma nova modalidade de ensino, onde as dificuldades em função das mudanças são bastante expressivas, é necessário continuar assim, surgem a busca por novos mecanismos os quais podem fazer toda diferença, dependendo da forma que são aplicados. É essencial pensar e planejar estratégias voltadas para a adaptação dessas situações, em favor de continuar contribuindo para a promoção de uma educação de qualidade que favoreça a construção de um ensino voltado para o desenvolvimento integral dos alunos, de modo que esse momento pandêmico não seja tão prejudicial para a aprendizagem das crianças.

Assim, a utilização dos jogos torna o processo de ensino-aprendizagem menos complexo e mais eficaz, gerando assim mais benefícios à criança e, conseqüentemente tornando a escola um

ambiente mais dinâmico e mais atrativo. Para os PCN (BRASIL, 2001, p.47) “os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes, enfrentar desafios lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias [...]”.

Entende-se a relevância dos jogos enquanto instrumentos de aprendizagens, nesse caso, para reiterar as concepções mencionadas do documento acima citado (BRASIL, 2001), vale discorrer sobre as concepções elencadas na BNCC ao frisar que nessas atividades configuram-se características relacionadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, concomitantes aos direitos de “conviver, participar, comunicar-se e conhecer-se”. (BRASIL, 2017 p. 36). Assim, sendo, é possível inferir que os jogos, as brincadeiras, como qualquer outra atividade lúdica, quando planejada e aplicada sobre um olhar pedagógico, pode ser um importante instrumento de aprendizagem, uma vez que suas características pautadas na espontaneidade são excelentes estratégias de aprendizado.

Frente ao à reiteração da BNCC (2017), no tocante ao indivíduo aprendiz e seus direitos, descritos no parágrafo acima, infere-se que com relação à Educação Infantil e os desafios e possibilidades nesse período pandêmico, o lúdico abarca a todos os direitos de aprendizagem desse público, sendo, pois, contemplados através dos jogos, brincadeiras e brinquedos. O lúdico é mencionado, como uma das habilidades que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 53), define através do código EF01MA04, no qual aponta situações como contar quantidade de objetos [...], apresentando “os resultados, através de registros verbais e simbólicos” através de situações do interesse dos alunos, como os jogos e as brincadeiras, são essenciais para despertá-los para o aprendizado. Depreende-se que os jogos permitem a criança despertar para a responsabilidade com o que está desenvolvendo, de modo que propor atividades domiciliares por meio de jogos, pode ser eficaz para instigá-la a se comprometer com a realização dessas atividades mesmo estando fora da sala de aula.

### 2.2.1 Análises e ponderações sobre a diferença entre o ensino remoto e a educação a distância

Diante desse novo cenário que se instalou em função do surgimento da Pandemia da Covid-19, sobretudo com relação às crianças da Educação Infantil, gerando impactos e divergências no que diz respeito às estratégias de aprendizagem. Linhares e Enumo (2020, p.04), alegam que a ineficácia dessa modalidade de ensino se justifica, não somente em função das perdas relacionadas ao ensino formal, mas também no que diz respeito a outras questões, conforme, eles enumeram, a ausência de compartilhamento das experiências lúdicas, de cooperação, a falta de convivência com as diferenças, entre muitas outras habilidades que são relevantes e que nesse momento deixa a desejar.

Como essas, são frequentes e marcantes as concepções acerca dessa nova modalidade de ensino, deixando muitos professores, gestores, bem como toda comunidade escolar com muitas dúvidas e preocupações, visto como se trata da educação dos filhos/alunos, de modo que a ineficácia da mesma pode acarretar em prejuízos significativo do sujeito em todas as áreas de atuação.

Diante do cenário pandêmico, acredita-se que as ideias de muitos educadores são condizentes com as mencionadas pelos autores acima, tendo em vista que o próprio conflito ocasionado por esta problemática já é motivo de dúvida e incertezas, de modo que, considerando as ideias formadas a partir das legislações quanto à Educação Infantil e a semelhança que pode se perceber entre a modalidade de ensino EaD e as estratégias de ERE, desencadeiam em dúvidas que podem se assemelhar as concepções dos autores acima.

Nesse pressuposto, é pertinente frisar que os estudos realizados para o desenvolvimento dessa temática, deixam claro as inúmeras tentativas, no sentido de organizar o ensino de modo a se adequar a esta nova realidade que emergiu no campo educacional em consequência da Pandemia da Covid-19, assim, sendo, vale mencionar que entre os temas mais discutidos estão os

relacionados Educação a Distância e Ensino Remoto, de modo especial quando se refere às crianças da Educação Infantil.

**Quadro 01:** Apresenta algumas semelhanças e diferenças sobre EAD e ERE.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ENSINO REMOTO
Modalidade de ensino assegurada por lei (LDB 1996)	Estratégia ou recurso para ser trabalhada durante a Pandemia da Covid 19.
Planejamento e metodologias próprias.	Parte integrante da metodologia do professor
Substitui o ensino presencial	Complemento o ensino presencial
Possui carga horária diluída em atividades síncronas e assíncronas e se apresenta por meio de recursos midiáticos.	Utiliza de meios de comunicação e tecnologias da informação, para viabilizar ou instrumentalizar atividades feitas fora do ambiente escolar.
o aluno não pode ser obrigado a participar, adere a essa estratégia de ensino de forma voluntária.	O aluno fez a opção por uma modalidade de ensino a distância.

**Fonte:** SILVA (2021, com base no Artigo “o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância”).

Frente às informações contidas no quadro acima, evidenciam-se as diferenças com relação às expressões Ensino a Distância e Ensino Remoto, sendo que uma é permanente e assegurada por lei, enquanto que o Ensino Remoto é uma estratégia provisória assegurado por documentos também formais, como portarias e decretos, o qual terá sua permanência legal, enquanto durar a Pandemia da Covid-19.

Para ratificar a concepções pontuadas no Quadro 1, acima, busca-se apoio nas orientações de Arruda (2020 p.265), onde pontua algumas explicações que visam esclarecer melhor essas

diferenças com relação ao Ensino Remoto e a distância, onde o autor explicita que EaD contempla ações como “planejamento anterior, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD.”, ou seja, são práticas que conta com a participação de vários profissionais e que são elaboradas com a intenção de atender o aluno que não tem condições de estudar pela modalidade presencial.

Assim, sendo, confirma-se que a diferença entre essas duas expressões no âmbito educacional, de modo que as considerações sobre metodologia, não minimiza a relevância do ensino remoto nesse período em que as instituições escolares atravessam essa dificuldade em assegurar que as crianças não tenham sua aprendizagem prejudicada.

### 2.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PAUTADO NO LÚDICO NO PERÍODO PANDÊMICO

O contexto atual marcado pela Pandemia pode gerar prejuízos ao aprendizado da criança, portanto, faz-se necessário desenvolver um trabalho pautado em ações que minimizem esse prejuízo, assim, sendo, acredita-se que a organização do trabalho pedagógico voltado para o lúdico é essencial, sobretudo nesse período pandêmico. Assim, é importante realizar um trabalho com a inserção de atividades lúdicas, tendo em vista o desenvolvimento de uma aprendizagem de forma prazerosa, onde a criança saia da aula com o desejo de voltar.

As brincadeiras e as expressões culturais da infância precisam estar presentes na sala de aula de modo a tê-la como um ambiente formativo alfabetizador privilegiado e como um local que ocorre interações e descobertas múltiplas, repletas de significação. (PNAIC, 2014, p.06).

Em função disso, a organização do trabalho pedagógico precisa levar em conta a importância do lúdico no processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil e, assim incorporar

no seu planejamento e rotina escolar atividades como brincadeiras e jogos que contribuam para despertar a imaginação da criança, e também auxiliem na expressão das várias linguagens para que elas possam se desenvolver com alegria e competência. Além do mais, trazer a ludicidade para as ações pedagógicas na Educação Infantil contribui para que elas identifiquem e valorizem as diversas culturas e favorece maior aproximação entre eles e o professor e, conseqüentemente entre eles e os conhecimentos.

Em uma entrevista concedida a Nova Escola sobre o aprendizado do brincar Brougère (2010, p.32), diz que: “Sob o olhar de um educador atencioso, as brincadeiras infantis revelam um conteúdo riquíssimo, que pode ser usado para estimular o aprendizado”. Logo, depreende-se que se faz necessário o cuidado do professor, no sentido de utilizar as atividades lúdicas na prática docente como uma maneira de incentivar o aluno a participar do processo escolar de modo significativo, a fim de possibilitar à criança o desenvolvimento de suas funções intelectuais e efetivas.

#### 2.4 A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

A parceria entre escola e família na utilização de estratégias lúdicas na Educação Infantil é imprescindível, levando em conta que a pandemia da Covid-19 tem sido um problema que afeta todas as camadas e instituições sociais, onde a família e a escola precisam caminhar lado a lado em prol de medidas que visem minimizar os prejuízos no ensino e aprendizagem das crianças no âmbito escolar, sobretudo no que diz respeito às crianças que estudam na Educação Infantil.

Firmar parceria entre a família e a escola implica em unir as duas instituições por meio de um trabalho coletivo, sendo que a meta principal de ambas deve ser desenvolver um trabalho de qualidade frente aos alunos, tendo em vista o desenvolvimento

pleno e eficaz, numa proposta de garantir que a Pandemia não seja um entrave para o sucesso na educação do indivíduo.

Com relação às culturas infantis, Friedmann (2012, p.23), explica que ao “nascer as crianças já estão inseridas em uma determinada cultura, por meio da qual possam desenvolver certas competências de cunho pessoais e adquirem conhecimentos prévios e que historicamente passam a definir um ou outro grupo no contexto social”. Dessa forma, fica evidenciado que ao receber a criança na escola é preciso ter consciência de que ela vem com certas ideias construídas no âmbito familiar, as quais precisam ser respeitadas, tendo em vista que em uma sala de aula existem crianças de várias culturas e, com isso com ideias que se contradizem.

**Quadro 02:** Recomendações do CNE para a Educação Infantil na Pandemia.

Idade/faixa etária das crianças	Recomendações
0 a 3 anos de idade	Orientar os pais para aplicar atividades de estímulo às crianças, realizando leitura de textos, brincadeiras, jogos, músicas infantis. Sugere-se que para os pais e ou responsáveis que apresenta dificuldades de leitura orientações concretas, como leituras de voz alta em vídeo ou áudio, afim de promover o engajamento das crianças pequenas nas atividades e assegurar a qualidade da leitura.
4 a 5 anos de idade	Indica-se atividades lúdicas - leitura de histórias, músicas, jogos, brincadeiras e quando possível, atividades em mídias digitais. A escola e as redes devem nortear as famílias a motivar e criar condições para envolver as crianças nas atividades de rotina, visando transformar os momentos do dia-a-dia em ambientes de interação e aprendizagem.

**Fonte:** SILVA (2021, com base no Parecer 5/2020).

De acordo com o quadro acima, evidencia-se a função do professor no sentido de realizar um trabalho voltado para favorecer a parceria entre escola e família na utilização de estratégias lúdicas na Educação Infantil em tempos de Pandemia da Covid-19, através de orientações para que os pais e/ou responsáveis a respeito de como aplicar as atividades, de modo a motivar as crianças para uma aprendizagem significativa, mesmo diante das complexidades do ensino em função da Pandemia da Covid-19.

De acordo com Freire (1999, p.96), “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Desse modo, entende-se que a parceria entre escola e família na utilização de estratégias lúdicas na Educação Infantil, pode ser vista como uma ação relevante, sobretudo no decorrer da Pandemia da Covid-19 de modo que os pais precisam ser orientados pelos professores para que possam desenvolver um trabalho lúdico e, ao mesmo tempo sistematizado conforme as necessidades do ensino formal.

### **3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

A realização deste trabalho teve como metodologia uma investigação bibliográfica, tendo como natureza a pesquisa básica, segundo Gil (2010), esta modalidade de pesquisa reúne estudos que objetivam a complementação de lacunas na construção dos conhecimentos, ao ser aplicada, contemplando a elaboração de estudos que visam a resolução de problemas inerentes ao contexto social do qual o pesquisador faz parte.

Utiliza-se, ainda, a pesquisa bibliográfica, para Lakatos e Marconi (2005, p.183), essa modalidade de pesquisa contempla “bibliografias já tornadas públicas em relação ao tema de estudo”, ou seja, inclui desde publicações independentes, como revistas, livros, outras pesquisas e outros materiais de estudo, como análise de produções acadêmicas, como monografias, teses e/ ou material de caráter cartográfico, entre outros.



As principais fontes bibliográficas pesquisadas, foram referentes a Educação Infantil, o lúdico na Educação Infantil, a modalidade do Ensino Remoto na Pandemia Covid-19 a partir dos estudos e pesquisas dos seguintes autores, Arruda (2020), Brougère (2010), Freire (1999), Friedmann (2012), Gil (2010), Linhares; Enumo (2020), Lüdke (2012), Nogueira; Ribeiro (2008), Santos (2000), Santos (2020), Soares (2017), Sousa (2020), Vygotsky (1991), dentre outros.

E pesquisa documental, buscando construir uma base teórica sobre o tema, de acordo com Gil (2010), essa pesquisa se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, sendo que as mesmas se diferenciam pela natureza das fontes, tendo em vista que a pesquisa documental parte de documentos que podem ser reelaborados, conforme os objetos de pesquisa, assim como de outros que embora tenham sido processados, estão sujeitos a outras interpretações.

Os principais documentos foram: RCNEI (1998), PCN (2001), PNAIC (2014), Brasil (2020), Larousse (2004), O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância (2020), Parecer do Conselho Nacional de Educação (2020), entende-se a pesquisa bibliográfica e a documental como uma estratégia de busca e reflexão para a aquisição de conhecimentos a respeito de um determinado assunto, visando fundamentar as ideias construídas sobre ele.

Por meio de uma abordagem qualitativa, no que diz respeito a esse tipo de pesquisa, Minayo (2001), deixa claro que busca responder questões particulares, tendo sua preocupação voltada para ciências sociais, com níveis de realidade que não podem ser quantificados, através de revisão de literatura, a qual teve como instrumentos de coleta de dados materiais já publicados, tais como: livros, artigos de periódicos e dissertações, leis e documentos, como LDBEN/96, RCNEI/98 BNCC/017 e outros. Com relação aos critérios para a escolha das fontes bibliográficas, fez-se uma pesquisa sobre os teóricos e documentos que abordam essa temática e a partir dessa pesquisa dividida em 4 fases, primeira elaboração dos elementos da pesquisa, segunda etapa fontes de dados, terceira análise das fontes, quarta resultados e conclusões.

Para os resultados e discussões, fez-se a seleção dos artigos e monografias partindo de três critérios de seleção. O primeiro critério, o recorte temporal por meio de análise de sete produções acadêmicas as quais foram concluídas e publicadas no período de 2019 a 2021. O segundo critério, os tipos de fontes que foram artigos e monografias. O terceiro critério, a escolha das bases de dados que foram estaduais e nacionais, visando ampliar os conhecimentos sobre o assunto. As bases de dados eleitas foram *Google Acadêmico*, repositório UFPB, *periodicorease.pro.br* e outros. Na investigação usou-se como buscadores os termos “Educação Infantil” e os temas “A importância do lúdico na Educação Infantil”, “Ludicidade e aprendizagem em tempos de Pandemia”, “A Educação infantil e a Covid-19”, “Jogos como instrumentos de aprendizagem na Educação Infantil”.

Como resultado da busca, localizou-se as pesquisas de Alves (2020), Barreto; Lima; Rocha (2020), Hanauer (2020), Nogueira; Silveira (2021), Santos (2020), Sousa (2020) e Sousa (2020). Em seguida, montou um quadro com título do trabalho, autor, instituição, titulação do autor, ano, tipo de pesquisa e plataforma na qual o trabalho foi publicado. Na sequência, apresenta-se uma síntese sobre a concepção de cada um. Todas as fontes de pesquisa foram bastantes relevantes, tendo em vista que proporcionaram a construção de uma visão mais ampla acerca do tema pesquisado, assim como de assuntos ligados ao tema, favorecendo a promoção de uma base teórica satisfatória, à qual será de suma importância tanto para os conhecimentos acadêmicos necessários para a realização e apresentação desse trabalho, quanto para uma vivência profissional e social, no contexto da sociedade vigente, levando em conta todas as complexidades e desafios.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na seção, trata-se dos resultados e discussões, os quais tiveram como base os dados adquiridos por meio de alguns trabalhos de acadêmicos pesquisadores que optaram por esta linha de estudo o qual aborda o lúdico como subsídio para o aprendizado na Educação Infantil, assim como teorias acerca das estratégias lúdicas em tempos de Pandemia.

### 4.1 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA COVID-19: ANÁLISE SOB O PONTO DE VISTA DE ALGUNS AUTORES SOBRE A TEMÁTICA EM ESTUDO

Considerando que a Educação Infantil é uma etapa de escolaridade de forte influência para toda trajetória escolar e, em função disso, é importante promover um ensino que favoreça a construção de um alicerce educacional satisfatório e ainda, considerando a relevância das atividades lúdicas como recurso didático-pedagógico, sobretudo no decorrer do atual contexto pandêmico, buscou-se conhecer a visão de outros acadêmicos com relação a essa temática.

**Quadro 3:** pesquisas selecionadas para a pesquisa.

<b>N<sup>o</sup></b>	<b>Título da Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Titulação do autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>Plataforma</b>
1	A ludicidade na educação infantil durante o ensino remoto: um estudo de caso em uma escola da rede pública da cidade de Catolé do Rocha/PB	Sousa, I. S.S. de	Universidade Federal da Paraíba UFP	Graduação em Pedagogia	2020	Monografia	Repositório Institucional da UFPB
2	Ludicidade na aprendizagem em tempos de Pandemia.	Hanauer E S.O.	Universidade Federal do Mato Grosso-UFMG	Mestranda em Educação	2020	Artigo	periodicoreas e.pro.br/
3	Educação Infantil em tempos de Covid-19	Barreto A. C. F.; Lima M.M. P.; Rocha D.S.	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Doutoranda em Educação Mestranda em Educação Graduada em Letras Vernáculas	2020	Artigo	periodicos.ufes

4	A importância do lúdico na Educação Infantil	Nogueira, F.B. de P. Silveira, e L.	Faculdade FAMEN	Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental Doutor em Linguística	2021	Monografia	editorafamen
5	O processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil em tempos de pandemia	Sousa, K.G.; Barbosa, M.; Silva, R.J. B.	Faculdade TECSOMA	Acadêmicas do Curso de Pedagogia	2020	Artigo	finom.edu.br
6	Os desafios da Educação Infantil no contexto da Pandemia Covid -19	Santos, M.P. dos	Integra EAD	Professora	2020	Monografia	periodicos.ufms
7	Vivências lúdicas na Educação Infantil e o contexto de Pandemia de Covid-19 no Brasil (2020)	Alves, M. G. da S.	Universidade Federal da Paraíba- UFP	Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia	2020	Monografia	repositorio.ufpb

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Sousa (2020) em seu trabalho desenvolvido para o curso de Pedagogia por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como objetivo “analisar se e como ocorre a ludicidade na prática docente durante o ensino remoto para Educação Infantil”, o qual apresenta em sua pesquisa uma análise acerca das potencialidades e necessidades que a modalidade Ensino Remoto proporciona nesse momento pandêmico de isolamento social, os quais suscitaram a necessidade de mudanças de estratégias urgentes, assim como em todo processo educacional, posto que se trata de uma situação nova e que precisa de tomadas de medidas emergenciais, a fim de minimizar os efeitos negativos para a educação e, conseqüentemente para a formação do sujeito como um todo.

A autora aponta a ludicidade como estratégia eficaz no Ensino Remoto na Educação Infantil, uma vez que, segundo ela, sendo o lúdico uma característica inerente ao universo infantil, as brincadeiras e os jogos poderão ser eficazes na construção dos conhecimentos das crianças que estão nessa modalidade de ensino, sobretudo, considerando o atual contexto pandêmico, pois se trata de estratégia que ameniza a tensão ocasionada pelas conseqüências das mudanças bruscas necessárias em função das medidas de enfrentamento da Pandemia. Destaca, ainda, a necessidade de compreender que boa parte dos docentes encaram o Ensino Remoto como uma estratégia de ensino desafiadora, já que não houve nenhuma formação que preparasse os professores, no sentido de possibilitar uma adequação para os atores envolvidos nesse processo, uma vez que o evento que gerou a Pandemia surgiu repentinamente e pegou toda sociedade de surpresa.

Assim sendo, ambos os indivíduos tiveram que aprender juntos, de modo que é possível refletir que se criou um modelo de ensino, onde o professor voltou a ser o detentor e as crianças apenas sujeitos com a incumbência de assimilação do conteúdo que está sendo repassado, tendo em vista que essa modalidade de ensino remota minimiza as possibilidades de discussões e interações, as quais são permitidas em sala de aula. Significa dizer, que é possível perceber certa regressão com relação ao ensino, visto que se trata

de práticas que haviam sido questionadas e condenadas no âmbito da Educação Infantil, tendo em vista que, em se tratando de uma modalidade de ensino que é a base de todo processo, é preciso que seja assegurada para as crianças o direito de ser o cerne do processo educacional, e a mesma prima por ações que favoreçam interação e socialização e o distanciamento social impede essa prática.

Hanauer (2020), por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sobre ludicidade na aprendizagem em tempos de Pandemia, desenvolvido no seu curso de Mestrado em Educação, cujo objetivo foi “fomentar a relevância da ludicidade no aprendizado escolar e da organização de estudos que priorizem a aprendizagem do aluno, por meio de métodos que ele possa aprender à distância, tornando-se autônomo na formalização das competências”. Desse modo esclarece que a conjuntura da Pandemia da Covid-19, contribui para um novo cenário no âmbito da educação, tendo em vista a circunstância atípica em função das quais, as aulas presenciais tiveram que ser suspensas por conta do surto em função do novo coronavírus, ocorrendo no contexto atual em nível global, exigindo uma nova postura de educadores e, conseqüentemente dos alunos e tudo que envolve esse processo.

A autora deixa claro ainda que em frente a essa nova conjuntura, os sistemas educacionais sofreram novas disposições em vista de assegurar aos educadores condições necessárias para a execução de um ensino em caráter emergencial, que contemple essa nova forma de ensinar, o qual ficou conhecido como Ensino Remoto, sendo que se trata de uma estratégia que requer muita disposição e constantes planejamentos estratégicos, pautando-se em reflexões e avaliações, em vista de contribuir para minimizar os prejuízos no aprendizado.

Em função disso, Hanauer (2020), evidencia também a necessidade de fomentar a relevância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, através da organização de um estudo voltado para ações que priorizem o aprendizado das crianças, delineando, estratégias e métodos que possibilitem ao aluno aprender à distância, de modo a se tornar um sujeito

autônomo no processo de formalização das competências e habilidades necessárias. Portanto, fica clara a relevância do lúdico como uma técnica voltada para incitar o interesse e contribuir para a concentração e criatividade do discente na realização de atividades escolares como estratégia para as aulas remotas, considerando que o mesmo tem mostrado vantagem ao longo dos anos anteriores à Pandemia.

Vale mencionar Barreto; Lima; Rocha (2020), as quais abordam que, sendo as crianças sujeitas e produtoras de cultura, elas terão mais facilidade de aprender por meio da interação, através das brincadeiras e investigações. Sendo esse direito, corroborado, por meio de documentos oficiais voltados para a Educação Infantil, objetivando cobrir situações em prol do desenvolvimento integral desse indivíduo, nesse nível de escolarização, o qual é definido como a primeira etapa da educação básica.

Com o surgimento da Covid-19, houve escolas, que indo de encontro essas legislações passaram a propor um ensino tendo como estratégias as aulas remotas. Frente a esse panorama, as autoras, visam, por meio de pesquisas documentais, tecer e provocar uma reflexão acerca dos dispositivos que legitimam a Educação Infantil, assim como os desdobramentos dessa prática pedagógica, os quais vem acontecendo em função da Pandemia, por meio do qual, apontam ilegalidade constitucional com relação ao Ensino a Distância para as crianças, sendo que eles afirmam que esse tipo de ensino fere tanto as culturas infantis tradicionais, quanto as contemporâneas, uma vez que essa modalidade de ensino requer o uso das brincadeiras como estratégias de aprendizagem.

As autoras concluem ainda que, se faz necessário dizer não a este tipo de prática no processo educacional da Educação Infantil, enquanto isso, a Pedagogia da Vida admite nesse panorama uma função eficaz no sentido de vencer esse momento. Desse modo, segundo elas, há uma necessidade urgente de uma união mais sólida entre escolas e famílias no sentido de utilização das estratégias lúdicas-pedagógicas no processo de ensino que está



sendo desenvolvido em casa, tendo como ponto de partida as atividades da vida cotidiana.

Nogueira e Silveira (2021), através do trabalho a importância do lúdico na Educação Infantil, tem como objetivo discutir o lúdico como “recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências e de habilidades dos alunos da Educação Infantil”. Nesse sentido, apresentam em seu trabalho algumas discussões acerca dos brinquedos, jogos e brincadeiras como metodologias pedagógicas no âmbito da Educação Infantil, buscando responder os questionamentos a respeito de como a ludicidade pode contribuir enquanto recurso didático e metodológico no ensino e aprendizado das crianças na Educação Infantil. Assim, diante da análise sobre o trabalho das autoras acima, percebeu-se que o objetivo da pesquisa realizada por elas, é refletir a respeito da ludicidade como estratégia de ensino e sua importância no desenvolvimento de habilidades e competências das crianças que estudam na Educação infantil, tendo em vista contribuir para evitar prejuízos mais acentuados em função da Pandemia.

Sousa; Barbosa; Silva (2020), em seu artigo sobre o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil em tempos de Pandemia, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é fazer uma abordagem sobre “o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil durante a pandemia da Covid-19 relacionando à teoria Walloniana”, deixa a entender que são vários os problemas que tem surgido no cenário educacional em decorrência da Pandemia, os quais contribuíram para ampliar os que já existiam em âmbito nacional, colaborando dessa forma para maximizar as questões ligadas às desigualdades sociais, tendo em vista que enquanto algumas crianças contam com acesso às ferramentas de ensino que facilitam o Ensino Remoto, a grande maioria não tem essa mesma oportunidade, visto que nem todas têm acesso à internet e as ferramentas inerentes a ela.

Santos (2020), ao abordar a temática os desafios da Educação Infantil no contexto da Pandemia Covid-19, cujo objetivo é “conhecer as concepções de ludicidade presentes na prática

docente, bem como refletir sobre os trabalhos enviados pelas crianças, como o lúdico se apresenta”, realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo. O qual apresenta suas contribuições sobre o tema, o qual discorre sobre um trabalho realizado com professores a respeito das experiências vividas posterior à suspensão das aulas, enfatizando as questões ligadas ao ERE na Educação Infantil, visando provocar discussões sobre as dificuldades para o atendimento nesse contexto. Ela alegou como ponto positivo nesse novo modelo de ensino e aprendizagem as possibilidades de aproximação entre pais e filhos, assim como a revalorização dos professores por parte das famílias.

Com relação ao trabalho desenvolvido por Alves (2020), através de um estudo bibliográfico e de campo, o qual tem como objetivo central a apreensão de “vivências lúdicas implementadas para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil no período da pandemia”. Ela buscou por meio da sua pesquisa, entender as experiências com a ludicidade no contexto das salas de Educação Infantil, durante o período pandêmico e sua eficácia na realização das atividades remotas, por meio do qual ela constatou que essa modalidade de Ensino Remoto contribuiu para agravar a problemática que já existia em função da composição da renda familiar, onde fica claro que as desigualdades causadas pela falta de acesso de muitos alunos às plataformas virtuais de aprendizagens se ampliaram de forma significativa.

Além disso, as autoras concluíram que o *WhatsApp* tem sido um mecanismo de uma importância de legítima concordância dos familiares, quando se refere às formas de comunicação no contexto das escolas, tanto no que diz respeito ao envio de algumas tarefas, quanto com relação acompanhamento e monitoramento na realização das aprendizagens propostas, de modo que os alunos que não têm acesso a essa ferramenta, tem seu aprendizado ainda mais prejudicado. A autora deixa claro que é inegável a contribuição das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem e como essas estratégias têm contribuído no processo de construção de conhecimentos significativos para as

crianças, posto que é um jeito prazeroso de ensinar e de aprender, o qual contribui significativamente para garantir que o aprendizado continue sendo possível para o público infantil, respeitando essa etapa de desenvolvimento infantil, além de validar os direitos de educação das crianças.

É inegável a relevância das atividades lúdicas no desenvolvimento da inteligência do indivíduo, visto que as mesmas contribuem para aguçar a criatividade e desenvolver habilidades essenciais na vida de cada criança, auxiliando-as no seu processo educativo, favorecendo a formação motora e cognitiva do ser humano, bem como na construção de valores que serão úteis no decorrer de toda sua vida. (KISHIMOTO, 2009).

A eficácia do lúdico se concretiza no desenvolvimento e na formação da criança, tendo em vista o que as brincadeiras apresentam no sentido de contribuir para que elas desenvolvam a autoconfiança e potencializem suas habilidades de criar novas possibilidades, a partir dessas atividades. Uma vez que ao serem instigadas a participar, sentem-se mais seguras para explorar conceitos e regras, o que favorece a formação da autonomia e respeito.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização desta pesquisa, pode-se perceber que a ludicidade na Educação Infantil é de suma importância para que ocorra uma educação de qualidade, sobretudo considerando o atual contexto pandêmico, o qual a sociedade está passando. Visto que os jogos e as brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem são fundamentais para essa fase de desenvolvimento da criança, pois são atividades que proporcionam prazer e confiança ao público infantil no seu dia a dia, de modo que ao utilizá-las como recurso didático-pedagógico, sobretudo durante a pandemia da Covid-19, pode ser uma ótima estratégia para entretenimento e aprendizado, minimizando a tensão ocasionada pelo período pandêmico.

Entende-se o lúdico, como instrumento de ensino-aprendizagem relacionado aos jogos, brinquedos e brincadeiras,

são atividades praticadas pela criança diariamente que envolvem alegria, prazer e dinâmica, sendo, portanto, essencial que as instituições escolares da Educação Infantil proporcionem aos alunos momentos lúdicos, a fim de que sintam mais prazer e alegria em aprender, uma vez que ao passo em que se propõe uma atividade lúdica com objetivos de ensinar algum conteúdo à criança, essa ação se torna menos cansativa e, conseqüentemente ampliam as possibilidades de apreensão do objeto de conhecimento a ela proposto, tendo em vista que ao realizar atividades escolares, tendo como elemento as brincadeiras e os jogos, as crianças pequenas tendem a sentirem-se mais motivadas a participar e aprender de forma mais dinâmica e alegre.

E, neste cenário pandêmico atual, as famílias também precisam ter ciência dessa importância, posto que é no lar que estão sendo realizadas as atividades escolares, assim sendo, é necessário que a prática educacional seja desenvolvida por meio de um trabalho de parceria entre a escola e a família, onde a escola propõe caminhos de aprendizagem e as famílias busquem desenvolvê-los, em vistas de oportunizar mais qualidade na realização das atividades remotas.

O professor, assim como todos os atores envolvidos no processo educacional precisam buscar uma forma de apresentar para os pais as propostas de atividades pautadas no lúdico, apresentando argumentos convincentes para que os pais entendam a necessidade de inserir o lúdico na realização das atividades escolares das suas crianças, enquanto acadêmica sabe-se que esta não é uma tarefa fácil, pois existem pais que terão grandes dificuldades de acompanhar os filhos na realização das atividades, especialmente quanto ao uso do lúdico nesse processo, de modo especial o atual contexto marcado pela Pandemia da Covid-19, o qual reflete de forma significativa nesse processo, tendo em vista que as frustrações vivenciadas pelos adultos refletem na formação desses indivíduos. De modo que, além de facilitar o aprendizado, contribui para minimizar os efeitos negativos ocasionados pelas incertezas da Pandemia.

É pertinente ainda ressaltar que por se tratar de algo novo e bastante complexo o problema da pandemia pode afetar a vida do indivíduo de forma bem acentuada, tendo em vista todas as novidades que são apresentadas em função da prevenção, como o uso de máscara, a intensidade na lavagem das mãos e outros hábitos higiênicos e, especialmente a necessidade de isolamento social, podendo ocasionar em muitas dúvidas, medos e incertezas, de modo que trabalhar essas questões com base em estratégias lúdicas pode ser uma estratégia de suma importância, uma vez que além de motivar as crianças para a concretização dessas medidas, contribui ainda para a construção de hábitos saudáveis que servirão não apenas para esse momento pandêmico, mas passarão a fazer parte de todo período de vida da criança.

Entende-se que a proposta é desenvolver um ensino por meio das estratégias lúdicas e isso requer muito compromisso e responsabilidade do professor, no sentido de mediar esse processo, norteando-se pelas práticas lúdicas, como mecanismos favoráveis à aprendizagem. Logo, a organização do trabalho docente precisa ser bem planejada e contemplar a ludicidade sem tirar o caráter sistemático de ensino e aprendizagem formal, em vistas de assegurar que os problemas ocasionados pela Pandemia não causem danos tão irreparáveis à construção da aprendizagem das crianças nessa faixa etária. Assim, sendo, a equipe pedagógica da escola precisa analisar todo o contexto que envolve a criança e aplicar medidas que visem nortear seus familiares para a adequação para esses novos hábitos.

Com relação à pesquisa sobre trabalhos recentes, onde se analisou algumas monografias e artigos, que tratam de assuntos relacionados à Educação Infantil, Ludicidade e a Pandemia da Covid-19, percebeu-se que a maioria dos autores pesquisados, estão em consonância com relação à eficácia das atividades lúdicas para despertar o prazer de aprender na criança, analisando essa possibilidade, especialmente no decorrer do período pandêmico, sendo, pois, consideradas fortes aliadas no ensino e aprendizagem do público infantil, no sentido de apontar caminhos mais

dinâmicos e mais atraentes na construção dos conhecimentos. Além disso, foi possível perceber que embora se trate de uma situação nova e, apesar das complexidades e conflitos gerados pela Pandemia da Covid-19 já existem vários estudos de pessoas ligadas às ações educacionais, na perspectiva de minimizar os danos causados por esta problemática no âmbito educacional, pois são muitos os estudiosos e pesquisadores que estão desenvolvendo trabalhos voltados para esta linha de pesquisa, os quais têm como finalidade entender as complexidades trazidas pela pandemia e concomitante a isso, buscar medidas que possam minimizar os danos causados pela Covid-19.

Inferiu-se que pesquisar sobre a temática é essencial para o crescimento profissional, sendo que as contribuições do estudo, especificamente os benefícios que os resultados trazem para a sociedade/academia são eficazes, de modo que prepara o pesquisador para uma atuação profissional futura, auxiliando-o na efetivação de uma prática docente voltada para a aquisição de resultados satisfatórios, considerando que as atividades lúdicas contribuem para desenvolver habilidades como respeito às regras, capacidade de experimentação, integração, espírito de equipe e exploração da criatividade e criticidade.

Diante do exposto, sugere-se para futuros trabalhos a realização de estudos individuais acerca das ferramentas mencionadas neste trabalho, com base em situações e perspectivas realistas e locais, através de pesquisas de campo nas instituições de ensino de diversos níveis educacionais do Estado do Maranhão, assim como um estudo mais detalhado de teorias e documentos que abordam os temas estudados para a realização desta pesquisa, tendo como foco principal a construção de uma bagagem teórica e de campo que possa favorecer uma atuação mais eficaz no âmbito social vigente, enquanto profissional e sujeito social. Portanto, as pesquisas realizadas para a construção desse trabalho foram de extrema importância tanto no processo acadêmico, no tocante à construção de uma base teórica para o desenvolvimento do mesmo, quanto para a vivência em sociedade e, futuramente como

profissional apta para buscar caminhos que favoreçam minimizar os problemas que surgem no contexto da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. G. S. **Vivências lúdicas na educação infantil e o contexto de pandemia de covid-19 no Brasil** (2020). João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream>. Acesso em: 03 jun. 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: revista de educação a distância**, v. 7, n.1, 2020.

BARRETO A. C. F; LIMA M.M. P; ROCHA D.S. Educação Infantil em tempos de Covid-19. <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.33597>. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. 2020 Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/33597>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Jogos na Alfabetização Matemática**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Diário Oficial da União, publicado em 18 maio 2020, Edição: 53 Seção: 1, Página: 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP Nº 5/2020 aprovado em 28/04/2020 e homologado em 01/06/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 21 maio 2020.

BROUGÈRE. G. **Brinquedo e cultura**. 8ª edição revisão. São Paulo: Cortez, 2010.

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

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna. 2012.

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

HANAUER, E. S. O. Universidade Federal do Mato Grosso. Ludicidade na aprendizagem em tempos de Pandemia. doi.org/10.29327/442644. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. 2020. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/245>. Acesso em: 01 jun. 2021.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAROUSSE. **Dicionário ilustrado da língua portuguesa**. Coordenação editorial Diego Rodrigues Fernando. Nuno, Naira Raggiotti (Estúdio Sabiá). São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

LINHARES, M. B. M.; Enumo, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 21/04/2021.

LÜDKE, M. *et al.* **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, F. B. de P.; SILVEIRA, É. L. A importância do lúdico na Educação Infantil. DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2021.r2a09>. **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 31 maio 2021.



O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 23 maio 2020.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SANTOS, M. P. (org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o Lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, M. P. **Os desafios da Educação Infantil no contexto da Pandemia Covid -19**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index>. Acesso em: 04 de junho de 2021.

SCHMIDT, M. A. Moreira dos Santos. **Infância Sol do Mundo: a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira**. Curitiba, 1927. 1997.

SOUSA, I. S. S. **A ludicidade na Educação Infantil durante o Ensino Remoto: um estudo de caso em uma escola da rede pública da cidade de Catolé do Rocha/PB**. Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19144>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SOUSA, K. G.; BARBOSA, M. F.; SILVA, R. J. B.: **O processo de ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia: Um artigo original**. Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma. 2020, p. 1396-1412. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102191002349.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988.

## CAPÍTULO IV

### TDIC NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Liandra Mendes dos Santos<sup>1</sup>

Débora Suzane Gomes Mendes<sup>2</sup>

#### INTRODUÇÃO

A sociedade atual, perpassa cotidianamente uma série de mudanças em função da tecnologia digital, na qual a Tecnologia de Informação e Comunicação - TIC e a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação - TDIC ocupam um grande espaço. Benedetti (2020) esclarece que as TIC dizem respeito às tecnologias mediadoras dos processos de informação e comunicação dos indivíduos através de jornais, TV, rádio, etc. Enquanto as TDIC acoplam os equipamentos digitais, como os computadores, celulares, lousa digital, entre outros. Estas tecnologias, estão cada vez, mais integradas à educação e aos espaços escolares, como mediadoras de uma nova aprendizagem com novas metodologias. Portanto, ao longo da pesquisa, foram utilizados os dois termos para explicar sobre a Literacia Digital.

Na educação, essas tecnologias são um fenômeno social, transformador de realidades sociais e culturais a todos os envolvidos no ambiente educacional. A sociedade atual é marcada por uma vasta influência tecnológica digital, onde os meios de comunicação desenvolvem-se rapidamente, exigindo das pessoas,

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). *E-mail*: liandramendes123@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (UFMG), Mestre em Educação (UFMA), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA), Informática na Educação (IFMA), Metodologias para a EAD (UNIASSELVI), Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar (Faculdade Santa Fé), e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFMA). *E-mail*: debora\_suzane@live.com

das empresas e das universidades novas e diferentes formas de comunicar, de trocar informações e de relacionar-se (BLANCO, 2009). Sendo assim, concorda-se com Buckingham (2010, p.53) quando afirma “[...] a escola não pode dar-se ao luxo de ignorar o papel cada vez mais significativo que a mídia digital passou a desempenhar na vida da maioria dos jovens.”

Com a pandemia da Covid-19, no ano de 2020, os meios tecnológicos ganharam mais forças no campo educacional com a transição das aulas presenciais para os ambientes virtuais de ensino, as TDIC proporcionaram às instituições de ensino novas possibilidades e novos desafios a serem enfrentados. “A possibilidade e as potencialidades de integração das TIC no processo de ensino aprendizagem[...]” trouxeram consigo novas oportunidades, mas também novos desafios a esse processo, uma vez que as tecnologias sozinhas, não são capazes de melhorar e desenvolvê-lo, é preciso saber utilizá-las corretamente, do modo mais adequado possível (MATOS *et al.* 2012, p.67-68). Esses desafios vão desde a estrutura tecnológica das escolas para atender a essa nova demanda de ensino digital como a capacitação de seu corpo docente para utilizá-las de forma eficiente.

Frente a isso, a pesquisa justifica-se por ser de total necessidade e urgência que as instituições de ensino ampliem e gerem estratégias tecnológicas para atender essa evolução, e consiga enfrentar novos futuros desafios e aproveitar as possibilidades que vieram à tona com o ensino remoto emergencial. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades decorrente do ensino remoto emergencial por conta da pandemia da COVID-19. A investigação contou com uma metodologia exploratória, de cunho qualitativo. Quanto aos procedimentos para a construção da proposta de pesquisa foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e análise documental.

O corpo do trabalho é composto por 6 seções, iniciada pela introdução, a qual apresenta as considerações iniciais da pesquisa. A segunda seção os impactos da pandemia Covid-19 na educação. A terceira seção aborda os desafios que a atual pandemia impõe ao

processo educativo. A quarta seção expõe as novas possibilidades educacionais em tempos de pandemia. A quinta seção indica a metodologia adotada na investigação. A sexta seção aponta as principais considerações finais do estudo.

## 2. IMPACTOS DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO

No ano de 2020, o mundo inteiro sofreu com uma pandemia global, ocasionada pelo Coronavírus, um vírus que causa a doença denominada Covid-19, segundo o Ministério da Saúde, é uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, com elevada transmissão e distribuição global (BRASIL, 2021). O distanciamento social tornou-se então, urgente e necessário, para minimizar a sua transmissão e o principal meio de comunicação e informação restringiu-se aos ambientes virtuais.

A educação sofreu uma grande mutação em seus procedimentos com o fechamento das instituições de ensino em todo o país. Neste cenário, os meios tecnológicos digitais ganharam mais força e novos significados. Graças a esses recursos, as aulas antes presenciais, ganharam vida novamente através de plataformas online, surgindo assim a necessidade e urgência de educadores capacitados para atender as novas demandas do ensino. Branco *et al.* (2020, p.2) ressaltam que:

Diante dessa realidade, muitos países, entre eles o Brasil, com autonomia de decisão de cada Governo de Estado, reorganizaram o calendário escolar com aulas não presenciais. Tratava-se de uma alternativa emergencial para dar prosseguimento ao ano letivo, enquanto não houvesse segurança para o retorno dos encontros presenciais. Para tanto, a principal estratégia foi o uso de ferramentas tecnológicas, como a Internet, as aulas por meio de aplicativos e salas de aulas virtuais, canais do *Youtube*, canais de TV, entre outras.

Segundo o Censo Escolar, no ano de 2019, haviam 47,9 milhões de alunos matriculados na educação básica no país, levando em

conta escolas públicas e privadas (BRASIL, 2020). Esses estudantes tiveram então, que migrar de suas salas de aula, para as salas de sua casa e passaram a ter como principal auxílio de sua aprendizagem seus familiares, que por sua vez, foram fortemente impactados com a mudança, tendo que buscar o equilíbrio entre trabalho, rotina doméstica e a educação dos seus filhos (MACHADO, 2020).

As entidades governamentais, como o Conselho Nacional de Educação, os conselhos estaduais, buscaram normatizações para dar continuidade as aulas através dos meios tecnológicos, mantendo o afastamento social, fazendo com que as escolas buscassem fundamentos teóricos para a ressignificação de suas metodologias (MASSERON, 2020). O art.1 presente na portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19” autorizou a substituição das disciplinas presenciais que estavam em andamento, por aulas em ambientes virtuais, utilizando-se das ferramentas das tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020, on-line).

O Projeto de Lei nº 3483-2020, dispondo acerca da volta as aulas e atividades escolares e outras providências, decretou que:

Art. 1º - Fica a critério dos pais ou responsáveis a frequência dos alunos matriculados em escolas públicas ou privadas, até que se encontre uma vacina para a doença causada pelo Coronavírus, intitulada Covid- 19 ou encerre a pandemia no país.

§ 1º Continuarão sendo realizadas aulas não presenciais de ensino a distância durante este período.

§ 2º Não haverá a reprovação caso os pais optem pelo ensino a distância, desde que o aluno cumpra todo o currículo proposto de forma satisfatória e com os critérios pedagógicos. (BRASIL, 2020, on-line).

O documento Agenda Legislativa pela Educação, divulgado pela organização sem fins lucrativos Todos Pela Educação, reuniu 18 propostas em tramitação ou a serem apresentadas no congresso,

refletindo “[...] os temas e os projetos que o Todos defende que sejam priorizados pelo Congresso Nacional em 2021, trazendo tanto o olhar para o presente, emergencial, como para o futuro, estruturante” (BRASIL, 2021, p.7). Dentre os projetos, foram elaboradas propostas relacionadas à pandemia que tramitam na Câmara dos Deputados na temática I- Medidas de enfrentamento à pandemia, ressaltando os seguintes:

- PL 486-2021 que “tem por objetivo estender os efeitos da Lei n 14.040, de 18 de agosto de 2018 de 2020, para além do exercício de 2020” (BRASIL, 2021, p.9), tendo entre outras medidas, a suspensão da obrigatoriedade das escolas e universidades cumprirem a quantidade mínima de dias letivos, em razão da pandemia.
- PL 3477-2020 que “determina que a União irá garantir, no prazo estipulado, acesso à internet com fins educacionais aos alunos e aos professores da educação Básica Pública” (BRASIL, 2021, p.11) A proposta prevê que a União garantirá 3,5 bilhões para a medida. Foi aprovada em dezembro de 2020 pelo congresso Nacional que havia sido integralmente vetado pelo presidente Jair Bolsonaro.
- O PL 3551/2020 que “estabelece o repasse, em parcela única, de 2 bilhões, para ações de estratégia de retorno às aulas... por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE). Visando, através desses recursos, assegurar a adaptação da infraestrutura sanitária escolar, bem como promover equipamentos de proteção e higiene, merenda transporte. (BRASIL, 2021, p.13).

Observa-se, portanto, que a pandemia impactou amplamente toda a sociedade, nos setores educacionais, econômicos, político, etc. No âmbito educacional, como abordado anteriormente, várias medidas de restrição foram criadas, através de propostas e projetos de leis, que passaram a vigorar por todo o país. Buscando assim, formas de continuar com o ensino, mesmo com o mundo totalmente “parado” e enfrentando situações de crise em diversos setores sociais provocando profundas alterações no processo de ensino e aprendizagem.

### 3. DESAFIOS

A sociedade já perpassou por diversas gerações ao longo dos anos, cada uma com características próprias e diferentes formas de aprender. A atual geração digital denominada Geração Alpha que corresponde as crianças que nasceram a partir de 2010, segundo Oliveira (2019), já nasceram imersas num ambiente ultra tecnológico, sendo mais estimulados na interação com diferentes máquinas, desde pequeninos, tornando-se muito mais independentes e adaptados às novas tecnologias que as gerações anteriores. A autora destaca ainda, que:

Alpha é uma geração que nasceu totalmente no século XXI, composta por crianças que desde pequenas estão inseridas em uma rotina cercada pela tecnologia, cheias de possibilidades, que conseguem influenciar a sociedade do futuro com suas interações. São crianças com pensamentos e habilidades mais rápidas se comparados à geração passada, pois nascem com a tela posicionada a sua frente, o mundo virtual o engendrou. As crianças são frutos dos efeitos distintos que a tecnologia e suas potencialidades proporcionam para seus nativos. (OLIVEIRA, 2019, p.29).

As crianças e jovens hoje, crescem numa sociedade de informação mediática, com os meios de comunicação cada vez mais evoluídos e estão muito mais habituados com estas tecnologias do que muitos adultos, inclusive os seus próprios professores (GIDDENS,2012). Esta facilidade com que as crianças e jovens fazem uso das tecnologias, como ressalta Pescador (2010), ainda assusta pais e educadores, que sempre se surpreendem com o quanto é fácil e simples para os seus filhos e alunos utilizarem as TDIC e as suas múltiplas ferramentas digitais.

Surge neste contexto, diversos questionamentos de como educar essa nova geração de sujeitos com diferentes pensamentos e habilidades no mundo virtual. A educação em tempos de pandemia, possibilitou e acelerou significativamente o encontro

entre gerações digitais diferentes, logo, como ressaltam Gomes Filho, Lavor Filho e Lima (2020), pode-se deduzir que as dificuldades nos usos das diferentes tecnologias digitais no campo educacional, não estão correlacionadas a geração digita atual, mas, sim, às anteriores. Dessa forma, este é sem dúvida um dos maiores desafios enfrentados pelos profissionais de educação durante a pandemia diante da modalidade de ensino remoto.

De acordo uma pesquisa do Instituto Península (2020), 88% dos professores nunca tinham dado aula de forma remota e 83,4% sentem-se despreparados. Para os professores que até então ainda não haviam experimentado usar alguma tecnologia ou metodologia ativa na sala de aula, houve um grande desafio para adaptar-se e entender que a pedagogia centrada em transmissão de informações não se adequa no contexto de cibercultura em que se vive hoje, onde o polo de emissão de informação e conteúdos foi liberado (LEMOS, 2007). E mesmo aqueles docentes que “[...] já utilizavam as tecnologias digitais como apoio ao ensino presencial encontraram dificuldade para se adaptar ao ensino remoto, visto que muitos não têm infraestrutura adequada em suas casas, tampouco formação específica para atuar na docência online”. (SOUZA, 2020, p.113).

A falta de uma formação contínua em TDIC aumenta consideravelmente os desafios para a realização das aulas no ensino remoto. A pesquisa TIC NA EDUCAÇÃO 2018, divulgada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2018), aponta que apenas 29% dos professores de escolas públicas realizaram cursos de formação na área das TIC. Sendo este um índice pouco elevado em consideração ao anterior, de 2017, que era de 22%. Este é um número extremamente baixo e ineficaz, levando-se em conta o contexto tecnológico atual, é necessário a ampliação deste índice de cursos de formação em TDIC.

Conforme Martins e Maschio (2014) somente a inserção dos diversos recursos digitais no ambiente educacional não garante uma transformação pedagógica a partir dessas novas tecnologias e



sim das formas como todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, colaboram entre si para a ressignificação e apropriação de novas práticas, como afirma os autores:

[...] a preocupação e a promoção de uma formação inicial e continuada dos professores para o uso das novas tecnologias deve ser o principal desafio da escola contemporânea. A formação docente deve proporcionar à escola as transformações necessárias da prática pedagógica. Uma prática que deve acompanhar a rápida difusão e acesso aos saberes produzidos pela cibercultura, sem perder de vista a formação humana baseada nos saberes acumulados historicamente. (MARTINS; MASCHIO, 2014, p.18).

Dessa forma, as instituições de ensino hoje, devem ter como principal prioridade, o desafio de fornecer meios para a especialização de seu corpo docente, investido assim no desenvolvimento de sua literacia digital, para um bom desempenho na realização de suas práticas pedagógicas nos processos de ensino aprendizagem. Outro desafio bastante árduo pautado por Bazhuni e Silva (2020) consiste na viabilidade desse tipo de processo educativo em um país onde a maioria da população não possuem acesso à internet, muito menos um aparelho digital para conseguir acompanhar as aulas apontando para uma intensa desigualdade tecnológica. Esta desigualdade inclui tanto os alunos, como as próprias escolas que, segundo Saviani e Galvão (2021, p.38-39) não estavam preparadas para ofertar um ensino remoto emergente como esse, mas ainda assim "[...] lançaram mão do 'ensino' remoto para cumprir o calendário escolar". Os autores ressaltam que pôde-se observar com isso que muitos estudantes não receberam as condições mínimas para esse novo ensino bem como a maioria dos educadores, que tiveram que arcar com as consequências da situação sem estarem capacitados para isso, tanto física como mentalmente, acarretando vários prejuízos de saúde. Ainda nessa linha de raciocínio, Silva e Gomes Filho (2020, p.301) indicam que:

Os estudos apontam que a pandemia por COVID-19 (SARS-CoV-2) também desvelou as desigualdades sociais no Brasil que envolvem o acesso à educação e as TICs. Com o avanço da pandemia as escolas e o corpo docente e técnico em sua maioria não estavam preparados para o ensino remoto, e também para novas metodologias e didáticas diretamente atravessados pelas tecnologias. Apresentando assim novas demandas de formação de professores/as, reorganização do espaço escolar, e ampliação das estruturas físicas das escolas, universidades e outros espaços educacionais para o ensino remoto e a distância.

Saviani e Galvão (2021) frisam que com as aulas remotas, através das plataformas digitais a educação acabou desencadeando uma escassez de conteúdo, aprendizagem e ensino, além da redução de sua carga horária e por outro lado a acumulação de muitas tarefas a serem desenvolvidas. Os autores ressaltam que neste ambiente virtual os alunos passam a buscar os seus próprios conhecimentos, acarretados com várias leituras, vídeos, documentos digitais, entre outros, tornando-se de certa forma “autônomos” de sua aprendizagem.

Moreira, Gianotto e Magalhães (2018) destacam que a pressão imposta ao professor, por conta de sua carga horária, a quantidade excessiva de alunos por sala, a falta de formação adequada e de políticas públicas que lhe forneçam o suporte necessário para atuar na sala de aula, são grandes desafios que contribuem também para a ausência de mudança em sua prática pedagógica. Os autores ressaltam ainda que, ao negligenciar essas dificuldades e limitações, isso pode contribuir para o uso incorreto das ferramentas tecnológicas, transformando “uma aula que tem se apresentado agradável sem a utilização das ferramentas tecnológicas, para uma aula desmotivadora, nada produtiva, em detrimento da falta de compreensão e adequação da tecnologia utilizada”. (LEITE, 2015, p.32). Sendo assim, estes são apenas alguns, dos muitos desafios enfrentados pelas instituições de ensino de todo o país durante a pandemia da COVID-19.

#### 4. POSSIBILIDADES

Apesar dos muitos desafios advindos da pandemia, novas oportunidades abriram-se para as instituições de ensino em repensar suas metodologias e práticas pedagógicas tradicionais de ensino, com a adequação das soluções tecnológicas. Ainda que sem as capacitações necessárias, tanto na infraestrutura como em seu corpo docente, as escolas necessitaram recorrer ao ensino remoto, o ensino remoto tornou-se a alternativa mais viável e coerente para as instituições de ensino para que as aulas continuassem. Como declara Masseron (2020, p.132):

Em tempos de Covid-19, fomos levados a refletir sobre o sistema educacional e o uso da tecnologia como ferramenta educacional, pois essa tornou-se a única alternativa para dar continuidade ao processo de ensino. Diante dessa perspectiva, fez-se necessária também a busca por novas metodologias que atendam à nova realidade educacional, permitindo assim o envolvimento das famílias e educandos, reinventando assim a forma do processo educacional.

O ensino remoto, num ambiente virtual desterritorializado (onde não há modelos prontos, caminhos demarcados ou soluções impostas, mas sim a criação de conexões, redes) (SOUZA, 2013; 2018), pode facilitar a instauração de “[...] espaços de aprendizagem coletiva e colaborativa, desvinculando-se da perspectiva homogeneizadora e oportunizando aos professores e estudantes o acesso à (in)formação, à autoria e à produção de conhecimentos” (SOUZA, 2020, p. 23). As possibilidades que se abrem é uma rica oportunidade tanto para os alunos em seu processo de aprendizagem como para os professores em sua didática de ensino, na quebra de barreiras que se acumulam no processo de ensino aprendizagem.

Pimentel e Carvalho (2020, on-line) anunciam os “Princípios da Educação Online”, propagando as possibilidades de novas práticas didático-pedagógicas para o ensino remoto:

1. Conhecimento como “obra aberta”, em construção, convidando à ressignificação, autoria, em vez de “mensagem fechada” acabado e completo;
2. Curadoria de conteúdos + sínteses e roteiros de estudo, em vez da produção de conteúdos próprios para EAD;
3. Ambiências computacionais diversas, em vez de restringir aos serviços do Ambiente de Aprendizagem;
4. Aprendizagem em rede, colaborativa, em vez de uma aprendizagem individualista
5. Conversação entre todos, em interatividade, em vez de apenas apresentação de conteúdos;
6. Atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura, em vez de “estudo dirigido”;
7. Mediação docente online para colaboração, em vez de “tutoria relativa”;
8. Avaliação formativa e colaborativa, em vez de exames presenciais.

Todos esses princípios somados a várias outras atitudes possíveis para um ensino colaborativo no ensino remoto, possibilita oportunidades únicas para um progresso e desenvolvimento no sistema educacional brasileiro. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB (2021) aborda sobre como as tecnologias digitais podem ajudar o Brasil a proporcionar uma educação com mais qualidade e equidade e para alcançar este resultado, as instituições de ensino precisam desenvolver ações equilibradas em 4 dimensões: visão, competências, recursos educacionais digitais e infraestrutura. Para que a escola consiga transformar-se pelo uso pedagógico, ético e intencional das tecnologias digitais “[...] o CIEB entende que ela precisa se organizar em torno de premissas importantes, integradas e que resultem em melhorias na aprendizagem e na equidade educacional”. (CIEB, 2021, p.5).

Nesta nova realidade, os docentes têm a possibilidade de diversificar suas aulas, fazendo uso de diversos Recursos Didáticos Digitais (RDD), que a tecnologia tem a oferecer para uma aprendizagem colaborativa e leve com seus alunos. Leite (2015, p.

239) classifica os Recursos Didáticos como “um conjunto de dispositivos (materiais) utilizados concomitantemente ou não, que auxiliam o processo de aprendizagem e que podem ser: naturais, pedagógicos, tecnológicos, culturais, etc”. Segundo o autor, um material didático é um instrumento de trabalho de sala de aula com utilidade para informar, sintetizar e motivar saberes e conhecimentos. E o recurso didático é todo material que serve como auxílio ao processo de ensino e aprendizagem na educação. A utilização dos recursos didáticos permite:

Motivar e despertar o interesse dos participantes, favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação, aproximar o usuário da realidade, visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem, oferecer informações e dados e ilustrar noções mais abstratas. (LEITE, 2015, p.239).

Dourado *et al.* (2021, p.196) ratifica que “o professor junto com os seus alunos pode explorar variadas plataformas de ensino por meio remoto, diversificando e tornando essa relação produtiva”. Nas aulas síncronas via web conferência, Alves e Faria (2020) ressaltam que o docente pode utilizar diferentes suportes midiáticos como, aplicativos, simuladores, textos interativos, recursos audiovisuais, sites de internet, e muitos outros. O professor pode ainda usar trilhas de aprendizagem, integrando assim, diversas técnicas de ensino, para que os aprendizados sejam simples, livres, interativos e colaborativos, permitindo que os alunos conduzam as suas explorações com autonomia.

Diante dessa vasta flexibilidade dos objetos de aprendizagem digital, como pautado por Clemente e Angeluci (2020), o educador deve aplicá-los de forma facilitadora no processo de ensino aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, trabalhando os conteúdos de ensino de forma a propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades de seus alunos. Os autores destacam a importância de as atividades educativas serem trabalhadas de forma

criativa, livre e espontânea para o despertar do interesse e participação de seus alunos, tal qual o desenvolvimento de sua autonomia.

A pandemia da Covid-19 levou ainda, a busca de novas estratégias para adequar-se a uma nova rotina de ensino, conseqüentemente impulsionando e exigindo dos educadores o exercício de competências e habilidades da literacia digital, como declara Dourado *et al.* (2021, p.197):

A pandemia da Covid-19 indiretamente fez rotina de todos se reestruturar e o modo de ensinar conseqüentemente se reorganizou para atender a necessidade do sistema educacional, a tecnologia mostrou-se como uma salvação da continuidade do ato da aprendizagem escolar, e a relação família-escola tornou-se ainda mais a peça chave para o desenvolvimento.

Com essa mudança na rotina escolar, as famílias também passaram a desempenhar um papel importantíssimo na educação de suas crianças, abrindo desta forma, a possibilidade da construção de uma nova forma de relação entre pais e filhos, que tiveram que lidar com várias tarefas pedagógicas antes realizadas apenas com os professores em sala de aula. E ainda, a construção de novos saberes tecnológicos, uma vez que precisaram auxiliar seus filhos nos afazeres didáticos.

Não obstante, com esta reestruturação da rotina educacional, acredita-se que o momento pandêmico em si, tenha contribuído de forma efetiva para o aperfeiçoamento das competências digitais dos educadores, que precisaram utilizar as TIDC, para realizar aulas, confeccionar materiais didáticos, e realizar atividades pedagógicas, contribuindo para uma aproximação maior com as tecnologias digitais (SANCHOTENE *et al.* 2020). Martins (2020) ressalta que neste ensino remoto emergencial, os professores tiveram a possibilidade de reinventar-se, assimilar novas experiências, aceitar as novas tecnologias como recursos de ensino, bem como confeccionar seus materiais educativos, passando assim, várias horas em frente à tela do computador.

Ainda que, a pandemia tenha proporcionado este desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências digitais dos docentes, as instituições de ensino, não devem deixar de lado o investimento na formação contínua de seus educadores. Diante dessa colocação, percebe-se outra oportunidade riquíssima às instituições de ensino para investir em capacitações de todo o seu corpo docente, bem como para si próprios, fazendo uso, quem sabe, dos próprios recursos digitais, com o fornecimento de cursos online, palestras, oficinas e muito mais. Preparando-se desta forma, para futuros desafios, seja no ensino híbrido emergente, seja no *e-learning* contínuo.

A pandemia da Covid 19 trouxe ainda a ressignificação da importância do ensino híbrido na educação básica brasileira, que já existia, mas até então era desconhecido por muitos. Como declaram Horn e Staker (2015, p.10):

[...] o ensino híbrido [...] é o motor que pode alimentar o ensino [...] online permitindo que estudantes aprendam a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer caminho e em qualquer ritmo, em larga escala. [...] ele permite que os estudantes avancem rapidamente se já dominaram um conceito, parem se precisarem assimilar alguma coisa ou retrocedam e retardem algum conteúdo que precise ser revisado.

Portanto, mesmo após a pandemia, é interessante manter o ensino híbrido como uma possibilidade enriquecedora do ensino presencial. No que se refere aos docentes, os autores ainda afirmam que o ensino híbrido pode “liberar [...] para que se tornem planejadores, mentores, facilitadores, tutores, avaliadores e orientadores de ensino para chegar a cada estudante de maneiras antes impossíveis”. (HORN; STAKER 2015, p.11).

## 5. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, que de acordo com Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem

objetivando uma interpretação do mundo, o que significa dizer que os seus pesquisadores realizam os estudos nos cenários naturais dos fenômenos que deram base à problemática, tentando dessa maneira compreendê-los em seus termos e significados atribuídos pelos sujeitos neles inseridos. Empregou-se, ainda, a pesquisa do tipo exploratória, nas palavras de Gil (2008, p.27):

[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento.

Dessa forma, esse tipo de pesquisa possibilitou explorar a problemática em questão de forma aprofundada e obter uma visão mais ampla e significativa, tornando-a mais familiar e explícita, podendo formular novas hipóteses que serviram de base para outros estudos. No que diz respeito aos procedimentos para a construção da proposta de pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, elaborada a partir diversos materiais já elaborados (GIL, 2002) com suporte teórico a partir das concepções de diferentes autores sobre a área explorada, como Moreira, Gianotto e Magalhães (2018), Bazhuni e Silva (2020), Pimentel e Carvalho (2020), Saviani e Galvão (2021). Somando-se a isso, realizou-se também uma breve análise documental em alguns documentos como a Agenda Legislativa (BRASIL 2021), Portaria nº 343 (BRASIL, 2020), Projeto de Lei nº 3483-2020 (BRASIL, 2020), dentre outros.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os educadores precisam estar preparados para atuar nos ambientes virtuais de aprendizagem de forma autônoma e eficaz, para que consigam guiar seus alunos à uma aprendizagem efetiva e colaborativa e lidar com os muitos desafios que estes ambientes proporcionam, uma vez que além de dificuldades técnicas, muitas



vezes são encontradas dificuldades na mediação do ensino com alunos que conhecem e se adaptam de forma muito mais acelerada às tecnologias que seus próprios docentes.

Apesar da distinção entre as gerações do docente e seus alunos, o professor, como afirma Demo (2008) não deve sentir-se atrasado e deixado a escanteio em suas práticas pedagógicas, pelo contrário, ele deve entrar em cena com mais confiança e posicionamento, abandonando a posição tradicional e disciplinar como detentor de todo conhecimento, confinando seus alunos a mera aprendizagem disciplinada. Buscando, a ampliação e desenvolvimento de sua Literacia Digital, isto é, saberes e competências tecnológicas necessárias para um uso eficaz das TDIC, para alcançar este posicionamento no processo de ensino aprendizagem, e adequar-se a este abrangente espaço tecnológico.

A formação contínua em TDIC é urgente e necessária, sendo dever não somente dos educadores correr atrás de uma especialização, mas de toda gestão escolar instigar em seus profissionais a aquisição de novas formas de aprimorar os seus conhecimentos e habilidades através da formação continuada, bem como, ofertá-las. Matos *et al.* (2012, p.68) afirmam que “os estabelecimentos de ensino têm sido dotados dos mais diversos tipos de equipamentos tecnológicos, mas nem sempre o corpo docente tem tido a oportunidade e a capacidade de saber acompanhar o vertiginoso ritmo de desenvolvimento.”. Dessa forma, torna-se desvantajoso as escolas possuírem uma gama de ferramentas tecnológicas a seu dispor sem educadores que consigam manuseá-las corretamente em suas práticas pedagógicas. Antes de focarem sua atenção apenas na aquisição dos aparelhos tecnológicos, as instituições de ensino devem priorizar a especialização de seu corpo docente.

Conclui-se, portanto, que pandemia não trouxe consigo a inovação ou introdução das tecnologias nas instituições de ensino, pois já faz bastante tempo em que as TDIC se fazem presentes nos processos educativos, o que ela trouxe, foi a possibilidade de se repensar nas práticas pedagógicas, nas capacitações da escola, não

apenas de seu corpo docente, mas de todos participantes do processo educativo (sociedade, estado e família) para atender aos muitos desafios tecnológicos emergentes, bem como, o grande universo de recursos tecnológicos que podem ser utilizados a favor de uma aprendizagem focada em metodologias ativas de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J.; FARIAS, D C. **Educação em tempos de Pandemia:** lições aprendidas e compartilhadas. Revista Observatório, Palmas, v. 6, n. 2 p. 1-18, abr-jun. 2020.

BAZHUNI, R. F.; SILVA, L. R. **Ações de docência na pandemia:** Desafios e oportunidades com as novas tecnologias digitais. Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, v. 5, Edição Especial. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/download/141/163/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BENEDETTI, T. **A importância das TDICs para a educação.** Tutor Mundi, 2020. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/importancia-das-tdics-para-a-educacao/?amp>. Acesso em: 6 out. 2021.

BUCKINGHAM, D. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização.** Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v.35, n.3, 2010.p.37-58. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227078004.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Governo Federal, 8 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar. 2020. p. 39. Disponível em:<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei 3483-2020**, de 26 de junho de 2020. Câmara dos deputados, Brasília, 2020. Disponível

em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2256110>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. **TIC Educação 2018**. São Paulo: UNESCO/CETIC, 2018. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2018\\_coletiva\\_de\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf). Acesso em: 2 nov. 2021.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB: Marco Conceitual Escola Conectada**. São Paulo: CIEB, 2021. Disponível em: <https://cieb.net.br/escola-conectada/> Acesso em: 26 ago. 2021.

CLEMENTE, A. O.; ANGELUCI, A. C. B. **A contribuição das plataformas digitais de ensino, diante da pandemia**. *Educere et Educare*, v. 15, n. 36, Edição Especial, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24546/16383>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DEMO, P. **Aprendizagens e novas tecnologias**. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.53-75, 2009*.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOURADO, *et.al.* Prática de leitura e escrita no passado versus presente: estudo de caso com leitores do ensino fundamental. In: GOMES, A. O. (org). **Interlocuções sobre a Qualidade da Educação Pública em tempos sombrios**. São Luís: EDUEMA, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6.ed, Porto Alegre: Penso, 2012.

GOMES FILHO, A. S.; LAVOR FILHO, T. L.; LIMA, A. S. S. A pandemia para além do óbvio: uma análise crítica sociológica. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências**, v. 3, n. 2, 2020.

LEITE, B. S. **Tecnologias no Ensino de Química**: teoria e prática na formação docente. Curitiba: Appris, 2015.

LEMOS, A. **Cibecultura como território recombinate**. In: MARTINS, C. D. et al. (org.) **Territórios recombinate**: arte e tecnologia – debates e laboratórios. São Paulo: Instituto Sérgio Motta, 2007. p. 35-48.

MASSERON, C. Q. A educação básica em época de pandemia. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 5, Edição Especial, 2020.

MATOS, J. F. et al. Práticas Pedagógicas inovadoras no ensino básico e secundário. In: **Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação**. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

MARTINS, O. B.; MASCHIO, E. C. As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação docente: representações, apropriações e práticas. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, V.14, N.3, 2014.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**; usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

MATOS, J. F. *et al.* Práticas Pedagógicas inovadoras no ensino básico e secundário. In: **Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação**. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

MOREIRA, J. M. B.; GIANOTTO, D. E. P.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. TIC: uma investigação através dos documentos oficiais na Formação de Professores de Química. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 57-77, mar. 2018. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2341/2061>. Acesso em: 02 nov. 2021.

OLIVEIRA, G. S. **Geração Alpha entre a realidade e o virtual**: sujeitos digitais. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2019.

PENÍNSULA, I. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020.

Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PESCADOR, Cristina M. **Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais**. V CINFE-Congresso Internacional de Filosofia e Educação, Caxias do Sul, 2010.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. **Princípios da Educação Online**: para sua aula não ficar massiva nem maçante! SBC Horizontes, maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online/>. Acesso em: ago.2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. In: **Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior** - Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXXI - No 67 - janeiro de 2021.

SANCHOTENE, I. J. *et al.* Competências Digitais Docentes e o Processo de Ensino Remoto Durante a Pandemia de Covid-19. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, e1303, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1303> Acesso em: out. 2021.

SILVA, G. D.; GOMES FILHO, A. S. Educação e Tecnologia em Tempos de Pandemia de Covid-19 (Sars-Cov-2). Uma Revisão da Literatura na Scientific Electronic Library Online. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, V.14 N. 53, p. 293-303, 2020.

SOUZA, E. P. **Educação em tempos de pandemia**: desafios e possibilidades. Caderno de Ciências Sociais Aplicadas, Vitória da conquista/BA, v. 17, nº30, jul/dez. 2020.

SOUZA, E. P. **Cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2013.

SOUZA, E. P. Educação (a distância) desterritorializada e a formação de docentes on-line. In: SALES, M. V. S. **Tecnologias e educação a distância**: os desafios para a formação. Salvador: Eduneb, 2018.

## CAPÍTULO V

### AS TIC NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Matias do Nascimento de Melo<sup>1</sup>

Lívia Caroline Praseres de Almeida<sup>2</sup>

#### INTRODUÇÃO

Vivemos em meio a transformações tecnológicas, onde a realidade social contemporânea nos conduz a ingressar em meio às novas tecnologias digitais nas mais diferentes áreas de atuação humana, situação não diferente para a educação que vem se adequando a esse processo. Estas mudanças afetam consideravelmente o sistema educacional a qual os indivíduos estão inseridos, principalmente pelo vasto leque de conteúdo didático e aprendizados adquiridos que os permite conhecer e ampliar novos métodos de ensino aprendizagem, desenvolvendo habilidades cognitivas que favorecem novos modos de pensar, comunicar, trabalhar, aprender, entre outros meios que transformam nosso convívio pessoal e social, permitindo assim o melhor convívio social das pessoas no dia a dia. Estas mudanças e inserção das tecnologias já estão sendo percebidas e utilizadas nas

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em Educação do Campo, Habilitação em Ciências da Natureza pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís – Maracanã. *E-mail*: mathiasmelo36@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís – Maracanã. Mestre em Agronomia/Produção Vegetal pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias Campus Jaboticabal (UNESP/FCAV Campus Jaboticabal), especialista em Engenharia Ambiental (CEUMA), Educação A Distância com Habilitação em Tecnologias Educacionais (IFPR), e graduada em Engenharia Agrônômica (UEMA) e Licenciatura em Formação Pedagógica (IFMA). *E-mail*: liviapraseres@ifma.edu.br

diferentes modalidades de ensino sendo uma desta a pedagogia da alternância utilizadas pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFA).

Dar-se a partir deste contexto o interesse dos autores em realizar esta pesquisa, o fato do primeiro autor ser aluno egresso de uma Escola Família Agrícola (EFA), a qual esteve inserido entre os anos de 2008 a 2011, sendo possível utilizar os conhecimentos e a experiência lá adquiridos em sua evolução educacional, permitindo assim o levantamento de informações relevantes para à sociedade ao abordar a influência da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem nas práticas docentes que constituiu-se em objeto da pesquisa de seu trabalho de conclusão de curso a nível superior, o qual está sendo apresentado um recorte deste.

Assim o estudo apresentou como objetivo geral compreender os impactos causados pelas TIC no processo de aprendizagem nos alunos do 8º e 9º ano da Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito (EFAJEB), no município de Pio XII – MA; e dentre os objetivos específicos: 1) identificar na formação continuada dos docentes da EFAJEB e a existência de práticas pedagógicas voltadas para a tecnologia de informação e comunicação; 2) apontar quais as tecnologias de informação e comunicação são utilizadas pelos docentes; 3) analisar os impactos provenientes da utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem dos discentes do 8º e 9º .

O capítulo foi segmentado em cinco seções sendo estas respectivamente: a introdução, o referencial teórico abordando a pedagogia da alternância e a escola família agrícola, a formação docente e a tecnologia de informação e comunicação, a metodologia utilizada na elaboração da pesquisa, os resultados e discussão que trataram da apresentação das informações e dados coletados durante a pesquisa no intuito de entender o uso da TIC na prática docente e as considerações finais.

## 2. REFERÊNCIAS TEÓRICOS

Neste segmento da pesquisa abordou-se aspectos sobre o histórico da pedagogia da alternância e a escola família agrícola, para melhor contextualização do trabalho, formação docente e a tecnologia de informação e comunicação.

### 2.1 A Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola (EFA)

Tendo em vista a realidade do campo nas escolas rurais a qual a Pedagogia da Alternância surge e torna-se um modelo educacional voltado aos jovens do campo, filhos(as) das famílias que vivem no meio rural, tem uma proposta diferente do modelo urbano, visando proporcionar aos adolescentes uma formação alternativa voltada à sua realidade com um aprendizado teórico-prático sem que necessitem sair do campo e permitindo ampliar o desenvolvimento rural já que “As condições de trabalho e aspectos culturais impõem as comunidades à necessidade de uma formação em acordo com as demandas sociais e econômicas.”. (SILVA & NEVES, 2020, p.1535).

Com origem na França, em Lot-et-Garone, comunidade no sudoeste francês com três agricultores, quatro jovens e o padre Abbé Granereau (NOSELLA, 2012), formalizada no início do século XX, com os esforços das famílias de agricultores para uma escola que favorecesse a permanência dos estudantes e incorporasse no projeto pedagógico às especificidades da sua existência, a alternância então se organiza no meio familiar/comunitário/profissional e no meio escolar (BRASIL, 2020). Após a criação da Pedagogia da Alternância em 1935, surgiram as primeiras Maisons Familiales Rurales (MFR's), devido as crises vivenciadas na realidade rural francesa em que “O evento da criação da primeira MFR ocorreu em Lauzun, no ano de 1937, no bojo de longas discussões e reflexões no meio camponês francês que se estendem desde a década de 1920” (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, apud ANTUNES *et al*, 2014, p.2), esta foi propagada pela Itália



e Espanha e outros países até chegar ao Brasil e à Argentina em meados dos anos 1960.

O modelo educacional pedagógico surgiu no Brasil em 1969 na cidade de Anchieta no Estado do Espírito Santo, seguiu a corrente Italiana e através de iniciativa do MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), órgão responsável pela implementação e disseminação da Pedagogia da Alternância no estado. “É no âmbito deste movimento que, nas diversas regiões brasileiras, têm emergido e consolidado um conjunto de experiências educativas que buscam afirmar os princípios, as concepções e as práticas de uma formação utilizando a pedagogia da alternância.”. (BRASIL, 2020, p. 3).

Como resultado dos esforços em 09 de março de 1969 são inauguradas as Escolas-Família-Agrícola (EFA) de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, e meses mais tarde no mesmo ano a Escola de Rio Novo do Sul, no ano de 1971 são inauguradas as Escola-Família de Campinho, município de Iconha e a Escola-Família feminina de Iconha, para as moças filhas dos agricultores. (NOSELLA, 2014).

O estado do Maranhão marcado por conflitos agrários e expansão da fronteiras agrícola, no final da ditadura tem como resultando intensa luta pela terra e forte processo migratório ainda em curso, os/as camponeses/as se organizam em estruturas políticas, econômicas e educacionais para garantir o processo de resistência ao latifúndio, surgindo neste período a necessidade de uma educação diferenciada e contextualizada ofertada pelas as EFAs, que se apresentam também como um instrumento de luta, com atuação dos Franciscanosna Região do Médio Mearim, que atuarão como um dos principais parceiros de apoio e mediação. (SANTOS & BERNAT, 2017).

No Maranhão são contabilizadas 21 (vinte e uma) EFA até o ano de 2015, criadas a partir de 1984 como as EFAs de Poção de Pedras e EFA de Coroatá, nos município do mesmo nomes, sendo as demais criadas no anos seguintes, com a presença das Escolas Famílias Agrícolas concentradas em sua maioria está na região do Médio

Mearim, estas instituições representam uma forma de educar que no processo de alternância, a importância dada a história e origem das EFAs, a visão de alunos e monitores sobre a teoria e prática e a fixação dos jovens no campo culminam com a forma de educar numa família ligada a produção agrícola. (SILVA, 2015).

Percebe-se com isso a relação entre a pedagogia da alternância e as EFA com as lutas das comunidades rurais por melhores condições de vida na qual a educação é um dos postos de maior destaque para o desenvolvimento pessoal, social, econômico, cultural e ambiental para as futuras gerações, para que estas compreendam sua realidade e se tornem agentes de mudanças.

## 2.2 Formação continuada docente para as tecnologias educacionais

A educação vem passando por mudanças no intuito de acompanhar os avanços tecnológicos presentes nos dias atuais em que se deve repensar a o modo de ensinar e aprender contextualizando-os com as necessidades da sociedade, os futuro educadores não devem ficar estagnados procurando formações continuadas para atualizar suas práticas e métodos de ensino, de forma a ampliar as competências e conhecimentos dos profissionais da educação para utilizarem as TIC nas estratégias de ensino para um público cada vez mais imerso nas novas tecnologias que já estão fazendo parte de seu dia-a-dia, pois segundo Leite & Ribeiro (2021) existem algumas capacitações em pouca quantidade e que não atendem à demanda, faltando mais ações e investimentos governamentais no aperfeiçoamento tecnológico dos professores, capacitando-os para a utilização das novas tecnologias.

A adequação dos aparatos tecnológicos na prática docente, a própria adequação deste profissional pela formação continuada favorecerá as condições para que se construam conhecimentos práticos e teórico sobre os *hardwares* e *softwares* utilizados na educação, pois o considera-se o software educacional um dos ingredientes na informática da educação como seriam o computador e o professor treinado para o uso do computador na

sala de aula (MENEZES, 2001), estas ferramentas como computadores, *notebooks*, *tabletes*, celulares, *internet*, *Moodle*, *Google Classroom*, os jogos educativos, aplicativos de tarefa e leitura são essenciais na prática docente, e nos dias atuais foi acentuada pela necessidade do ensino remoto devido a pandemia do novo corona vírus COVID – 19, pois “O meio tecnológico, através de seus aparatos, tem grande capacidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem de forma bem eficaz e significativa, para isso é importante que os projetos e as formações referentes ao uso das tecnologias por parte dos professores sejam constantes”. (SÁ & FERREIRA, 2021, p.53).

E uma das alternativas sugeridas para favorecer a formação continuada dos docentes evitando assim removê-los de sala de aula e de outras atividades inerentes a profissão é a oferta de cursos a distância, importantes para a melhoria da ação do docente, não sendo suas ações profissionais substituída pelas máquinas, e sim favorecer e ampliar seu campo de atuação para além da escola clássica – “entre muros” – e da sala de aula tradicional. (KENSKI, 2013).

Percebe-se com isso a necessidade de formação continuada e constante dos docentes, pois com os avanços da globalização e das digitais na atualidade estas vem influenciando direta e indiretamente no espaço educacional, principalmente na sala de aula, fazendo-se necessário profissionais tenham conhecimentos sobre o assunto para que possam desenvolver sua prática pedagógica mais atraentes aos discentes.

### 2.3 A Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e a Educação

A evolução e aplicação da tecnologia de informação remete aos tempos de Gutemberg (sec. XV) com criação da imprensa e a comunicação com ferramentas mais primitivas (gritos, gestos, sinais) até os meios modernos (escrita, telégrafos computadores), até evoluir aos avanços tecnológicos que se tem hoje (PEREIRA JUNIOR *et al*, 2020), advindos da revolução industrial as grandes mudanças em termos de tecnologias cada vez mais modernas,

como surgimento dos computadores, internet, *hardwares e softwares*, celulares, *tabletes* dentre outros meio tecnológicos em diferentes áreas da atuação humana que tonam as atividades mais rápidas, interativas e em tempo real favorecendo a atuação dos profissionais. “Um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência”. (LÉVY, 1996, p. 2). Com as influências que estas novas tecnologias trazem nos diferentes aspectos e espaços da sociedade na atualidade é necessário cautela nos setores sendo observado os cuidados para a educação, pois para Santos (2015), atividades tradicionais como a agricultura vem sendo afetadas diretamente pelas TIC, com mudanças e transformações na cultura, lazer e trabalho nas últimas décadas, e para a que estas sejam implantadas na educação, devemos ter a clareza de que os fatores pedagógicos e técnicos devem ser tratados de forma associativa e não separadamente, com o uso das tecnologias que favoreçam o uso de recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno, oportunizando ao professor que apresente de forma diferenciada as informações. (OLIVEIRA *et al*, 2015).

Os programas governamentais e políticas públicas favorecem a utilização das TIC no ambiente escolar, mas o profissional deve querer se atualizar, sobre as novas tecnologias para melhor fazer uso em suas práticas na sala de aula com os meios tecnológicos melhorando assim seu conhecimento e habilidades que irão auxiliá-lo em suas atividades e no processo de aprendizagem dos discentes, como observado por Oliveira & Nascimento (2021, p. 20) “para a aquisição deste conhecimento é necessário ter-se uma formação docente inicial e continuada, pois a necessidade desta formação no âmbito educacional é de grande importância não somente como mérito na aquisição de títulos, mas como saber usar no dia a dia em sala”. Um dos mecanismos utilizados para facilitar o acesso às TIC, no caso a internet para a educação básica atualmente é o Programa de Inovação Educação Conectada, criado

em 2017, tornando-se em 2021 uma política pública pela Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021 que Institui a Política de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. (BRASIL, 2021).

Esta proposta de universalização da internet pode ser observada pelas informações obtidas da Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras realizada no ano de 2019 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, antes do fechamentos das escolas e dos primeiros casos da pandemia COVID -19, em que a situação para a execução do ensino remoto no país, presentes em algumas escolas, um dos grandes desafios para manter as atividade educacionais foi a condição de conectividade dos estudantes com realidades muito diferentes entre as escolas urbanas e rurais em termos de conectividade, internet, recursos disponíveis, ocorrendo uma melhora de acesso à internet nas escolas das áreas rurais com melhorias na infraestrutura na qual estas escolas estão inseridas. (TIC EDUCAÇÃO 2019, 2020). No ano seguinte a pesquisa TIC Educação 2020 a situação da pandemia demonstrou a dificuldade de pais e responsáveis na orientação e apoio, assim como a situação de vulnerabilidade social entre os principais desafios das escolas na condução das atividades, pela falta de infraestrutura nas residências destes e mesmo nas escolas, cabendo a comunidade escolar desenvolver estratégias de adaptação ao cenário existente ao utilizar um meio tecnológico. (PAINEL TIC COVID-19, 2021).

Percebe-se a necessidade de se assegurar a presença das TIC nas instituições de ensino para as atividades nela desenvolvidas por professores, gestores e alunos para a melhora do processo de ensino-aprendizado e interação entre estes que ficou mais evidente e acentuada com a situação do ensino remoto devido a pandemia COVID-19, para que estas possibilitem o fortalecimento dos saberes discentes com o uso de recurso das TIC, favorecendo o

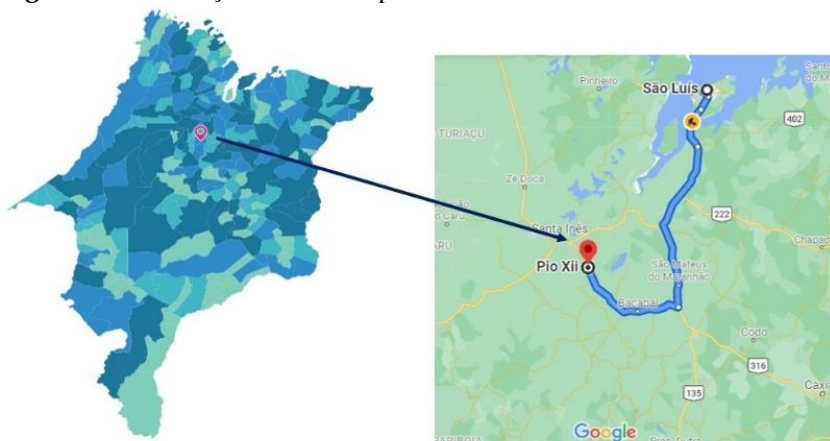
desprendimento de métodos considerados tradicionais de ensino, para a melhoras de estratégias pedagógicas.

### **3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada no município de Pio XII distante 265 km de São Luís, capital do Estado, como demonstrado na Figura 1, possui área da unidade territorial 545,140 km<sup>2</sup> e uma população estimada segundos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2021 de 21.274 habitantes (IBGE, 2021, SEMS PIO XII, 2021), na Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito (EFAJEB).

Para melhor compreender o local de estudo a Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito (EFAJEB) foi realizada uma breve contextualização sobre esta a qual foi possível localizá-la a 16 km da sede do município de Pio XII no Projeto de Assentamento Lago da Carnaúba no povoado Cordeiro próximo ao povoado Brejinho, São José da Mata e Baiano Novo, apresenta um público oriundo principalmente das famílias da zona rural dos municípios de Pio XII, Conceição do Lago-Açu, Satubinha e Olho D'Água das Cunhãs que de acordo com a demanda de matrícula podem vir de outros municípios próximos. Atualmente conforme informado pela gestão a escola conta com 69 alunos matriculados, porém, apenas 65 são frequentes, decorrentes de transferências e evasões.

**Figura 1:** Localização do município de Pio XII – MA.



**Fonte:** IBGE, 2017; GOOGLE MAPS, 2021.

Tendo por base o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito de Pio XII, e trabalhos de conclusão de curso e informações obtidas na comunidade a idealização de uma Escola Família Agrícola no município de Pio XII vem da iniciativa de uma funcionária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) da Superintendência Regional (SR) 12 do Maranhão na região dos povoados Cordeiro e Brejinho, locais onde ocorreram desapropriações de terra em meados dos anos de 1990 e 2000, que promoveu na região o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que passaria a funcionar em um dos prédios desapropriados na comunidade de Cordeiro, ocorrendo mobilização por parte da funcionária, da comunidade, jovens e seus líderes a participarem de seminários e reuniões em outros municípios e na capital. (SEMED PIO XII, 2018; CUNHA, 2021).

Em uma destas reuniões realizadas da capital foram apresentados à coordenadora pedagógica da União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA), que logo em seguida a mesma visita o povoado Cordeiro com o objetivo de em localizar espaço físico construído ou

área para dar início a fundação da escola que ocorreu em dia 15 de novembro de 2003 culminando com a fundação da Associação da Escola Família Agrícola, buscando-se a legalização da associação através dos órgãos competentes na sede do município de Pio XII, sendo doado pela comunidade para Escola 24 hectares de terra no ano de 2004 onde se localiza o prédio da EFA atualmente. (CUNHA, 2021).

**Figura 2:** Fachada da Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito (EFAJEB).



**Fonte:** Arquivo EFAJEB, 2021.

A pesquisa realizada na EFAJEB contou com a participação de professores, alunos e o gestor da escola. Assim foram entrevistados 5 (cinco) docentes que atuam na instituição de ensino, lecionando no Ensino Fundamental maior, o gestor(a) geral da escola, e 18 (dezoito) discentes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental das turmas de 2020 e 2021, sendo solicitado autorização dos responsáveis para os menores de 18 anos.

Para o trabalho optou-se por um estudo de caso com abordagem qualitativa no intuito de melhor entender a problemática observada e de que forma as ações dos participantes contribuem na solução desta, por ser uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade contextualizando quando estes limites não puderem ser evidentes, ou seja entender um fenômeno do mundo real contextualizado ao “caso” (YIN, 2015), sendo este um delineamento mais completo



com preservação da totalidade da unidade social, com estudo profundo de um ou poucos objetos que permitam seu melhor conhecimento. (GIL, 2002).

Utilizando questionários *on line* como instrumento para coleta de dados via *Google Forms* com questões abertas e fechadas gerais e específicas para os professores, alunos e gestor das escolas disponibilizadas os links via aplicativo de comunicação o *WhatsApp*, devido a situação da pandemia devido a declaração de Pandemia de Novo Corona Vírus pela Organização Mundial da Saúde (OMS) - COVID-19 que impossibilitou a aplicação presencial dos mesmos.

Como resultado, do total dos 24 (vinte e quatro) sujeitos envolvidos na pesquisa, foram obtidos retorno de 18 (dezoito) alunos investigados, 5 (cinco) professores, e o 1 (um) gestor, total este que representou os 100% do público alvo estimado para o trabalho.

Para melhor compressão, a análise foi dividida em três partes que trataram da: formação continuada dos docentes e as práticas pedagógicas com o uso das TIC; TIC utilizadas pelos docentes da EFAJEB; dificuldades na utilização das TIC na prática docente da EFAJEB, fazendo-se considerações sobre o ensino remoto na situação da Covid-19.

Os sujeitos entrevistados não serão identificados pelo nome no trabalho conforme especificado no termo de consentimento garantido assim o anonimato e a lisura dos dados pessoais dos participantes anexados aos questionários. Portanto, optou-se pela identificação alfanumérica da seguinte forma para os docentes: D1, ... para os alunos: A1... e para o gestor: "G".

O levantamento bibliográfico foi realizado em livros, revistas, artigos, legislação vigente, sites de pesquisa acadêmica como o Google Acadêmico, SophiA@ Biblioteca, Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito de Pio XII, Trabalho de Conclusão de Curso de Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram aplicados questionários aos discentes, docentes e gestor da Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito (EFAJEB) situada na zona rural do município de Pio XII-MA, local de realização da pesquisa, no intuito de identificar a existência de práticas pedagógicas voltadas para as tecnologias de informação e comunicação (TIC), quais destas são utilizadas pelos docentes detectando as dificuldades destes, além de analisar os impactos provenientes da utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem dos discentes do 8º e 9º ano na EFA, onde se levou em consideração pontos sobre o ensino remoto devido a situação da Covid-19.

### 4.1 Formação continuada dos docentes e as práticas pedagógicas com o uso das TIC

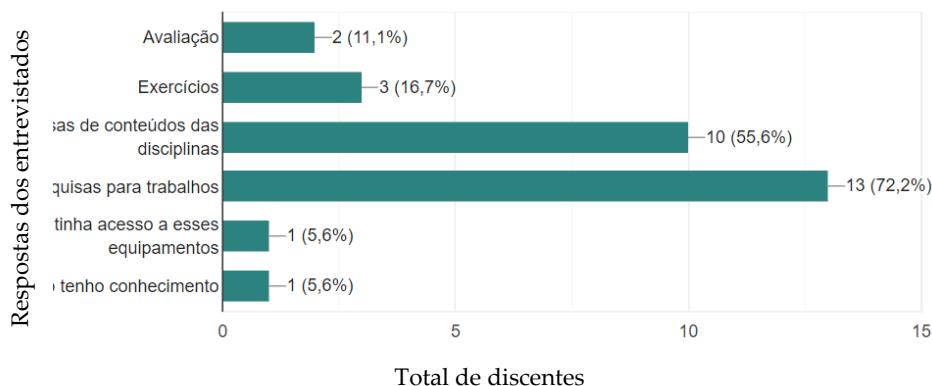
Identificou-se na pesquisa que dos 5 (cinco) docentes entrevistados 80% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino, com 60% destes com idade entre 41 a 50 anos, e 40% se encontram entre 31 e 40 anos, e todos (100%) com formação superior nas áreas de História (20%), Geografia (20%), Letras (40%) e Ciências Biológicas (20%), indicando a qualificação dos profissionais para atuarem nas suas áreas e contribuem para o aprendizado e formação dos discentes como Souza & Wataya (2016, p.5, destaque do autor) discorrem que “a formação ao nível de graduação representa formalmente o preparo do profissional para o exercício da docência, mas carrega também o valor simbólico do “ser professor””.

Identificou-se que todos o gestor e os docentes (100%) dos entrevistados possuem pós-graduações a nível de especialização, nas áreas de Gestão Ambiental, Genética e Embriologia, História, Linguagens e Língua Portuguesa, indicando assim a preocupação deste e da instituição com a formação continuada, de forma a atender as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior no que trata a necessidade

de formação inicial e continuada de professores, visto que o local de estudo é uma Escola Família Agrícola e esta deve organizar sua proposta político-pedagógica nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) submetendo-a ao sistema de ensino competente (BRASIL, 2020), em que a formação básica e continuada dos docentes proporciona trabalhar melhor os conteúdos trazendo novos conhecimentos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, não se resumindo somente a isso segundo Ferreira (2007), além da formação, muitas ações realizadas pelos profissionais não estão prescritas nos documentos, existe uma margem de manobra entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia a dia da escola.

Nesta margem de manobras dos docentes encontramos atualmente a utilização das TIC pelos docentes da EFAJEB em diversas atividades e trabalhos extracurriculares, confirmado por 77,8% dos discentes entrevistados, que estes direcionaram as atividades utilizando estas tecnologias para o tempo comunidade para as disciplinas como complemento didático, entre outros, que foram identificados ao serem interrogados sobre quais eram as atividades que eram passadas pelos docentes como visto no Gráfico 1 e Quadro 1:

**Gráfico 1:** Atividades escolares realizadas pelos discentes utilizando às TIC.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

**Quadro 1:** Atividade relatadas por alunos do 8º e 9º anos da (EFAJEB) utilizando as TIC repassadas pelos docentes.

ALUNO	FALA
A 1	“Passavam pesquisas pra gente se aprofundar em assuntos e fazer trabalhos.”
A 2	“Os questionários e avaliação das disciplinas”
A 3	“Plano de estudo, pesquisas relacionadas de acordo com à matéria, trabalho em grupo e entre outras atividades.”
A 4	“Pesquisas referentes a comunidade, os habitantes, entre outros...”

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

De acordo com o Gráfico 1 percebe-se o uso das TIC pelos alunos do 8º e 9º ano, que possui maior quantidade de aluno, que representam 44,4% e 55,6% respectivamente do total de dezoito alunos entrevistados, nas atividades escolares repassadas pelos docentes principalmente para pesquisas para trabalhos (72%) e de conteúdo das disciplinas (55,6%), seguidas por exercícios (16,7%) e para avaliações (11,1%) e dois (11,1%) discentes demonstraram não ter acesso ou não ter conhecimento sobre as atividades, não se obtendo retorno do motivo, utilizando para isso equipamentos como celular (94,4%), notebook (27,8) e computador (11,1%) em suas residências todos conectados à internet.

Quando questionados sobre acesso à internet e equipamentos na EFAJEB os discentes informaram que 72,2% tem acesso à internet da escola e 27,8% não tem acesso, não se obtendo retorno do motivo, tendo o computador da escola maior disponibilidade (61,1%) de acesso, seguido de celular (44,4%) e notebook (16,7%) de propriedade dos alunos, e 11,1% disseram não ter conhecimento ou não tinham acesso aos equipamentos não sendo informado o motivo.

Estes dados demonstram que os docentes e a escola vêm buscando integrar as TIC no cotidiano escolar, mas não devemos esquecer que apesar de haver uma interação com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), no processo formativo, essa integração o entre a tecnologia digital e à docência

precisa de mais tempo e mais espaços de formação para ser de fato concretizada. (LIMA *et al*, 2017).

Com isso recebe-se a importância da formação continuada dos docentes com destaque para as TIC em sua prática pedagógica na utilização mais eficaz dos recursos tecnológicos no espaço educacional adequando-os aos novos tempos e a realidade mais presente na vida dos alunos, da instituição e deles próprios, como podemos observar no Quadro 2 na fala do gestor ao ser questionado sobre cursos de formação sobre as TIC e a disponibilização destas na prática docente:

**Quadro 2:** Importância da formação continuada e disponibilização das TIC aos docentes da EFAJEB.

GESTOR	FALA
G	<ul style="list-style-type: none"> <li>•“Sim. Pois por meio das formações continuadas os docentes poderão adquirir habilidades para manusear os equipamentos”</li> <li>•“Sim. As TIC oferecem aos docentes uma série de recursos que permitem uma melhor comunicação entre docentes e discentes, docentes e docentes, docentes e comunidade escolar”</li> </ul>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Para Oliveira *et al* (2015) o professor deve ver a tecnologia com aliada do processo de ensino-aprendizagem, devido a mudanças já percebidas na sua forma de pensar e sendo necessárias capacitações e treinamentos para que estes se sintam seguros aos utilizar os recursos. Os docentes também compreendem esta importância pois todos (100%) os entrevistados informarem que possuem acesso à internet em suas casas e na escola, assim como conhecimentos sobre as TIC, a utilizam em suas atividades docentes como aulas (100%), atividades de campos (60%), provas (20%), sendo também incentivados a utilizá-las pela instituição, fazendo uso de dos seguintes equipamentos: notebook e celular (100%), sendo estes de propriedade do docentes; computador e data show (80%) de propriedade da escola, como destaca Silva & Santos (2021, p. 81) “a difusão das tecnologias na

escola e na vida do professor configura novidades na organização e viabilidade no processo de ensino e aprendizagem”.

Apesar de constatada a importância do uso das TIC na prática pedagógica e da formação continuada pelo gestor e pelos discente e pelos próprios docentes identificou-se que dos docentes entrevistados apenas um havia realizado alguma capacitação sobre o assunto, conforme demonstrado no Quadro 3 e Quadro 4.

**Quadro 3:** Importância do uso das TIC na prática docentes da EFAJEB.

DOCENTE	FALAS
D1	“hoje no mundo virtual em que vivemos, esse método de ensino - aprendizagem e comunicação, se tornou uma realidade nos tempos atual em que nos encontramos.”
D2	“Bastante, pois ajuda na organização do material didático, na execução das atividades, no acesso dos estudantes as pesquisas .”
D3	“sim, porque é um complemento a mais dentro do aprendizado.”
D4	“Tanto na educação presencial como no ensino a distância, as tecnologias de informação e comunicação potencializam o processo de construção do conhecimento. No entanto, não basta apenas implementar ferramentas tecnológicas em sala de aula. É preciso realizar uma verdadeira transformação digital e cultural na instituição.”
D5	“É importante porque o aluno de hoje ele gosta muito das tecnologias, e tem muita facilidade para manusear então é algo que chama muito atenção dele. E isso favorece muito o aprendizado.”

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

**Quadro 4:** Identificação de formação continuada sobre as TIC dos docentes da EFAJEB.

DOCENTE	FALAS
D1	“Não”
D2	“Não”
D3	“Não”
D4	“Ainda não”
D5	“Formação Pedagógica dos Profissionais da Educação 2021 realizada pela Secretaria de Educação do Maranhão – SEDUC/MA, na modalidade à distância, durante o período de 25/01/2021 a 04/02/2021. Módulo 01 – Tecnologias a Serviço do Ensino; A Educação Básica em Tempos de Pandemia”

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Estas falas demonstram que a escola deve proporcionar mecanismos para incentivar a atualização dos docentes e da própria gestão escolar sobre as TIC para aprimorar seus conhecimentos. Na pesquisa foi identificado que a escola não proporcionou formação na área devido à falta de condições e recursos para disponibilizar um curso ou uma formação relacionada às TICs, conforme informado pelo gestor da instituição que possui curso básico de informática realizada de forma particular, percebendo-se assim a necessidade do gestor e dos docentes em buscar outras formas para aprimorar seus conhecimentos, seja em pesquisas na internet ou com cursos particulares.

Neste caso, faz-se necessário que cada instituição de ensino oriente em seu projeto pedagógico a relevância a ser dada ao uso das novas tecnologias, sobretudo das redes que envolvem o ensino, a pesquisa, a capacitação de seus professores, ofertando uma educação com melhor padrão de qualidade (KENSKI, 2013), uma vez que a atividade docente exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes e sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, deixa claro que ela requer uma formação permanente do ensinante que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997). As TIC ao

serem incluídas na educação e nas práticas docentes poderão proporcionar uma maior qualidade às aulas e a todo contexto educacional com reflexo positivo processo de ensino-aprendizagem do aluno quando este buscar por novos conhecimentos, correlacionar os conteúdos a sua realidade ou mesmo na realização das atividades escolares, ao serem utilizadas corretamente, conforme Martins & Maschio (2014, p.18) tratam que “as novas tecnologias, recontextualizadas para o ambiente escolar, têm se caracterizado como um imprescindível instrumento de mediação pedagógica”. Contatando a eficácia das TIC no ambiente escolar principalmente em tempos de aulas remotas, ao auxiliar os educadores e educandos na construção do conhecimento e garantindo o acesso à educação mesmo fora da escola.

#### 4.2 As dificuldades na utilização das TIC na prática docente e o aprendizado do aluno

Ao tratar sobre as dificuldades encontradas na utilização das TIC percebeu-se pelas falas dos docentes que de acordo com a utilização estes poderão ou não apresentar algum tipo de dificuldade como demonstrado no Quadro 5 e Quadro 6.

**Quadro 5:** Identificação das dificuldades dos docentes no uso das TIC na escola em sua prática pedagógica.

DOCENTE	FALAS
D1	“Não.”
D2	“Sim, como instalar o projetor.”
D3	“Dificuldades por partes dos alunos, porque nem todos tem acesso a essas tecnologias.”
D4	“Não que eu já tenha alcançado a perfeição, porem tenho me reciclado a respeito desse assunto. O fato de o docente ter conhecimento, não faz dele alguém mais sábio que as outras pessoas. Pelo contrário! A base da educação visa a troca mútua de informações e conhecimento. Para que uma aula seja didática e os alunos consigam aprender com maior facilidade, é



	preciso que o professor esteja disposto a se adequar às situações.”
D5	“Não”

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

**Quadro 06:** Dificuldades dos docentes na utilização das TIC no planejamento das atividades.

DOCENTE	FALAS
D1	“acesso a internet.”
D2	“A utilização de alguns app, por conta da internet lenta e de baixa qualidade.”
D3	“graças a Deus não tenho muito dificuldades da para suprir minhas necessidades”
D4	“Como toda novidade, no entanto, as TICs na educação me trouxeram algumas dificuldades e conflitos de adaptação, mas que puderam ser contornadas, a fim de proporcionar uma melhor experiência de aprendizado e um bom relacionamento entre eu, alunos e instituição de ensino.”
D5	“Não tenho dificuldade, até porque estou em constante contato pesquisando como se usa.”

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Ao comparar o Quadro 5 e 6 nota-se nas falas da maioria dos docentes que estes apresentam conhecimentos básicos quanto ao uso da TIC em sua prática diária e na implantação de estratégias educacionais no contexto escolar, a fim de suprir suas necessidades e dos educandos no ambiente educacional, adquirida em pesquisas, leituras e estudos próprios sobre o assunto, entende-se que “são múltiplos os modos de aprender, mesmo que se use, nesta multiplicidade, o mesmo equipamento de aprendizagem (cérebro e seus satélites)”. (DEMO, 2009, p.55).

Dentre as dificuldades identificadas estas ficaram na instalação e manuseio do projetor de imagens, acesso à internet ou algum aplicativo devido a velocidade e qualidade da internet disponível, o que indica a falta de preparação adequada destes

profissionais para lidar com os recursos tecnológicos, sendo perceptível a necessidade da inclusão de formações voltadas para a utilização das TICs, principalmente na aplicação das estratégias de ensino, “Os cursos de licenciaturas ainda não oferecem uma formação que possibilite ao futuro professor conhecimentos sobre tecnologias digitais adequadas. Isso constata que existem lacunas desde a preparação acadêmica dos profissionais em educação, no que tange estratégias inovadoras de ensino”. (MARTINES *et. al*, 2018, p.6). Ao questionar os discentes sobre as dificuldades na utilização das TIC, observamos que a maioria destes nas suas falas não apresentaram problemas com o uso das tecnologias e são conhecidas por estes somando em seus aprendizados na escola e fora desta, potencializando a criatividade, agilizando as atividades por exemplos, e que apenas alguns alunos apresentaram dificuldades, situação está que pode ser observada nas falas a seguir nos Quadros 7 e 8:

**Quadro 07:** Falas discentes sobre dificuldade de utilização das TIC.

DISCENTE	FALAS
A2	“A falta de conhecimento”
A3	“Nenhuma dificuldade, pois facilita mais o entendimento da pessoa”
A8	“Às vezes a dificuldade para mexer nos eletrônicos.”
A16	“No meu ponto de vista, não tenho nenhuma dificuldade, pois coisas que nunca vimos ou sabíamos nós podemos está buscando em sites”

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

**Quadro 08:** Falas discentes sobre vantagens de utilizar das TIC.

DISCENTE	FALAS
A5	“Tem várias vantagens e uma delas é se desenvolver cada vez mais, pois com o uso da tecnologia podemos ser pessoas mais sábias”
A9	“Potencializa a criatividade”
A16	“O uso das ferramentas tecnológicas na escola agiliza as atividades desenvolvidas no dia a dia, tanto pelos

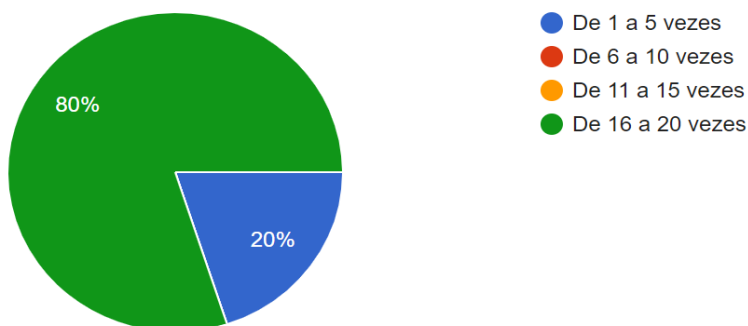
	alunos, como pelos professores, seja em uma pesquisa didática ou na comunicação entre eles, proporcionando novos caminhos para o ensino e colaborando assim, com o processo de aprendizagem de todos”
A17	“As tics nos proporcionam facilidade ao desenvolver nossas tarefas diárias”

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Percebe-se que a globalização vem influenciando cada vez mais no ambiente e nas atividades escolares, sendo necessário constante atualização dos professores sobre o uso e aplicação das tecnologias nas aulas tornando-as mais interativas e participativas com uso de celulares, notebooks, computadores, salas virtuais e outros, como observado por Oliveira *et al.* 2015, p.82-83) em que o acesso à internet nas instituições de ensino possibilita que a aprendizagem ocorra frequentemente no espaço virtual em que se precisa introduzir as práticas pedagógicas, devendo a escola interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação. A necessidade do uso das TIC nas instituições de ensino ficou evidenciada e se tornou crucial enquanto ferramentas de aprendizagem com a utilização do ensino remoto na realidade das escolas e da comunidade escolar em todas as esferas educacionais por conta da pandemia da Covid-19, em que ocorreram adequações abruptas na metodologia e processo de ensino aprendizagem dos alunos com uso de plataformas de ensino como o *Google Classroom* e outros mecanismo virtuais de aprendizagem, como observado no Painel TIC COVID – 19 que relata que neste contexto todos os países enfrentam a pandemia COVID-19 e suas consequências sociais e econômicas caracteriza o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos diversos aspectos de cotidiano, com um cenário complexo tem exigido dos países um rápido avanço na adoção das TIC em muitos setores: nas empresas, na educação, no comércio, na saúde, no governo, entre outros. (PAINEL TIC COVID-19, 2021, p.15).

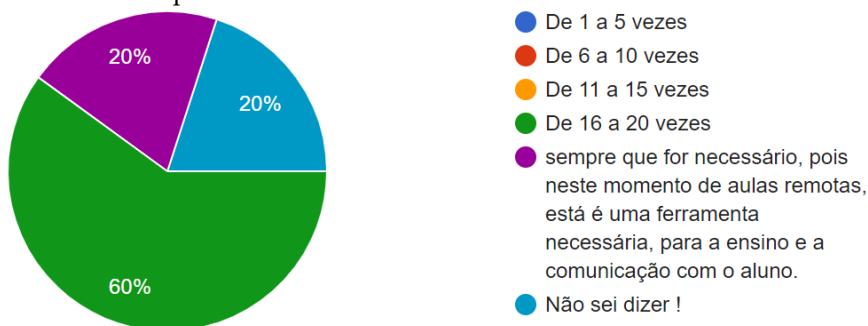
Situação está também identificada na pesquisa assim como o aumento do seu uso evidenciado pela gestão que antes da pandemia fazia uso de 16 a 20 vezes por dia e com a implantação do ensino remoto ultrapassou o uso por mais de 20 vezes por dia. Os Gráficos 2, 3, 4 e 5 a seguir demonstram a frequência do uso das TIC antes e durante a pandemia com o ensino remoto para professores e alunos.

**Gráfico 2:** Frequência semanal do uso das TIC pelos docentes antes da pandemia COVID-19.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

**Gráfico 3:** Frequência semanal do uso das TIC pelos docentes na atividade remota com a pandemia COVID-19.

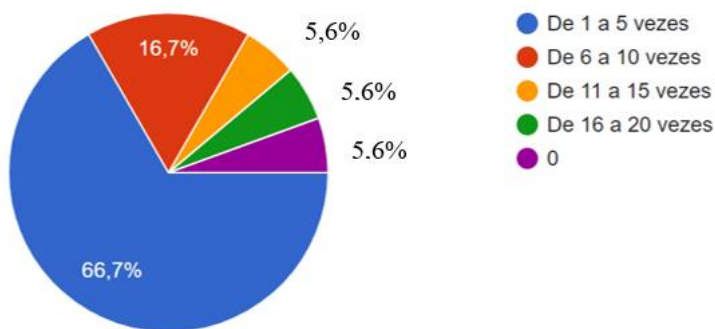


**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Observa-se que 80% dos docentes já faziam uso das TIC antes da pandemia com frequência entre 16 a 20 vezes por mês, com a

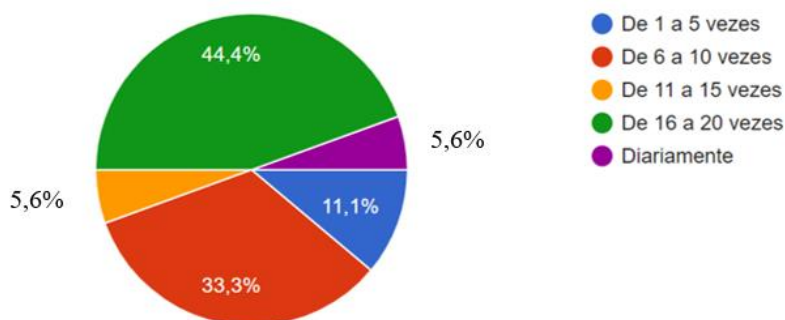
necessidade do ensino remoto está frequência continuou com 60%, sendo que dos entrevistados 20% não sabiam mais informar quantas vezes faziam uso e 20% estavam utilizando sempre que necessário por ser uma ferramenta necessária, indicando aumento no uso TIC nas atividades docentes, com uso de metodologias e os recursos tecnológicos o uso de vídeo conferências, aulas expositivas através de plataformas online, produção de vídeo aulas, disponibilizadas no *YouTube* ou por meio de grupos do *WhatsApp*, tendo como principal recurso tecnológico o celular e o notebook, e disponibilização de apostilas eletrônicas por meio do *Google Classroom*, atividades impressas para os discentes que não possuem acesso aos recursos tecnológicos, mapas conceituais, indicação de filmes. (MIRANDA *et al*, 2020).

**Gráfico 4:** Frequência semanal do uso das TIC pelos discente antes da pandemia COVID-19.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

**Gráfico 5:** Frequência semanal do uso das TIC pelos discentes na atividade remota com a pandemia COVID-19.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Percebesse também um aumento considerável (38,8%) na frequência de uso das TIC, de 16 a 20 vezes por dia, com os discentes que saiu de 5,6% (antes da pandemia) para 44,4% (atividade remota com a pandemia), seguida de aumento de frequência de uso de 6 a 10 (33,3%) vezes por dia e de 1 a 5 (11,1%) vezes por dia. Esses dados informam que houve um aumento brusco na demanda do uso das TIC pelos docentes, alunos e o gestor da EFAJEB, pois ensino remoto, adotado em meio a pandemia do coronavírus, trouxe muitas mudanças para o cenário educacional, colocando em pauta a utilização de tecnologias como aliadas em sala de aula, as desigualdades de acesso as tecnologias digitais, a valorização do professor e a importância da participação da família no processo educacional. (COSTA & NASCIMENTO, 2020), levando estes a buscarem mais conhecimento e se adaptarem ao novo cenário.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da importância das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas instituições escolares percebe-se que devem haver mais investimentos nesta área por parte dos governos, em especial para as escolas da zona rural. O trabalho demonstrou a

importância do uso das TIC na prática pedagógicas dos docentes, e que o gestor e os docentes apresentam formação acadêmica adequada, e que estes possuem conhecimentos básicos no uso dos recursos tecnológicos adquiridos de forma particular, por estudos ou pesquisas, mas se faz necessário a disponibilização de cursos e formação continuada para as TIC ofertados pelo poder público. Na prática pedagógica dos docentes percebe-se que estes fazem uso das TIC na implantação de estratégias de ensino-aprendizagem como indicado pelo discentes na pesquisa de trabalho e conteúdo das disciplinas. O acesso e a qualidade da internet, e manuseio de alguns equipamentos no ambiente escolar foram as dificuldades encontradas mencionadas entre os entrevistados, fazendo-se necessário melhoria no sistema de internet e oferta de cursos na área das tecnologias, como um curso de informática.

Com a realidade da pandemia mundial vivenciada do novo coronavírus, COVID-19, ocorreram mudanças abruptas no uso das TIC nas práticas docentes que foi acelerada e intensificada tornando-se crucial para o ensino remoto. Na EFAJEB esta situação foi constatada nos dados da pesquisa com professores, alunos e gestor que aumentaram a frequência do uso das TIC semanalmente, passando a utilizar mais de 20 vezes. Os resultados apontam para impactos positivos que as TIC promovem no dia a dia escolar e social tanto dos alunos como também de professores e gestão escolar como promoção de práticas cada vez mais dinâmicas e participativas nas aulas favorecendo o processo de ensino aprendizagem dos educandos. Apesar de positivos os resultados encontrados muito ainda têm que ser feitos em relação as políticas públicas de acesso as TIC na educação das áreas rurais e escolas do campo com a adoção modelo educacional novo e eficiente ainda se encontra a passos lentos, cabendo a sociedade uma análise crítica junto aos órgãos responsáveis para a implementação, inclusão e uso adequado das tecnologias e qualidade de ensino a todos futuramente.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. L.; MASSUCATTO, N.; BERNART, L. de M. A pedagogia da alternância no contexto mundial: educação do campo do para a formação do jovem rural. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul; Reunião Científica Regional da ANPED, 10, 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br>. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. MEC/CNE, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 22 out 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021**. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Brasília: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.180-de-1-de-julho-de-2021-329472130> . Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Texto referência - Pedagogia da Alternância**: proposta de regulamentação da pedagogia da alternância. MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file> . Acesso em: 22 out. 2021.

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. In: Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: CONEDU, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA19\\_ID6370\\_30092020005800.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf) . Acesso em: 07 nov. 2021.

CUNHA, S. A. **Uma abordagem histórica sobre a implantação da Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito no município de Pio XII- Maranhão**. Orientadora: Jandira Pereira Souza. 2021. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus São Luís Maracanã, São Luís, 2021.



DEMO, P. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p.53-75, agosto 2009. Disponível em: [https://www.hugo-ribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-Aprendizagens\\_novas\\_tecnologias.pdf](https://www.hugo-ribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-Aprendizagens_novas_tecnologias.pdf) . Acesso em: 24 out. 2021.

FERREIRA, A. T. B. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65 – 78.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D’água, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em 10 nov. 2021.

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

IBGE. **Pio XII Panorama**. IBGE, Cidades. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pio-xii/panorama> . Acesso em: 31 out. 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papyrus Editora, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/7615/VisualizadorPdf?codigoArquivo=105> . Acesso em: Acesso em: 22 out. 2021.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **MAGIS: Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 173-187, jul. – dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281024896010.pdf> . Acesso em: 09 nov. 2021.

LÉVY, P. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, São Paulo: 1996. (Coleção TRANS). Disponível em: [http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02\\_arq\\_interface/6a\\_aula/o\\_que\\_e\\_o\\_virtual\\_-\\_levy.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/6a_aula/o_que_e_o_virtual_-_levy.pdf). Acesso em: 09 nov. 2021.

LIMA, L.; LOUREIRO, R. C.; TELES, G. Interdisciplinaridade e Tecnologias Digitais na transformação da compreensão de Docência. **Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y**

**Tecnología en Educación.**, La Plata, n. 20, p. 16-27, dez. 2017. Disponível em: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/566/114>. Acesso em: 24 out. 2021.

MARTINES, R. S.; MEDEIROS, L. M.; SILVA, J. P. M.; CAMILLO, C. M. O uso das TIC 's como recurso pedagógico em sala de aula. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2018, São Carlos. **Anais**. [...]. São Carlos: UFSCAR, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/337/672>. Acesso em: 19 maio 2021.

MARTINS, O. B.; MASCHIO, E. C. F. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**. Costa Rica, v. 14, n. 3, set. – dez., 2014, p. 1-21. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a20v14n3.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MENEZES, E. T. Verbete software educacional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/software-educacional/>. Acesso em: 23 out 2021.

MIRANDA, K. K. C. O.; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, V. C. M.; TELLES, C. B. S. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: Congresso Nacional de Aducação, 7, 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: CONEDU, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID5382\\_03092020142029.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf). Acesso em: 07 nov. 2021.

NOSELLA, P. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, de C.; MOURA, P. S.; SOUSA, de R. E. TIC 's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11019>. Acesso em: 09 nov. 2021.

OLIVEIRA, P. N.; NASCIMENTO, G. V. A. A interatividade na sala de aula com uso das mídias. **Diálogos em Informática na Educação**. 1.ed./Aldenor Batista da Silva Junior; Antônio José Araújo Lima; Marconi de Jesus Santos; Ronaldo Silva Júnior (Orgs.) – Belo Horizonte: Educação Transversal Edições, 2021, p. 348.

**PAINEL TIC COVID-19. Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus.** Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR., São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 1. ed. bilíngue: português / inglês, 569 KB; PDF, [livro eletrônico], 2021. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel\\_tic\\_covid19\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf) . Acesso em: 10 nov. 2021.

PEREIRA JÚNIOR, A.; SARDINHA, A. S.; JESUS, E. dos S. Evolução e aplicação da tecnologia da informação e comunicação, os impactos ambientais e a sustentabilidade. *Revista Brasileira de Desenvolvimento (BJD)*. Curitiba, v. 6, n. 1, p. 3628-3666 jan. 2020.

Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6330/5608> . Acesso em: 09 nov. 2021.

SÁ, M. Francisca; FERREIRA, F. A. P. S. A. A inclusão digital e sua relação com o processo ensino-aprendizagem. In: SILVA JUNIOR, A. B.; LIMA, A. J. A.; SANTOS, M. de J.; SILVA JÚNIOR, R.(org.). **Diálogos em Informática na Educação**. 1.ed. Belo Horizonte: Educação Transversal Edições, 2021, p. 41-64. Disponível em: [https://srmangabeiras.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/26/2021/08/Livro-3-1\\_compressed.pdf](https://srmangabeiras.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/26/2021/08/Livro-3-1_compressed.pdf) . Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, A. Tecnologias de informação e comunicação: limites e possibilidades no ensino superior. **REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 1. p. 36-46, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/839/630> . Acesso em: 09 nov. 2021.

SANTOS, D. S.; BERNAT, I. G. Educação do campo e desenvolvimento local: as Escolas Famílias Agrícolas do município de Lago do Junco – Maranhão como experiências de resistência e rebeldia. In: **Simpósio Internacional de Geografia Agrária, 8;**

**Simpósio Nacional de Geografia Agrária**, 9, 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: SINGA, 2017. Disponível em: [https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14\\_1506790740\\_arquivo\\_trabalhocompletosinga2017.pdf](https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506790740_arquivo_trabalhocompletosinga2017.pdf) . Acesso em: 22 out. 2021.

SEMED PIO XII. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito (EFAJEB), 2018.

SEMS PIO XII. **Cadastro Domiciliar e Territorial**, 2021.

SILVA, C. A. de A.; NEVES, M. O. Pedagogia da alternância: letramentos na educação do campo. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p 1527-1546, jan./dez. 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.5002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/348024535\\_Pedagogia\\_da\\_Alternancia\\_letramentos\\_na\\_Educacao\\_do\\_Campo](https://www.researchgate.net/publication/348024535_Pedagogia_da_Alternancia_letramentos_na_Educacao_do_Campo) . Acesso em: 22 out. 2021.

SILVA, E. S. **A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio Mearim**. Orientadora: Helciane de Fátima Abreu Araújo. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia) - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Associação temporária com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), São Luís, 2015. Disponível em: <https://www.ppgcspa.uema.br/wp-content/uploads/2015/11/TRABALHO-COMPLETO-PARA-ENTREGA.pdf> . Acesso em: 22 out. 2021.

SILVA, R. S.; SANTOS, D. C. dos. O uso das tecnologias da informação e comunicação como recurso pedagógico em sala de aula em uma escola da zona rural do interior do Maranhão. In: SILVA JUNIOR, A. B.; LIMA, A. J. A.; SANTOS, M. de J.; SILVA JÚNIOR, R.(org.). **Diálogos em Informática na Educação**. 1.ed. Belo Horizonte: Educação Transversal Edições, 2021, p. 65 -92. Disponível em: [https://srmangabeiras.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/26/2021/08/Livro-3-1\\_compressed.pdf](https://srmangabeiras.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/26/2021/08/Livro-3-1_compressed.pdf) . Acesso em: 10 nov. 2021.

SOUZA. J. E.; WATAYA, R. S. A importância da formação de professores no século XXI: dilemas de uma sociedade em desenvolvimento. In: **Conferência Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa –FORGES -**

UNICAMP, 6, 2016, Campinas. Anais [...] Campinas: FORGES-UNICAMP, 2016. Disponível em: [https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/17-Jeferson-Souza-et-al\\_A-importancia-da-formacao.pdf](https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/17-Jeferson-Souza-et-al_A-importancia-da-formacao.pdf). Acesso em: 13 nov. 2021.

TIC EDUCAÇÃO 2019. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 1. ed. bilíngue: português/inglês; PDF, [livro eletrônico], 2020. Disponível em: [https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic\\_edu\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman Editora Ltda, 2015. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=EtOyBQAAQBAJ&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=EtOyBQAAQBAJ&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 12 out 2020.

## CAPÍTULO VI

### GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ENTRAVES DA DINÂMICA EDUCACIONAL NA CONJUNTURA DA PANDEMIA DA COVID-19

Carla Gabryelly Mendes Serra<sup>1</sup>  
Débora Suzane Gomes Mendes<sup>2</sup>

#### INTRODUÇÃO

A partir da nova realidade do cenário mundial imposta pelo coronavírus, desde o ano de 2020, foram adotados protocolos de segurança para evitar mais contaminação, como a determinação do distanciamento social e o consequente fechamento de escolas, que tiveram que buscar estratégias para apesar da distância não paralisar o trabalho no âmbito educacional. Para tanto, optou-se por aderir ao formato de aulas remotas, que se configurou em um novo planejamento de metodologias para atender a educação de modo a dar continuidade ao ano letivo.

Contudo, por mais que muitas escolas, apesar de altamente afetadas, conseguirem se manter durante esse período, a realidade de outras em tempos acometidos pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19) é que os desafios têm se mostrado árduos em se tratando da gestão escolar democrática, tendo em vista que parte do trabalho do gestor escolar teve de se ordenar às peculiaridades exigentes do cargo e buscar aderir à nova dinâmica

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: carlamendes8755@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (UFMG), Mestre em Educação (UFMA), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA), Informática na Educação (IFMA), Metodologias para a EAD (UNIASSELVI), Psicopedagogia Institucional, Clínica, Empresarial e Hospitalar (Faculdade Santa Fé), e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UFMA). E-mail: debora\_suzane@live.com

que a esfera de ensino propõe dentro desse novo processo de construção da educação.

Sendo considerado um caminho pouco explorado, percebe-se que elaborar essa pesquisa em tempos turbulentos é promover um espaço para o desenvolvimento crítico em relação ao andamento da educação em meio às decorridas transformações. Assim, este trabalho é socialmente relevante pelo fato de abordar um debate necessário, que não se limita a quesitos educacionais, mas expande-se a fatores políticos e culturais, cujos impactos acometem coletivamente a população. Dessa forma, compreender os reflexos dessa crise na continuidade das atividades escolares e como esse gestor ampara e orienta os educadores nesse contexto para melhor atenderem os estudantes é uma problemática que traz indagações que precisam ser respondidas no campo científico. Tanto a gestão escolar democrática, quanto às tecnologias interligadas a esse cenário de pandemia têm sido alvos de pesquisas para autores como Luck (2009), Libâneo (2012), Santana (2020), entre outros, que foram utilizados neste estudo.

De tal forma, o presente estudo tem como objetivo geral analisar os principais desafios enfrentados pelo gestor escolar no acompanhamento do planejamento pedagógico da disciplina de Geografia dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ensino híbrido diante da nova realidade imposta pela pandemia do Novo Coronavírus. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, de campo, documental e descritiva, a fim de obter um entendimento mais detalhado dos resultados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas feitas em uma escola do município de Paço do Lumiar - MA, com uma gestora, uma coordenadora e um grupo de oito professoras.

Portanto, este capítulo é composto por 6 seções, iniciada pela introdução, a qual apresenta as considerações iniciais da pesquisa. A segunda seção trata dos desafios que a COVID-19 propõe aos gestores escolares. A terceira seção aborda a gestão escolar na perspectiva democrática. A quarta seção aponta a metodologia da pesquisa. A

quinta seção apresenta a discussão dos resultados. A sexta seção indica as principais considerações finais da investigação.

## **2. OS DESAFIOS DA COVID-19 PARA OS GESTORES ESCOLARES**

Em tempos de grandes mudanças sociais que nos desafiam a buscar de forma resiliente, meios para resolver e avançar diante das situações que interferem na educação. Dessa forma, é válido refletir acerca dos impactos da pandemia da COVID-19 que desde o ano de 2020 tem se feito presente na educação brasileira, bem como entender esse marco na vida dos sujeitos que constantemente vem enfrentando momentos de incertezas, devido à complexidade das implicações pela realidade pandêmica.

Diante de todas essas circunstâncias estão a educação de milhares de pessoas, docentes e discentes que tiveram que vivenciar um novo modelo de continuidade desse trabalho. Assim, em muitas escolas do país que tiveram e têm a possibilidade, adotaram metodologias de ensino com base nas aulas online, ou seja, por vídeo chamada. Esse novo formato, além de ser um campo, até então não muito explorado, se mostra desafiador aos profissionais da educação que estão na incumbência de seguirem com uma estratégia pedagógica para os estudantes. Neste seguimento, pode-se afirmar que,

[...] os professores tiveram que planejar as atividades de acordo com a matriz curricular das disciplinas de forma que as aulas remotas fossem vistas como um caminho válido de aprendizagem pelos estudantes. Por outro lado, professoras e professores, de forma inesperada, precisaram reinventar a sua forma de vivenciar a prática docente para que estudantes não ficassem desassistidos pela escola, prejudicando seus desenvolvimentos e atrasando, mais ainda, o ano letivo. (FREIRE; DIÓGENES, 2020, p.7).



Concernente ao estado do Maranhão as medidas sanitárias estavam sob à luz de decretos estabelecidos pelo governo que dita normas necessárias para a execução de atividades. Assim, temos o Decreto Nº 35.662 de 16 de março de 2020, Decreto Nº 35.713, de 03 de Abril de 2020, Decreto Nº 35.713, de 20 de Abril de 2020, entre outros que definiram a suspensão das aulas no Estado. Apesar dos desafios, a pandemia da COVID-19 deixa evidente a importância da escola para a sociedade em todas as suas esferas, social, política, ideológica e principalmente educativa. Para tanto, Vieira e Ricci (2020, p.1) dizem que está “paralisação compulsória trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais”. Para isso, as tecnologias desempenham um papel significativo como ferramentas aliadas ao processo de aprendizagem remota ou não, mediadas pelos educadores.

Inseridos nesse novo cenário, notaram-se alternativas de trabalho diversificadas aos profissionais que atuam com muitos recursos, porém, há ainda as limitações estruturais e formativas em muitas escolas que não podem atender nem mesmo a oferta de aulas digitais. Devido a isso, cumpre considerar maior atenção às divergências sociais das realidades entre as escolas, que embora sigam orientações dos protocolos de saúde e secretarias de educação de maneira semelhante, trabalham em ritmos e com públicos diferenciados de modo que “professores, gestores, estudantes e seus familiares estão imersos em um contexto desafiador, o qual requer uma condução participativa pelos líderes escolares”. (SILVA; SILVA; GOMES, 2021, p.13).

A exemplo disso temos a própria situação financeira e física da instituição que na maioria das vezes não detém condições reais para o atendimento emergencial aos estudantes em período de isolamento social. Esses fatores tornam-se limitações tanto para o avanço educacional desses estudantes como também para o exercício da função docente. Esses acontecimentos retratam que a pandemia da COVID-19 manifestou muitos entraves no campo da educação, tendo em vista o despreparo não somente por parte dos docentes que

tiveram que se reformular dentro de uma perspectiva pedagógica, mas também dos estudantes e até dos seus familiares que lidam com a condução da organização gerida pela gestão da escola.

Dentre muitos desafios da gestão, pode-se destacar o acompanhamento das atividades executadas pelos educandos e também o planejamento realizado pelos professores, já que remotamente a interação e a participação mais colaborativas pode ficar comprometida, pois muitos ainda não se adaptaram com essa modalidade. Consoante a isso, há ainda a preocupação no que tange a obtenção de estratégias metodológicas e motivadoras que se adequem as possibilidades de ensino vigente nas instituições que também devem procurar melhorar para amenizar as desigualdades socioeducacionais que vem se intensificando à medida que as exigências são aguçadas pela pandemia da COVID-19.

Nesse aspecto, Freire e Diógenes (2020, p.7) concordam que “os gestores precisam trabalhar com comprometimento pela educação com a sensibilidade que o momento exige”. Assim, essa gestão exerce um importante papel ao fazer com que a escola, professores e estudantes não parem suas atividades e que o ensino remoto seja realizado com qualidade e com compromisso.

### **3. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NUMA PERSPECTIVA SOCIAL**

Historicamente, a educação sempre enfrentou muitos desafios que até hoje ainda estão enquadrados no contexto social de cada agente participante desse processo. Diante desse cenário, cabe refletir sobre a gestão democrática numa perspectiva social que compreende diversos mecanismos, dentre eles temos a inovação da prática pedagógica que também é repensada. O princípio da gestão democrática é ratificado pela posição de Luck (2009, p. 69) ao afirmar que "escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos".

Para fortalecer a definição do termo, ainda na visão de Luck *et al.* (2005, p.17) pontua-se que, “[...] ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão democrática envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na melhoria do processo pedagógico”. Consoante a isso, é válido trazer a imagem do gestor como aquele que reflete ações de um agente social que se dispõe a atuar na educação, para transformá-la a partir de uma administração que resulte em desenvolvimento positivo a todos envolvidos. Dessa forma, Ledesma (2008) reforça que, “a gestão escolar é de grande relevância para o funcionamento adequado da escola, já que seu papel é organizar e suprir os recursos materiais, (...) instigar as ações humanas, a fim de obter a formação do sujeito, sendo seu maior objetivo o sucesso do processo de ensino e aprendizagem”.

Nesse ínterim, pode-se depreender que a qualidade do trabalho de administração escolar é um elemento fundamental pelo qual se deve lutar, partindo do pressuposto de que a escola deve oferecer um ensino público, com gratuidade e democracia em sua prática social. Com base nisso, ao analisar o contexto pandêmico por conta da COVID-19, infere-se que a função do gestor vem sendo atingida por distintas mudanças, principalmente no que tange à administração da instituição escolar uma vez que esta inclui seus colaboradores, professores, estudantes e comunidade local. Cabe a esse orientador educacional desenvolver suas atividades de maneira que sua atuação promova a democracia no ambiente escolar, considerando a atual situação dos envolvidos.

É justamente na escola que a democracia deve ser introduzida a fim proporcionar o entendimento de que no processo educacional é importante que cada participante possa ter autonomia e liberdade ao expressar opiniões. Contudo, vivenciando um contexto atípico na história da educação, não só gestão como também todo corpo docente, encara a realidade de ter que seguir com suas atividades ainda que a situação pandêmica não esteja totalmente resolvida. Por isso, devem buscar estratégias para prosseguirem com o

atendimento escolar, principalmente se tratando da alfabetização e permanência de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Com base nisso, a missão da escola além de ensinar é formar cidadãos com base na educação, de forma que sejam autônomos, críticos e construtores de seu próprio caminho. Por conta disso, o gestor deve alinhar os objetivos da instituição com o propósito de o estudante frequente um ambiente no qual possa se desenvolver integralmente, de forma colaborativa e participativa, como autor da sua própria trajetória acadêmica. Assim, em circunstâncias acometidas pela atual pandemia, é preciso que o gestor democrático atue a priorizar a formação qualitativa dos educandos, de maneira que na sua prática ele consiga executar procedimentos de inclusão social e digital para aqueles que estejam porventura, à margem dessa oportunidade, assim também identificar meios para que a comunidade escolar seja participativa nesse novo contexto de ensino e também estabelecer orientações para um bom trabalho cooperativo, sabendo reter boas ideias para o avanço da instituição.

A condução das ações político-pedagógicas enquadra-se no processo de gestão democrática, certo disso é que Dabrach (2010, p. 03) salienta que “a construção da democracia na escola está diretamente relacionada com a construção da qualidade da educação”. Percebe-se, portanto, que ao caracterizar a função dos gestores escolares é indispensável ter cautela e atenção aos detalhes, no sentido de buscar compreender o contexto pelo qual estes profissionais estão inseridos, haja vista que os mesmos carregam o peso de tomarem medidas e decisões assertivas, assim como idealizar meios para minimizar os efeitos da crise.

#### **4. METODOLOGIA DA PESQUISA**

A metodologia utilizada pautou-se na abordagem qualitativa, pois esta detém características que correspondem à necessidade deste estudo por ser descritiva referente aos sujeitos que vivenciam diretamente no âmbito escolar e também por contar com técnicas de coleta de dados. Acerca disso, Bogdan e Biklen (1994, p.16)

dizem que a “pesquisa qualitativa é aquela que privilegia essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. De acordo com Gamboa (2007, p. 46), podemos compreender que nesse tipo de investigação,

Não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia.

Consoante a isso, a pesquisa foi executada em uma escola municipal de Paço do Lumiar/MA, fundada em 1960 por uma líder comunitária luminense<sup>3</sup>, instituição na qual se localiza numa comunidade rural chamada Cururuca<sup>4</sup>, cujo público em sua maioria é de baixa renda. A escolha do local se deu pelo fato de que era preciso um público equivalente: gestora, coordenadora, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (mínimo 07 participantes). Com isso, por conhecer uma professora que colabora na escola que se disponibilizou em apresentar a realidade vivenciada no ambiente escolar, mostrando voluntariamente sua contribuição no alcance dos objetivos, viabilizou o acesso à instituição, que prontamente abriu as portas para a realização da investigação.

Para tanto, elegeu-se a disciplina de Geografia para análise do planejamento de aula no contexto pandêmico do novo coronavírus, tendo em vista a relevância da mesma na vida dos estudantes e como está se faz presente no cotidiano da sociedade, principalmente na dinâmica de mudanças e transformações sociais. Assim, coube investigar como os educadores se planejam para mediar o conhecimento geográfico aos educandos que precisam conhecer o cenário ao qual estão inseridos.

Buscou-se através da pesquisa bibliográfica reunir informações relevantes para o desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, livros, *web sites*, artigos científicos, entre outras fontes

---

<sup>3</sup> Pessoa que nasce e/ou reside em Paço do Lumiar/MA é chamado de luminense.

<sup>4</sup> Comunidade do município de Paço do Lumiar/MA.

confiáveis que foram de grande relevância para o esclarecimento da temática abordada no processo de investigação, dentre elas o referencial teórico de autores como Luck (2009), Libâneo (2012), Santana (2020) e outros. Esse procedimento metodológico permite uma especificação do conteúdo a ser pesquisado, assim Gil (2008, p. 44) defende que,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. [...] procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Assim, foi empregada a pesquisa descritiva, uma vez que se identificou a necessidade de descrever alguns aspectos da realidade escolar, bem como pontuar os desafios até então apresentados pelos sujeitos envolvidos na realidade investigada e também pontuar possibilidades encontradas pela gestora, coordenadora e professoras. Segundo Silva e Menezes (2000, p.21):

[...] a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

Diante da necessidade de encontrar respostas concernentes à temática, cabe frisar que a pesquisa de campo se fez necessária, uma vez que busca compreender por meio da observação, entrevista e explicação a realidade vivida pelos sujeitos participantes da investigação. Assim, os fatos coletados e conseqüentemente analisados, “procuram muito mais o

aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis.”. (GIL, 2008, p.57).

Não obstante, torna-se crucial utilizar como técnica de coleta de dados a análise documental, pois esta não só complementa os demais instrumentos metodológicos, mas também “favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. (CELLARD, 2008, p.295).

Dessa maneira, para a coleta de dados foi possível visitar a escola e realizar a entrevista semiestruturada com a gestora e coordenadora pessoalmente<sup>5</sup> no dia 10 de novembro de 2021, as quais responderam a 05 (cinco) perguntas na entrevista e forneceram voluntariamente dados para além do que foi indagado. Na oportunidade, as mesmas puderam conhecer melhor a proposta da pesquisa e prontamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação legal com as devidas informações submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Em virtude da situação pandêmica elaborou-se para o grupo de professoras um questionário com perguntas inicialmente relacionadas ao perfil sociodemográfico, titulação acadêmica e também 08 (oito) voltadas ao tema do estudo, pois, estas encontram-se desenvolvendo seu trabalho de forma remota e comparecem na escola quinzenalmente para o planejamento de aula. Assim, o questionário foi produzido pela plataforma do *Google Forms* e disponibilizado via *link* pelo *WhatsApp*. No total, 07 (sete) professoras do ensino fundamental que lecionam do 1º ao 5º ano responderam a todas as perguntas.

Os dados das entrevistas apurados foram analisados, pois, foi concedida a gravação das respostas. Assim sendo, pôde-se

---

<sup>5</sup> A pesquisa de campo foi realizada seguindo os protocolos de segurança e cuidados essenciais contra a COVID - 19.

comparar o retorno e o posicionamento que cada agente educacional apresentou no que tange às indagações feitas por parte da pesquisadora.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Investigar alguns dos processos educacionais acerca da gestão escolar é fundamental para compreender as mudanças sociais em tempos de pandemia, frente aos desafios e possibilidades concernentes à atuação do diretor da rede pública municipal.

Dessa forma, o lócus da pesquisa foi uma escola municipal de Paço do Lumiar/MA, fundada em 1960 na qual não detinha de muito espaço, nem estrutura física apropriada, pois funcionava em um barracão improvisado cedido por um morador do bairro Rio Grande. Após alguns anos, a escola conseguiu um local maior para atender aquele povoado. No entanto, esse novo prédio também foi improvisado, utilizando-se o lugar que funcionava a Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão - CAEMA, onde construíram as salas por cima de onde se encontravam as cisternas de água.

Outro ponto importante acerca da estrutura física é que falta uma identificação visual de aquele local é um ambiente escolar. Assim, Cedac (2013, p.13) diz que “a maneira de como a fachada se apresenta comunica muito sobre como essa escola considera, trata, respeita e acolhe seus alunos e a comunidade”. Isso se dá porque por meio do nome na entrada da escola há uma forma de comunicação com o público que frequenta aquele local, principalmente ao se tratar do atendimento a crianças pequenas que precisam sentir-se acolhidas e convidadas ao chegar na instituição. Dessa forma, assim como a parte interna, o espaço externo também deve ser de aparência agradável.

Nesse ínterim, é oportuno retratar essa realidade baseada no cotidiano daqueles que estão inseridos no ambiente escolar, visto que esse espaço físico não favorece apenas no que diz respeito à educação, mas carrega consigo uma forma silenciosa de educar, dessa maneira o espaço escolar, é em sua totalidade “uma forma



silenciosa de ensino". (FRAGO; ESCOLANO, 1995, p.69). De forma perceptível, a instituição ainda carece de aprimoramentos que favoreçam o atendimento a todos envolvidos no dia a dia.

É importante frisar que a escola ainda não apresenta um Projeto Político Pedagógico (PPP) finalizado, a justificativa para assim suceder é que quando pretendiam iniciar a construção, a pandemia da COVID-19 se alastrou e por conta disso não foi possível iniciar a escrita do PPP.

Com o advento da imposição do isolamento social, a escola não pôde atender presencialmente os educandos e deu suporte e informações aos responsáveis através de ligações, mensagens e até mesmo alguns colaboradores se dispuseram a ir à casa de algumas famílias que não possuíam aparelhos de telefone. À vista disso, é válido pensar que o fato de muitas famílias não conseguirem sequer acompanhar as atualizações da escola por não terem condições aquisitivas e meios para garantir que os estudantes prossigam com os estudos mesmo de casa, só assevera o que Santana (2020, p.57) pontua que "a garantia de continuidade pedagógica, mediada por tecnologia digital ou não, nos moldes como vem sendo feito, em um país tão desigual como o Brasil, no mínimo, reforça a exclusão".

O público feminino assume a maior parte de todos os cargos da escola. Sendo a faixa etária de mulheres acima de 50 anos representando 33,3%, a segunda faixa etária representa 33,3% de mulheres de 41 a 50 anos e por último 33,3% das participantes têm entre 31 a 35 anos de idade. Quanto à identificação racial, 85,7% se descrevem como pardas e apenas 14,3% se autodeclara branca. Referente à titulação acadêmica 42,9% das professoras são graduadas, 42,9% possuem alguma especialização em educação (especialista em Gestão, Supervisão e Coordenação Educacional; Supervisão, gestão e planejamento educacional) e 14,3% possui um mestrado também voltado à educação.

Sendo assim, a participante<sup>6</sup> C1 foi questionada acerca de sua função no âmbito escolar e como tem atuado nesse contexto de pandemia, para desenvolver ações para o benefício da escola em geral. Para tanto, obteve-se a seguinte resposta:

**RESPOSTA C1:** *Desde que iniciou a pandemia da COVID-19, surgiu uma necessidade de pensar em como a escola iria atuar, com os alunos e a família com a suspensão da aula presencial. Essa foi nossa prioridade. Não é possível manter as aulas a distância, porque foge da realidade da escola. Então, foi preciso pensar em estratégias para manter o vínculo com a comunidade. Uma das alternativas foi criar um grupo no WhatsApp, com objetivo de oferecer videoaulas, materiais e fornecer as principais informações. A dificuldade é que muitos responsáveis não possuem celulares ou internet. Outra forma foi pedir que as professoras visitassem alguns alunos para prestar mais assistência. As reuniões com o grupo de professoras estão sendo realizadas pelo Google Meet. Para os alunos, fazemos apostilas de atividades que as professoras preparam para que busquem e após 15 dias tragam-nas respondidas e levem mais. A frequência de participação dos educandos nos grupos do WhatsApp é baixa, pois há casos de que em uma família tem 06 (seis) alunos da escola e existe apenas 01 (um) celular de um responsável que muitas vezes trabalha o dia inteiro e só vai visualizar as mensagens no turno da noite. Existem aquelas famílias que ninguém possui aparelho celular. Pensando nisso, vimos a alternativa das professoras organizarem um dia fixo para ligar, combinando que a criança faria a atividade em casa e traria de volta à escola ou mandava a foto da atividade. Então, se o Estado não garante o acesso aos recursos básicos para assistir às aulas, nós não temos como cobrar. Dentro do que a gente se propôs a fazer a gente está cumprindo, porém acho que isso é insuficiente para as crianças. (DADOS DA PESQUISA, 2021).*

Dentro dessa perspectiva de atuação da gestão escolar, ressalta-se a importância de buscar alternativas para a continuidade da oferta do ensino público e de excelência mesmo em meio às adversidades e crises enfrentadas pela realidade

---

<sup>6</sup> Serão preservadas as identidades de cada uma delas, uma vez que se utiliza de símbolos para identificá-las: G1 para a gestora, C1 para a coordenadora, P1 ao P7 para as professoras.

pandêmica. Nesse entendimento, Libâneo (2012, p.447) defende que “o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social”. Posto isso, evidencia-se que a instituição não ficou estagnada durante quase dois anos de pandemia do coronavírus, mas encontrou um caminho para assistir aos educandos e as famílias.

Apesar de adotarem essas medidas, a educação das crianças ficou muito aquém da forma que realmente deveria ser ofertada e também de como ela poderia ser conduzida. Tal fato expõe que a escola, os estudantes e a família carecem de uma urgente atenção assistencialista do governo para que a educação básica de qualidade alcance essa comunidade, tendo em vista que recursos comuns na atual sociedade muitos sujeitos ainda não possuem para auxiliar nos estudos das crianças.

A exemplo disso temos a fala da própria C1 ao relatar que algumas famílias nem sequer possuem um aparelho celular. Tendo em vista essa situação é possível imaginar que o índice de aproveitamento dos conteúdos dos últimos dois anos letivos está consideravelmente abaixo do habitual esperado para cada série. Portanto, infere-se que:

Nas escolas públicas os gestores precisam levar em consideração a realidade social, marcada pela precariedade, de muitos estudantes. Isso é importante porque não basta defender a não interrupção do ensino, mas pensar nos caminhos plausíveis, junto com a comunidade escolar, para que todos os estudantes possam participar das aulas. Essa é uma questão delicada e que gera grandes dificuldades para os gestores, pois muitos estudantes não possuem acesso à internet e a aparelhos como smartphones e computadores. (FREIRE; DIÓGENES, 2020, p.08).

Dentre os diversos desafios que a gestão está sujeita a enfrentar, encontram-se os impactos na educação que retornam dos acontecimentos desse período de isolamento social. Dessa forma,

perguntou-se a G1 e P1 qual a visão individual dos possíveis impactos e desafios da pandemia da COVID-19 no trabalho da gestão escolar e docência:

**RESPOSTA G1:** *Nosso maior desafio na pandemia foi manter a aula remota e principalmente entender como desenvolvê-la no primeiro momento, para conciliar os pais, que foi quando encontramos uma ideia de fazer uma apostila de atividades e mandar para os alunos por intermédio dos pais e também criar um grupo no WhatsApp para manter esse contato com as famílias. Outro grande desafio é que a maioria dos pais não tem internet, não tem celular e isso foi um impacto muito grande para nós, já que teve muitas professoras que foram na casa do aluno para ver o material e tentarmos amenizar a situação. Outro fator é que não temos verba suficiente, éramos para fazer compras esse ano e ainda não fizemos. A escola conseguiu uma impressora, mas é preciso custear as tintas e os papéis. Algumas professoras fazem a doação para a escola. (DADOS DA PESQUISA, 2021).*

**RESPOSTA P1:** *É um desafio para todo mundo porque não se tem uma receita pronta, a gente nunca passou por um contexto de pandemia e ainda estamos em processo de aprendizagem, ensino remoto como deveria ser não funciona na escola. Por isso que alguns teóricos dizem que no Brasil estamos trabalhando ensino remoto emergencial, nas quais as dificuldades são inúmeras. Ainda mais sem apoio e sem verba. (DADOS DA PESQUISA, 2021).*

Apesar do fechamento das escolas se tratar de uma estratégia de prevenção, percebe-se que a realidade de muitas escolas foram e são desafiadoras para o desenvolvimento e continuidade dos trabalhos escolares. As dificuldades básicas já existiam e só se intensificaram mais com advento do novo coronavírus no ano de 2020, mostrando que assim como essa escola muitas ainda carecem de um olhar mais atencioso daqueles que podem contribuir para promover um ensino de qualidade, uma vez que a instituição não detém de verba suficiente para custear todos os materiais necessários aos estudantes em tempos de adversidades. Com base nisso, pode-se confirmar que,

Mesmo diante de determinações estabelecidas pelos órgãos educacionais de modo a garantir a continuidade do ano letivo pelas escolas mundo afora, essa nova forma de ensino não contempla todos os alunos uma vez que, muitos não possuem acesso às tecnologias, fato este que já deixa muitos alunos a margem do processo de inclusão tecnológica e consequentemente de aprendizagem, haja vista que o ensino tem sido estabelecido pelos mais variados instrumentos e mecanismos tecnológicos. (COSTA; ALVES; SILVA, 2020, p.242).

Quanto ao uso da tecnologia, vê-se que embora os colaboradores da linha de frente da escola tenham cursos de formação acadêmica e estejam mais acostumados com mudanças do que as crianças, esses sofreram grandes impactos com a “nova” realidade fora do habitual. Ainda que as tecnologias tenham ganhado mais espaço nas esferas pedagógicas, isso não significa que grande parte dos usuários saibam manusear ou disponham de tais recursos para não pararem seu trabalho. Compreende-se, portanto, que a oferta da educação precisou de adequação conforme o que é possível de acordo com a realidade escolar.

“São esforços contínuos da gestão escolar, professores e alunos em busca de um ensino e aprendizagem com a qualidade necessária” (COSTA; ALVES; SILVA, 2020, p.247). Essa qualidade necessária que os autores citam, por vezes não chegam até instituições como esta do foco da pesquisa, uma vez que muitos desafios enfrentados poderiam ser sanados por mais investimento financeiro e pedagógico do setor governamental responsável pelo apoio à educação de instituições de áreas rurais.

No decorrer da entrevista, questionou-se ainda qual a opinião da participante C1 em relação aos possíveis impactos e desafios da pandemia da COVID-19 no desenvolvimento e construção de conhecimento dos estudantes.

**RESPOSTA C1:** *O impacto da pandemia chega para todo mundo de diversas formas, no financeiro que gera problemas para a continuidade das aulas, das atividades, tem os impactos emocionais também que atingem*

*todas as pessoas. Muitas crianças estão vivendo parte da vida delas na pandemia, até o desenvolvimento da fala delas foram afetadas devido à falta de convívio social com as outras crianças, então muitas têm essa dificuldade agora de se relacionar com outro.* (DADOS DA PESQUISA, 2021).

Dentre muitos fatos que a pandemia reforçou e deu maior amplitude, sem dúvidas foi demonstrar quão aguçada ainda é a desigualdade social, econômica, cultural e educacional no país. Essa carência de recursos tem cunho mais severo ao se tratar de escolas municipais de zona rural. Consoante a isso, pontua-se também o contexto cultural e econômico que os educandos fazem parte como um aspecto relevante a ser observado para se considerar alguns fatores que influenciam diretamente no desempenho e nos resultados desses, ao longo da jornada acadêmica.

De acordo com Maranhão (2017, p. 80), “[...] é importante conhecer as aprendizagens dos estudantes, mas é igualmente imprescindível conhecer fatores ligados ao seu contexto socioeconômico [...], e outros fatores que significativamente interferem e condicionam o seu desempenho”. Há também a preocupação de como esta criança que desde o ano de 2019 não assiste de fato uma aula presencial, precisará ser acolhida e acompanhada até voltar ao ritmo de sala de aula. Isso implica no trabalho docente, pois durante o período fora da escola não foi possível sondar por certo o que aprenderam, na medida que, estudar em casa envolve diversas diferenças de participar da aula com a turma completa na instituição. Assim, essas professoras terão trabalho dobrado para tentar auxiliar a criança aprender os conteúdos que porventura esta não tenha aprendido, sendo que muitos desses assuntos são pressupostos para elas compreenderem as aulas seguintes.

Esse ambiente de instabilidade atinge o trabalho da educação, que precisa prevalecer apesar das circunstâncias e disparidades introduzidas no cotidiano escolar. Tais situações refletem em inúmeras esferas da vida dos cidadãos, tendo em vista os dilemas já existentes e mais essa esperada adaptação ao ensino remoto, que

traz consigo díspares situações, inclusive traumas, riscos à saúde mental e física, como outros problemas relacionados à aprendizagem, contato com os outros sujeitos em sociedade e com o próprio ambiente.

Ainda na entrevista, perguntou-se a G1 que formas/medidas são utilizadas para acompanhar e contribuir no planejamento pedagógico da disciplina de Geografia dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ensino híbrido diante da nova realidade imposta pela pandemia do Novo Coronavírus.

**RESPOSTA G1:** *É uma pergunta um pouco difícil de responder por que a gente não trabalha essa disciplina totalmente isolada, mas do 6º ao 9º ano é que os professores trabalham de forma isolada essa disciplina. E agora na pandemia, Português e Matemática que se destacaram mais, nós trabalhamos numa perspectiva de interdisciplinaridade com a Geografia, de forma isolada só vai se encontrar nos anos finais no fundamental. (DADOS DA PESQUISA, 2021).*

Com base no relato obtido na pesquisa verificou-se que o ensino da Geografia tem sido menos assíduo em relação às disciplinas de Português e Matemática, a justificativa esclarece que isso ocorre pelo fato de que a própria Secretaria de Educação do município orienta que essas duas enquanto principais, sejam mais ensinadas em detrimento de outras. Nesse caso, os assuntos da Geografia passam a não ser trabalhados pontualmente, mas de forma interdisciplinar. Para Callai (2011, p.7) ter o conhecimento da geografia na escola é relevante, pois instiga o educando a “construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade”.

A ciência geográfica, quando instruída adequadamente, pode permitir ao estudante fazer sua leitura de mundo e entender melhor o espaço no qual está inserido, sendo capaz de desenvolver um olhar mais crítico acerca da sua realidade local e até mesmo da dinâmica global. Atualmente, com todas essas transformações por conta da pandemia, pode-se envolver o ensino e relacionar os

conteúdos de Geografia de acordo com a função social da disciplina que é levar os sujeitos a refletirem e identificarem os processos geográficos. Ao comentar sobre isso, Cavalcanti (2014, p. 10), alega que “a geografia na escola tem o propósito de contribuir para que os alunos desenvolvam o modo de pensar espacialmente”.

Refletir sobre o papel do “Gestor Escolar” a partir da perspectiva do trabalho democrático como um aspecto correspondente à sua prática, é pensar também que esse gestor precisa ser consciente e ter bem esclarecido sua atuação no fazer pedagógico, ao que defende Paro (2006, p.25), “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”. Adotar estratégias cabíveis e estabelecer parcerias com as famílias é muito eficaz para vivenciar a tão esperada democracia na escola, que não se limita ao desempenho das atividades somente no interior da instituição, mas inclui toda comunidade, que participa, contribui com opiniões e também lutam pela qualidade da educação.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto ao longo desta pesquisa, fica inquestionável que se sofreu transformações com a pandemia do novo coronavírus que ocasionou proporções agravantes para todas as pessoas a nível mundial. Dentre as instituições abaladas, a escola pública se destaca, porque a maioria além de não estar preparada para o ensino remoto, não detém da estrutura necessária que proporcione um ensino de qualidade a todos os estudantes. Pôde-se perceber ainda, que o fator “desigualdade em seus diversos níveis (social, econômica e política)” ainda está enraizada na sociedade, sendo mais intensa atualmente, tanto para gestores, coordenadores, professores e discentes, que se encontram em circunstâncias adversas para conseguir adaptar-se e continuar no formato remoto.

Esse parâmetro de ensino emergencial fez com que metodologias de ensino fossem repensadas para atender um público fora da sala de aula, onde a interação escola/família ficou limitada e a rotina de aulas diferenciadas com a inserção de



ferramentas virtuais. Através desses instrumentos tecnológicos, foi possível estabelecer contato e permanecer fornecendo materiais de estudos para muitos estudantes, como vídeos, atividades “online”, materiais de leitura, em contrapartida, os que não possuem esse aparato tecnológico básico como suporte, acabou por ser prejudicado e sofrer os prejuízos da falta de aprendizagem essencial do período letivo.

Dessa forma, quando não atende com o fundamental, o ensino remoto reforça não apenas a carência da educação nesse cenário de fragilidade, mas também a desproteção do Estado em ofertar uma educação de qualidade, com meios para atender a população e proporcionar a esses estudantes da zona rural um novo progresso, que gere resultados significativos. Não obstante, os órgãos públicos na competência de assistirem cada escola, considerando as especificidades delas, podem no que lhe concerne sanar diversas problemáticas da instituição, a começar pela melhor oferta de verba para os materiais (apostilas de atividades entregues) dos estudantes, término da reforma da escola e uma assistência mais consistente às famílias que vivenciam uma certa exclusão de muitos processos educacionais por não terem o mínimo para manter o acompanhamento efetivo das crianças no ensino remoto.

Quanto à função da gestão escolar diante desse cenário educacional, constatou-se que há uma busca em atender os estudantes da forma e com os recursos que lhes estão ao alcance. Apesar de não ser possível saber como está atualmente a apreensão dos conteúdos, a aprendizagem das crianças, a instituição continua suas atividades para contribuir expressivamente na educação dos sujeitos que fazem parte da comunidade e precisam do ensino escolar.

Com essa investigação, buscou-se apresentar como a gestão democrática quando implantada na instituição, funciona como aliada ao desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas, viabilizando um trabalho de melhorias significativas na educação, principalmente nesse período tão complexo de atuar no contexto educacional. Dessa forma, destaca-se também que a família é uma

parte importante para o avanço formativo das crianças inseridas em uma etapa social de incertezas e mudanças.

Vale ressaltar que pesquisar acerca da gestão escolar democrática para entender como a escola atua em meio a pandemia da COVID - 19 em quesitos de acompanhamento do planejamento da disciplina de geografia, nos traz possibilidade de discutir o tema aqui proposto, estendendo esse diálogo ao âmbito acadêmico. Manifesta-se também o papel do gestor escolar como aquele que tem o dever, um compromisso com a educação e com todos aqueles que fazem parte do corpo escolar.

Dessa forma, deparou-se também com alguns limites para o maior aproveitamento das informações, um deles é a falta do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois este evidencia de concisa os objetivos e metas da instituição, reunindo as propostas a serem alcançadas. No entanto, não foi possível vislumbrar esse projeto. Destaca-se ainda, que pelo avanço pandêmico e por não ter aulas presenciais no período da coleta de dados, foi inviável realizar mais visitas à instituição escolar para poder observar melhor a dinâmica das relações sociais na escola e na comunidade, assim como acompanhar rotinas de aulas da disciplina de Geografia, o que possibilitaria informações mais criteriosas a partir da própria vivência da pesquisadora no ambiente educacional.

Conclui-se com esta pesquisa que as vivências práticas e teóricas, são fatores preponderantes de competência, habilidade e conhecimento na formação basilar da gestão, uma vez que tais aspectos cooperam no enfrentamento de desafios e no proveito das possibilidades que surgem ao longo do desempenho da profissão.

Essa análise reforça a relevância da temática e amplia as possibilidades de futuras investigações a partir dos dados já coletados, que podem valer-se como ponto de partida para compreender como a gestão democrática está atrelada ao acompanhamento do planejamento de aula dos professores de Geografia. Dessa forma, sugere-se averiguar como as demais disciplinas regulares do ensino público, que são tão influentes na

aprendizagem dos sujeitos, estão sendo desenvolvidas no cenário de uma educação marcada pelos impactos do novo coronavírus.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa Em - Educação: Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994, p.333.
- CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL**, 2011- Costa Rica II Semestre, 2011.
- CAVALCANTI, S. R. (2014). **A sobrevivência da cultura: Uma análise na obra de B.F Skinner**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos de Pós-Graduandos em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. 65 pag. PUC-SP. Acesso em: dez. 2021.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CEDAC. **O que revela o espaço escolar? Um livro para diretores de escola**. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao\\_em\\_foco/revela\\_espaco\\_escolar.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/revela_espaco_escolar.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.
- COSTA, L. C.; ALVES, E. S.; SILVA, E. C. **A Gestão Escolar e os Desafios no Contexto do Ensino Remoto**. In: Casemiro de Medeiros Campos; Francinete Braga Santos; Heloisa Cardoso Varão Santos, José Eustaquio Romão; Lídia Azevedo de Menezes Rodrigues; Maryland Bessa Pereira Maia. (Org.). **GESTÃO ESCOLAR: Paulo Freire e a atualidade Brasileira**. 1ed. Fortaleza: Caminhar, 2021, v. 1, p. 238-249.
- DABRACH, N. P. **Gestão democrática: a construção da mudança na escola**. Publicado em 08/09/2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/gestaodemocratica.asp>. Acesso em: 18 out. 2021.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 152 p.

FREIRE, J. G.; DIÓGENES, E. N. **As lutas da pedagogia em tempos de pandemia: Ciência educação e formação humana: o ensino remoto e o papel da gestão escolar em tempos de pandemia**. VII Semana Internacional de Pedagogia, Maceió, v. 7, n. 7, p. 1-12, 15 dez. 2020. Anual. Disponível em: [https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-5639ac7a6482313439436f4e809a2599a12136a8-segundo\\_arquivo.pdf](https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-5639ac7a6482313439436f4e809a2599a12136a8-segundo_arquivo.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: GHEDIN, Evandro; 2012.

LEDESMA, M. R. K. **Gestão Escolar: desafios dos tempos**. 2008. 15f. Tese Doutorado Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LÜCK, H. **A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série**. Gestão em Rede, n. 62, p. 10 – 14, junho, 2005.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Escola digna: caderno de orientações pedagógicas-caderno de avaliação de aprendizagem**. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000, 118 p.

SANTANA, C. **Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação**. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p.42-62, Set./Dez. 2020 Disponível

em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308/pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. **Soluções Emergenciais pelo Mundo**. Editorial, abr. 2020.

**OEMESC - Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina**, 2020. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id\\_cpmenu/7432/EDITORIAL\\_DE\\_ABRIL\\_\\_\\_Let\\_cia\\_Vieira\\_e\\_Ma\\_ike\\_Ricci\\_final\\_15882101662453\\_7432.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Ma_ike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf). Acesso em: 26 ago. 2021.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; GOMES, E. P. S. **A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, n. 01. janeiro de 2021.

## CAPÍTULO VII

### A OFERTA DE ESTÁGIO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS ORIUNDOS DO IFMA-CAMPUS SÃO LUÍS/MONTE CASTELO

Roberta Almeida Muniz<sup>1</sup>  
Muranna Silva Lopes<sup>2</sup>

#### INTRODUÇÃO

O termo inclusão vem sendo discutido em todas as esferas da sociedade, inclusive nas escolas, onde são debatidas novas metodologias e formas para ensinar esse público diferenciado. Porém, observa-se que ainda existem poucas ações voltadas para esse público que, muitas vezes continuam a serem excluídos do processo de inclusão, tanto nas escolas como em empresas na nossa sociedade.

Muitas são as iniciativas que apontam para defesa e a necessidade da inclusão em seu aspecto multidimensional. Em cada especificidade, a inclusão deve ser considerada não apenas como um direito legal, mas um direito humano, social que trata da igualdade para os diferentes. Igualdade que não deve se basear na padronização, mas na busca de atendimento diferenciado com qualidade que promovam de fato a inclusão. Esse é um dos conceitos da educação inclusiva que não pode ser perdido de vista. O ideal não é tentar encaixar a todo custo um aluno com especificidades em um modelo educacional que mais dificulta do que facilita o aluno com autismo a desenvolver sua competência. (FALCÃO, 2012).

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Formação Pedagógica, Modalidade a Distância, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

<sup>2</sup> Mestra em Cultura e Sociedade/ UFMA. Especialista em Informática na Educação/IFMA e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social/UFMA. Socióloga/ Pesquisadora. *E-mail*: murannalopes@gmail.com

Nesse viés, este trabalho se propôs avaliar a inclusão de alunos com deficiência no mercado de estágio fora dos muros do IFMA-Campus São Luís, Monte Castelo. A escolha desta temática teve como principal motivação a necessidade de entender e conhecer a realidade de ofertas de estágio para alunos com deficiência. Neste sentido, percebeu-se a necessidade de abordar, sobre a atuação dos professores na educação, em que os mesmos vêm desenvolvendo uma prática diversificada de suas competências e atribuições conforme determina o Código de Ética da profissão. Dessa forma, o cotidiano profissional deverá ser pautado em uma visão crítica e reflexiva diante dos desafios postos no cotidiano institucional, principalmente aqueles que possam romper com os direitos e a dignidade humana.

Diante do exposto, chegou-se ao seguinte problema: Quais os desafios encontrados na oferta de estágio para alunos com deficiência? Assim, esta pesquisa tem como objetivo a realização de um estudo acerca dos desafios do aluno com deficiência, configurando-a na perspectiva das políticas públicas de educação voltadas para essa população, identificando os direitos implementados, como também compreender a atuação das empresas nos dias atuais, no compromisso de oferecer estágio a alunos com deficiência. Dessa forma, o profissionalismo desses alunos deverá ser pautado em uma visão crítica e reflexiva diante dos desafios enfrentados por eles, principalmente aqueles que possam romper com os direitos e a dignidade humana. Vale ressaltar, que a educação inclusiva é fundamentada na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

## **2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

O tema educação especial e inclusiva ganhou um lugar na história, as pessoas com deficiências experimentaram três períodos cruciais que foram, o da Institucionalização, o da Integração e o da Inclusão. O que é defendido na atualidade pela maioria dos

pesquisadores e especialistas a luz das leis nacionais e internacionais, é a inclusão (MOREIRA, 2016).

Como pode-se observar, às legislações já existem necessita-se apenas acompanhar e exigir que as mesmas sejam cumpridas e que a população tenha conhecimento da sua existência e que seus direitos sejam respeitados e conseqüentemente a inclusão ocorrerá. O tratamento às pessoas com deficiência

foram mudando com o passar do tempo e as pessoas começaram a enxergar essa população específica como seres humanos e que a sua deficiência não lhes tornava pessoas inferiores aos demais, isso ocorreu em decorrência das condições sócio históricas vivenciadas. (RODRIGUES; LIMA, 2017).

Nos primórdios, como em Roma e Grécia antiga, o sistema político se fundamentava no poder absoluto de uma minoria, em conjunto à exclusão dos demais das decisões e da participação no sistema político. Nesse período, as pessoas que tinham limitações funcionais e necessidades diferenciadas, eram jogadas à margem, ou seja, eram abandonadas. Segundo Kanner (1964, p.5), “a única ocupação para os retardados mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes”. Na idade média não foi diferente, seguindo o mesmo padrão.

As primeiras instituições para abrigar as pessoas deficientes mentais surgiram por volta do século XIII, bem como, as primeiras legislações acerca dos cuidados a serem tomados com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais, como os constantes do De Prerrogativa Regis baixado por Eduardo II, da Inglaterra. (PESSOTTI, 1984).

De acordo com Silva e Aranha (2005, p.11), a institucionalização consiste: [...] na retirada das pessoas de suas comunidades de origem e sua manutenção em instituições residenciais segregadas, denominadas Instituições Totais, em localidades distantes de suas famílias. Essa situação predominou até a década de setenta do século XX, a internação e confinamento dessas pessoas com deficiência em conventos, hospícios, clínicas



psiquiatras e instituições sociais. Segundo Goffman (1962, p.13) a Instituição Total é “[...] um ambiente de trabalho, local onde se concentravam um grande número de pessoas, pessoas excluídas da sociedade, por um longo tempo, esses indivíduos levam juntos uma vida trancada e formalmente administrada”. Essa exclusão era visível essas pessoas, na verdade eram invisíveis para a sociedade.

É importante entender que a inclusão não pode ser apenas a inclusão desse público nas instituições de ensino. É necessário que as instituições inclusivas recebam esses alunos e que realmente sejam acolhidos serem aceitos, independente das suas dificuldades de aprendizagem, de posição social, de religião, com deficiência, entre outros.

De acordo com Del Masso e Araújo (2008), as instituições de ensino possuem um papel fundamental na formação desses alunos, tendo em vista, que as mesmas devem estar voltadas para a formação do cidadão. Sendo primordial o ajustamento da prática escolar dentro dos princípios inclusivos. Não deve ser esquecido a forma como o nosso país aderiu ao processo de inclusão, esse processo não ocorreu de forma espontânea. Esse processo só se deu por meio de exigências da sociedade e não em decorrência das ações políticas. (MITTLER, 2003, p.16). O Brasil começou a sofrer pressões internacionais para acompanhasse os modelos educacionais internacionais.

Vale ressaltar que a inclusão precisa ser praticada de fato e seus princípios devem ser respeitados e a escola deve desempenhar seu papel com maestria, ou seja, orientar esse público, para que sua colocação na sociedade ocorra, atingindo seu objetivo final que é conclusão do processo educacional e conseqüentemente, a colocação desse indivíduo no mercado de trabalho. Foi observado por Del Masso e Araújo (2008, p. 67-68) e Sasaki (2005, p.40) que a prática da inclusão social se baseia nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem por meio da cooperação, ou seja, a diversidade humana é representada, por gênero, cor, raça, idade, origem, religião e deficiência.

## 2.1 Educação Profissional para Pessoas com Deficiência

Os Institutos Federais começaram a se preocupar com o atendimento às pessoas com deficiências, sendo um acontecimento atual, o qual ocorreu em decorrência da chegada dessas pessoas nas instituições. De acordo com Rosa (2011), a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial no ano de 1999 realizou um levantamento estatístico com objetivo de identificar as escolas da Rede Federal que trabalhavam com a educação profissional para pessoas com deficiência. A pesquisadora na época, chegou ao quantitativos de 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnica, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais.

Com base nos resultados da pesquisa, foi criado o Programa (TECNEP) no ano 2000 esse programa foi articulado entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) secretárias vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Nesse período ocorreu também a criação dos Núcleos de Atendimento ao Público da Educação Especial. De acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, diz que “O Atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, on-line), e deve ser prestado de forma: a) complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente; ou b) suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Esse marco legal deixa claro que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve integrar o projeto pedagógico das instituições de ensino de forma articulada com as demais políticas públicas.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), deu início à regulamentação da Educação Especial através da Resolução número 14 de 28 de março de 2014, a reserva de vagas já ocorria desde a publicação da lei de inclusão o que faltava era a regulamentação para que ocorresse esse

atendimento. A Resolução estabelece no seu artigo 84, a Educação Especial no IFMA deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Resolução supra, regulamenta toda a educação especial, bem como, adaptação dos espaços físicos e aquisição de materiais didáticos que facilitasse a aprendizagem dos educandos da educação especial. Esse marco regulatório também estabeleceu a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), com o objetivo de promover a inclusão de pessoas com necessidades específicas regulamente matriculadas contribuindo com as condições adequadas para seu acesso, permanência e conclusão com êxito. É possível observar que as instituições estão incluindo esse público aos poucos, mas ainda faltam muito a ser feito e melhoradas para que essa inclusão ocorra de fato.

## 2.2 Estágio Curricular Obrigatório na Educação Profissional

O estágio supervisionado historicamente foi consolidado no Brasil, por meio de das Leis Orgânicas do Ensino Profissional deliberadas no período de 1942 a 1946. Os estágios curriculares obrigatórios foram construídos com a junção da teoria e prática no processo de formação profissional do educando, ou seja, a preparação desse jovem para o mercado de trabalho.

Por volta da década de 40 os estágios supervisionados, representavam oportunidades aos alunos da formação profissional industrial, comercial ou agrícola de conhecer na prática aquilo que lhes foi ensinado na teoria nas escolas técnicas. Esse era o momento de o discente ter contato com o mundo do trabalho.

Toda essa história foi desencadeada no Brasil em decorrência do processo de industrialização por volta da década de trinta e incrementada nas décadas de quarenta e cinquenta, esse processo ocorreu em decorrência dos incentivos à política de substituição de produtos importados, isso fez com que a educação profissional

brasileira fosse repensada. Vários segmentos da sociedade começaram a discutir, essas discussões resultaram na remoção das barreiras que existiam entre os cursos secundários e superiores, de um lado, destinados à formação das elites do país e de outro os cursos profissionalizantes para os filhos dos menos favorecidos e para os favorecidos. (BRASIL, 2001).

Em 1953 com a Lei Federal 1.821 de 1953, a chamada lei da equivalência de estudos e consolidada na década de sessenta com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei número 4.024/61, a partir desse marco regulatório foram iniciadas as reformas educacionais. Lei Federal nº 5.692/71 estabeleceu que todo ensino de segundo grau assumia o caráter de ensino profissionalizante tornando-se necessário para a conclusão do ensino de segundo grau/médio para fins de continuidade de estudos no nível superior, a formal habilitação profissional de técnico ou a certificação de auxiliar técnico ou similar.

Como pode-se observar que a lei 5.692/71 alavancou os processos de estágios supervisionados passando a ser de grande valia na formação desses alunos, tornando o estágio supervisionado como requisito obrigatório para a habilitação profissional e técnica dos setores primário e secundário da economia brasileira, bem como, para algumas ocupações da área da saúde, essa regulamentação foi feita pelo Conselho Nacional de Educação. Apenas em 1977 com o lançamento da Lei 6.497 veio a regulamentação dos estágios supervisionados porque até então, só existia a obrigatoriedade sendo necessário a existência de um guia para orientar os procedimentos do processo de estágio.

Percebe-se que no decorrer da história do ensino profissionalizante, o mesmo vem sofrendo várias modificações com o intuito de facilitar o entendimento de todos os agentes envolvidos no processo bem, assegurar direitos e estabelecer deveres de todos os envolvidos.

Sendo assim, o estágio encontra-se regulamentado atualmente através da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Essa legislação regulamentou o estágio profissional, estabelecendo os direitos e

deveres de todos os envolvidos no processo como às instituições públicas, privadas, do terceiro setor, dos estudantes e dos agentes de integração.

O estágio é um momento importante no processo de formação do aluno, pois oferece condições aos futuros profissionais, em especial aos alunos oriundos dos cursos técnicos, de desenvolverem suas competências e oportunizar que o mesmo passe a compreender de forma teórico-prática vários conceitos que lhe foram apresentados e ensinados apenas na teoria em sala.

A Lei nº 11.788, estabelece as regras para a contratação de estagiários em todo País. A lei exige que, para estagiar, o estudante deve estar matriculado em algum curso superior, profissional, no ensino médio, de educação especial ou nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 1º - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008, on-line).

O estágio faz parte do itinerário formativo e facilita o processo de ensino aprendizagem, ou seja, ajuda prepara o aluno para o mundo do trabalho além de proporcionar a vivência e colocar em prática o que foi aprendido em sala de aula. De acordo com Pinheiro (2008), o processo de aprendizagem passa a ser mais eficiente quando é adquirido por meio da prática. Acredita-se que a junção da teoria e prática com certeza será mais eficaz.

O IFMA – Campus São Luís Monte Castelo como instituição formadora de profissionais capacitados não poderia ficar de fora desse processo formativo. O Estágio profissional supervisionado, quando necessário em função da natureza do itinerário formativo, ou pela natureza da ocupação pode ser incluído no plano de curso

como obrigatório, esse estágio pode ser realizado nas empresas ou outras organizações públicas e privadas essas normas são regulamentadas pelas legislações e pelas resoluções da instituição. O estágio passou a ser valorizado por ser uma prática profissional de aprendizagem por meio do exercício das atribuições e funções referente ao curso que está fazendo.

Vale ressaltar que o estágio é uma das portas de entrada no mercado de trabalho para muitos discentes do ensino médio, técnico e superior, oportunidade essa de adquirir experiência na área de estudos, adquirirem novos conhecimentos e se preparem para o futuro profissional. Sendo primordial para os jovens e adolescentes. No entanto a legislação estabelece o prazo máximo de 02 anos, para que o aluno permaneça na instituição ou empresa onde está estagiando, exceto quando se tratar de estagiário com deficiência em virtude de limitações que a Pessoa com deficiência (PCD) possa ter, a lei permite um prazo superior a dois anos para que o itinerário formativo seja concluído.

Pensando ainda na inclusão dos PCD a legislação estabelece que toda empresa deve disponibilizar 10% das vagas de estágio para alunos com deficiência, ou seja, as empresas devem reservar 10% do seu total de vagas ofertadas às pessoas deficientes. Pelo que observamos a lei obriga às empresas receber o estagiário com deficiência, será se esse direito é realmente respeitado, devemos fazer essa reflexão.

### **3. PROCESSO METODOLÓGICO**

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa quantitativa e descritiva quanto aos seus objetivos. Em relação aos procedimentos técnicos busca-se pesquisa bibliográfica, levantamentos e estudo de campo sobre o tema proposto, conforme Gil (2008). Neste contexto, para fins da dinâmica de avaliação de pesquisa quantitativa o procedimento será por meio da construção, aplicação e análise de listas de verificações quanto a quantidade de

alunos matriculados nos anos de 2014 e 2016, locais destinados para estágio e pendência de estágio.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís Monte Castelo, situado na Avenida Getúlio Vargas, bairro Monte Castelo, na cidade de São Luís-MA.

Os documentos analisados foram fichas de encaminhamento de alunos para o estágio curricular obrigatório, no período de 2016 a 2018. Para o armazenamento foi feito em planilhas eletrônicas, e em seguida realizado uma análise dos dados por meio do programa Excel, para armazenamento de tabelas e gráficos. Ressalta-se que, este estudo atendeu a todas as normas preconizadas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da ética na pesquisa com seres humanos, bem como foi solicitada autorização institucional do local do estudo.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram matriculados 88 (86%) alunos com deficiência no ano de 2014, no Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís Monte Castelo e 14 (14%) no ano de 2016, de ambos os sexos, turnos integral, matutino e vespertino, totalizando em 102 alunos. Todos são cursos técnicos na forma integrada, Concomitante e Subsequente: Química, Eletrônica; Metalurgia; Mecânica; Eletrotécnica; Eletromecânica e Segurança do Trabalho, conforme demonstra a Tabela 1.

**Tabela 1.** Demonstrativo dos matriculados de acordo com os cursos de alunos com deficiência.

CURSO	Matriculados			
	2014		2016	
	n°	%	n°	%
Técnico em Química	3	3%	1	7%
Técnico em Eletrônica	9	10%	4	29%
Técnico em Metalurgia	14	16%	0	0%
Técnico em Mecânica	12	14%	1	7%

Técnico em Eletrotécnica	27	31%	2	14%
Técnico em Eletromecânica	21	24%	2	14%
Técnico de Segurança do Trabalho	2	2%	4	29%
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

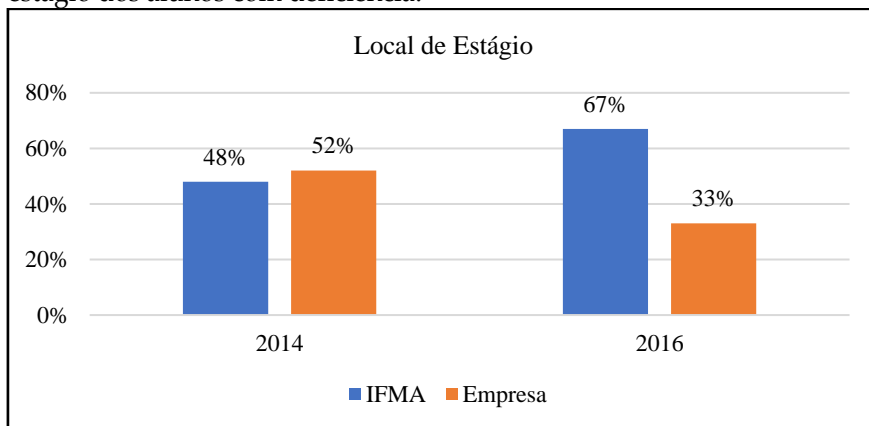
Rosa (2011) investigou como se deu a implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica através de questões efetivadas aos gestores regionais e estaduais, aos Coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES) locais e algumas pessoas com deficiência envolvidas no processo. Mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, designadamente na situação de atuação do TECNEP, havia insegurança nas condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da Rede, prejudicando ou até mesmo inviabilizando o trabalho previsto na política.

Soares (2015) avaliou que a criação do programa TECNEP, significou um grande avanço para as políticas de inclusão do IFRN no que se refere ao fomento para a atenção às questões de acessibilidade serem pautadas, no entanto, dificuldades relacionadas à falta de estrutura física, recursos humanos e de ordem financeira, dentre outras ainda se constituíam como barreiras para implantação e atuação dos núcleos segundo a percepção dos coordenadores.

Ao identificar os alunos matriculados, foi-se buscar os que foram encaminhados para fazer estágio. Diante do que foi encontrado, percebe-se que poucos alunos foram cotados para oferta de estágio. Em 2014, dos 88 alunos matriculados, apenas 10 (48%) conseguiram o estágio na própria instituição onde estudou e 11 (52%) conseguiram a oferta de estágio em empresas fora da instituição. Em 2016, a demanda da oferta de estágio foi bem menos do que o esperado, onde apenas 02 fizeram o estágio na própria instituição onde estudou e 01 foi locado para outra empresa. O que demonstra uma queda bem significativa, evidenciado no gráfico 1:



**Gráfico 1:** Demonstrativo dos matriculados de acordo com local de estágio dos alunos com deficiência.



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2020).

Segundo De Castelo Branco *et al.* (2018), o estágio curricular é uma ótima oportunidade para todo aluno que esteja prestes a se formar, para distinguir as mais diferentes áreas de atuação de seu curso, bem como o mercado de trabalho. Possibilitando que passem por uma fase de experiência, de aprendizado, onde tem a oportunidade de abertura para a prática da sua profissão, constitui uma das fases mais importantes na vida dos alunos e um processo fundamental a um profissional que deseja se preparar para construir uma carreira sólida.

As instituições que atendem, pessoas com necessidades especiais, deve ser uma equipe de profissionais diversificados, para suprir todas as necessidades de seus alunos, atingido todos os objetivos de melhorar a qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais. Portanto, é possível observar nessas instituições a reunião de diferentes áreas de intervenção profissional, com o intuito de elevar a qualidade do serviço por elas ofertado. (GLAT; FERNANDES, 2005).

O Estágio Curricular Supervisionado permite aos alunos, o envolvimento e vivências, a relação entre a teoria e a prática no processo de formação docente. Proporciona a realização do

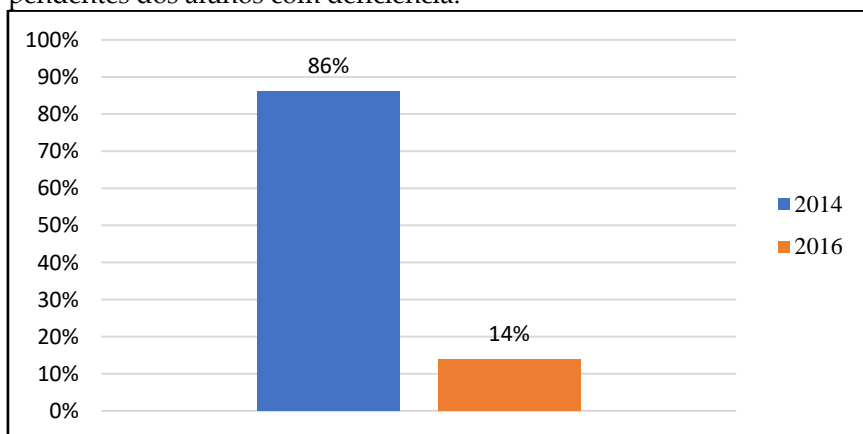
exercício da profissão e aperfeiçoa consideravelmente as ações pedagógicas. (NETO, 2015).

Segundo Santos e Paulino (2006, p. 105 *apud* OLIVEIRA, 2017) a educação inclusiva “faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo” e assim sendo, incluir significa muito mais do que aceitar, simplesmente, nas empresas pessoas com necessidades educacionais específicas.

Entretanto, a opção pela contratação temporária manifesta o tratamento para a questão da Educação Especial como algo emergencial, trabalhando por demanda, ou seja, a partir da chegada de um estudante é que há mobilização para abrir uma seleção, quase sempre de caráter provisório. Dessa forma, o trabalho ocorre de forma assistemática e descontínua em parte dos Institutos Federais (IF), sem a possibilidade de criar condutas institucionais para ao atendimento que venham a se configurar como institucionalizadas.

Ao verificar em relação aos estágios pendentes, percebe-se que a demanda é grande, sendo que em 2014 ficaram 67 alunos pendentes para serem chamados para estágio e em 2016, 11 alunos ficaram aguardando serem chamados. (MENDES, 2017).

**Gráfico 2:** Demonstrativo dos matriculados de acordo com estágio pendentes dos alunos com deficiência.



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No que se refere aos aspectos da política e da legislação observamos que é dada uma maior atenção às demandas relativas à acessibilidade arquitetônica, que aparecem em maior frequência e com descrição mais detalhada das ações do que as atividades de atendimento educacional. O zelo com a demonstração do cumprimento da lei contrasta com o silenciamento das práticas educativas e da menção à aprendizagem em algumas respostas aos formulários em alguns relatórios de gestão. Exatamente pelo fato de a proposição política estar no âmbito do dever ser, já que nem sempre as condições para o trabalho são facilmente operacionalizadas. O silenciamento em relação à Educação Especial nos dados obtidos representa também, em certa medida, omissões de diversos sujeitos: professores, estudantes, gestores e sobretudo do Estado na correlação entre o prescrito e o possível nas realidades institucionais. (MENDES, 2017).

Sasaki (2006) ressalva que, a integração social tem o mérito de inserir pessoas com deficiência na sociedade, mas desde que esta pessoa se encontre capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente. Entende-se que a tão defendida e almejada prática de integração, ocorre de três formas, que é pela inserção pura e simples, pela inserção que necessita de alguma adaptação e pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito principal deste trabalho foi evidenciado a educação inclusiva que pode ser prestada ao aluno e sua família, na elaboração de um plano de cuidados específicos e individualizado, com intervenções baseadas nas suas necessidades principais para adequá-lo as ofertas de estágio.

Identificou-se que é de suma importância o professor obter conhecimentos sobre o estágio, pois durante aula inclusiva, contribui no acompanhamento do crescimento e desenvolvimento

para o futuro profissional, obtendo assim um aluno valorizado pelas suas competências.

É um desafio lidar com o estágio e até mesmo para a sociedade, que em sua maioria desconhece o direito das pessoas com deficiência, e lançam um olhar preconceituoso, ao observarem em setores públicos como funcionários. Verificou-se que o aluno com deficiência possui interesses restritos quanto à interação social, apresenta obstáculos na linguagem verbal e não verbal e quando a linguagem se desenvolve, não tem função de comunicar. O cuidado por parte do profissional de educação inclusiva deve abranger o aluno e a família, a interagir perante sociedade.

É preciso ampliar os estudos nessa área com objetivo de comparar pesquisas e assimilar mais conhecimentos, até porque existe uma deficiência de profissionais específicos no que diz respeito ao tema proposto. Infelizmente existe uma carência de estudos e cuidados específicos de educação inclusiva e oferta de estágio para alunos especiais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 27, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes 94 Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Revogada pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de. 1º e 2º graus.

BRASIL. **Lei Nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil. Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 21 de setembro de 2020.

DE CASTELO BRANCO, L. M. P. *et al.* Os reflexos do estágio curricular na vida profissional dos egressos do ensino superior do Instituto Federal Goiano-Campus Morrinhos/The reflexes of the curricular internship in the professional life of the higher education graduates of the Goiano Federal Institute-Campus Morrinhos. **Brazilian Journal of Development**, v. 4, n. 1, p. 179-195, 2018.

DEL MASSO, M. C. S.; ARAÚJO, R. C. T. Necessidades educacionais especiais. **Inclusão Escolar:** as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe editora, 2008.

FALCÃO, M. L. C. **Inclusão escolar de alunos com TDAH:** um estudo de caso no Município de Ipatinga-MG. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos** (DM Leite, Trad.). 1987.

KANNER, L. **A history of the care and study of the mentally retarded.** 1964.

- MENDES, KAMO. **Educação especial inclusiva nos institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. 2017. 165 f. 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8139/5/Tese%20-%20Katiuscia%20Aparecida%20Moreira%20de%20Oliveira%20Mendes%20-%202017.pdf> Acesso em: 21 nov. 2020.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Artmed, 2003.
- MONTEIRO, L. G. *et al.* Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 3, p. 459-480, 2011.
- MOREIRA, C. J. M. *et al.* **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2016.
- NETO, J. C. S. Relevância do estágio curricular supervisionado em educação física na educação especial para formação docente. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 2, n. 7, 2015.
- OLIVEIRA, E. A. **Educação inclusiva em ciências exatas: práticas e desafios percebidos por docentes de Cabixi-RO**. 2017. Dissertação de Mestrado.
- PESSOTTI, I. De Marguités a Victor de Aveyron. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSO, 1984.
- PINHEIRO, A. M. **A importância do estágio**. 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/recursos-humanos-artigos/importancia-do-estagio-403435.html>. Acesso em: 27 mar 15.
- RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista de Educação. Pernambuco**, v. 3, n. 5, 2017.

ROSA, W. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6ª Ed.: Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

O e-book “EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: diálogos, práticas e pesquisas na sala de aula em tempos de incertezas” pretende discutir os desafios e as demandas que envolvem a educação na pandemia da Covid-19 e apresentar questionamentos e reflexões acerca dos entraves vivenciados por diversos professores, alunos, gestores e demais agentes educativos em tempos de impermanência, reafirmando a relevância da educação pública de qualidade e das políticas públicas voltadas para o fortalecimento da educação brasileira para todos como forma de resistência e sobrevivência em uma sociedade pós-pandêmica.



ISBN 978-65-5869-816-6

