

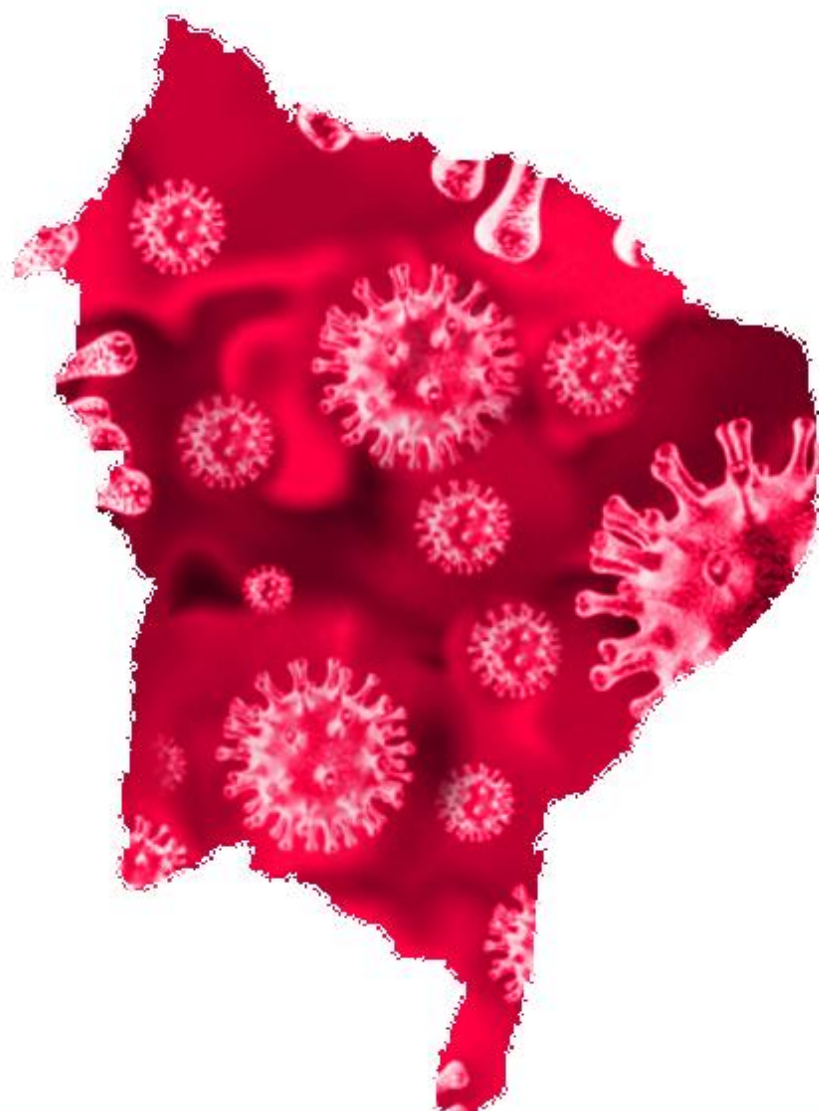
# POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES NO CONTEXTO DA COVID-19: O CENÁRIO DA REGIÃO NORDESTE

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches

Nilma Margarida Crusoé

Danyelle Nilin Gonçalves

(Organizadoras)



Ana de Fátima P. de Sousa Abranches

Nilma Margarida Crusoé

Danyelle Nilin Gonçalves

**(Organizadoras)**

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DOCENTES NO  
CONTEXTO DA COVID-19: O CENÁRIO DA  
REGIÃO NORDESTE**

**ANPAE**

**2023**

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AB161p

Políticas e práticas docentes no contexto da Covid-19: o cenário da Região Nordeste / Organização: Ana de Fátima P. de Sousa Abranches, Nilma Margarida Crusoé e Danyelle Nilin Gonçalves [Meio Eletrônico], Anpae, Brasília, DF, 2023.

Livro Digital

Forma de acesso: World Wide Web

Formato: PDF, 159 páginas

ISBN: 978-65-87561-34-9

1. Política Educacional. 2. Práticas Docentes. 3 Covid-19. 5. Região Nordeste. I. Abranches, Ana de Fátima P. de Sousa. II. Crusoé, Gonçalves, Nilma Margarida. III. Título.

CDU 37.014.5(812/813) /49

CDD 379

## **ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação**

### **Presidente**

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

### **Vice-presidentes**

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Itamar Mendes (Sudeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

### **Diretores**

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Marcia Ângela da Silva Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

## **Conselho Editorial**

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal  
Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, São Paulo  
Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)  
Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)  
Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil  
Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA  
Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina  
João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal  
João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil  
João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil  
Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile  
Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal  
Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil  
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil  
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil  
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil  
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil  
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil  
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA  
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Serviços editoriais, planejamento gráfico, capa, arte, diagramação e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar  
carlosaguiar48@gmail.com

Revisão: Mylena Galdino de Paula Noia

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE ou de sua Direção

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

Nossa página na Web: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)

**Distribuição Gratuita**

## SUMÁRIO



# SUMÁRIO

---

## **APRESENTAÇÃO** **9**

- ❖ *Ana de Fátima P. de Sousa Abranches*
- ❖ *Nilma Margarida Crusoé*
- ❖ *Danyelle Nilin Gonçalves*

---

## **CAPÍTULO I** **15**

### **ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

- ❖ *Ana de Fátima P. de Sousa Abranches*
- ❖ *Henrique Guimarães Coutinho*
- ❖ *Darcilene Claudio Gomes*
- ❖ *Gabriella Soares do Nascimento*

---

## **CAPÍTULO II** **36**

### **USO DE APLICATIVOS DE MENSAGEM POR DOCENTES DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ DURANTE A PANDEMIA: DESIGUALDADE DE GÊNERO E ADOECIMENTO**

- ❖ *Márcio Kleber Morais Pessoa*
- ❖ *Manoel Moreira de Sousa Neto*

---

## **CAPÍTULO III** **56**

### **POBREZA, INCLUSÃO DIGITAL E DESEMPENHO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

- ❖ *Maria de Assunção Lima de Paulo*
- ❖ *Carlos Arturo Cabrera Izquierdo*
- ❖ *Pedro Manuel de Souza Silva Neto*

---

## **CAPÍTULO IV** **78**

### **ENFRENTAMENTO EDUCACIONAL DIANTE DA COVID-19 NO CEARÁ**

- ❖ *Danyelle Nilin Gonçalves*
- ❖ *Irapuan Peixoto Lima Filho*

---

**CAPÍTULO V****98****DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA:  
ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DA REDE  
PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO  
METROPOLITANA DE RECIFE**

- ❖ *Patrícia Maria Uchôa Simões*
- ❖ *Juceli Bengert Lima*
- ❖ *Verônica Soares Fernandes*

---

**CAPÍTULO VI****117****PRÁTICA DE ENSINO NO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS  
PANDÊMICOS NO SUDOESTE DA BAHIA**

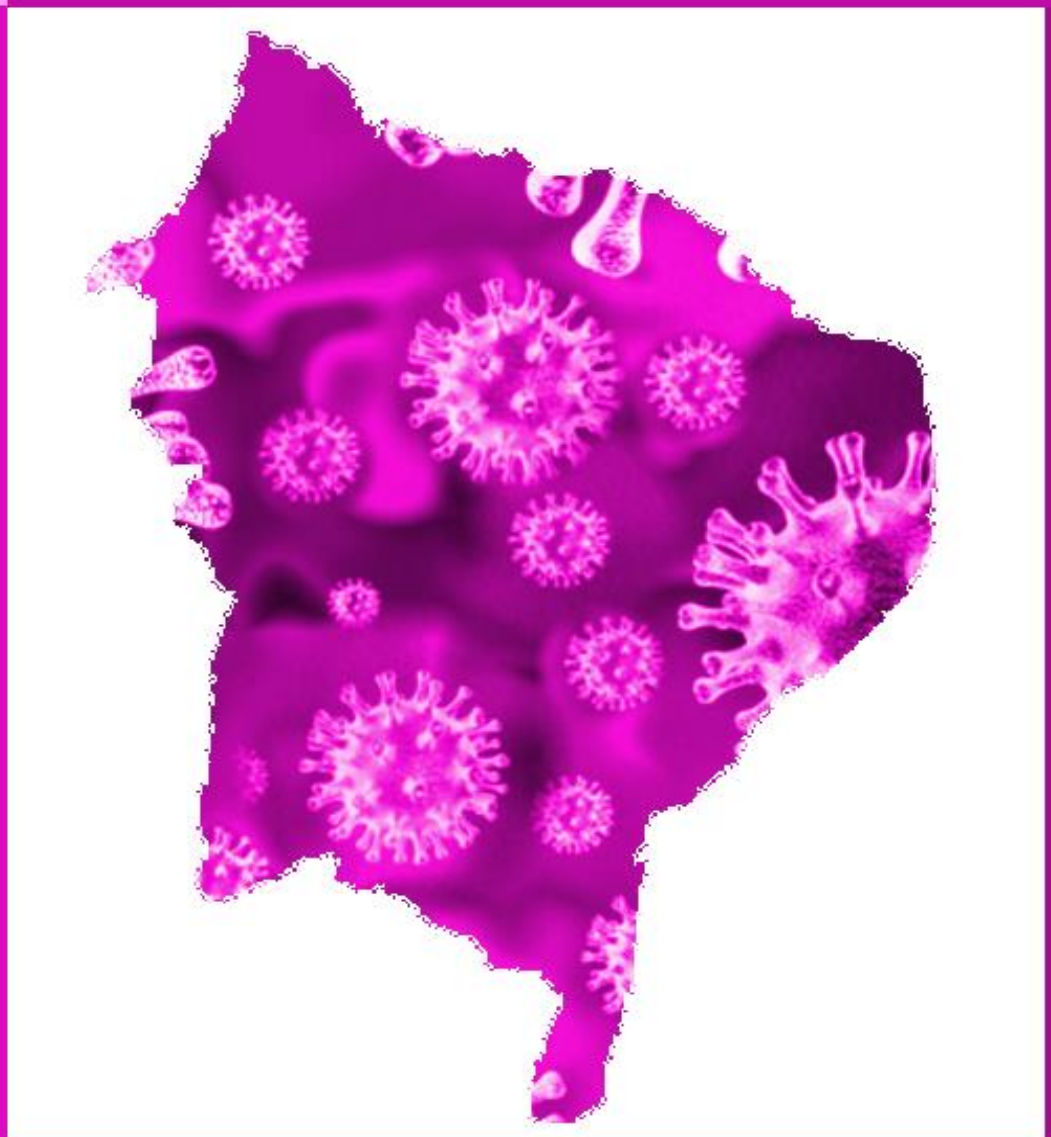
- ❖ *Nilma Margarida de Castro Crusóé*
- ❖ *Núbia Regina Moreira,*
- ❖ *Rossana Karla Dias Freitas*
- ❖ *Marcos Alves Moreira*

---

**CAPÍTULO VII****134****POLÍTICAS EDUCATIVAS EMERGENCIAIS NO CONTEXTO  
DA PANDEMIA DA COVID-19 NA REDE ESTADUAL DE  
ENSINO DA PARAÍBA**

- ❖ *Liana Bastos Bezerra*
- ❖ *Andréia Ferreira da Silva*
- ❖ *Ângela Cristina Albino*

# APRESENTAÇÃO





## APRESENTAÇÃO

**A** eclosão da pandemia da covid-19 afetou pessoas e instituições mundo afora. Ao longo dos meses seguintes, praticamente todo o mundo social necessitou, de alguma maneira, se reinventar e com o ambiente educacional, não foi diferente. Estima-se que já em abril de 2020, globalmente, um bilhão e 716 milhões de alunos estavam sem aulas presenciais (UNESCO,2020)<sup>1</sup>, forçando sistemas e profissionais a pensarem soluções que permitissem que o aprendizado e a convivência não fossem interrompidos completamente pela necessidade de isolamento social.

Essas práticas e as consequências de uma pandemia tão prolongada que desnudou as desigualdades socioeconômicas, de gênero e de raça, foram sentidas por discentes, docentes e gestores educacionais. Isso ensejou também um olhar atento de pesquisadores que acompanharam, registraram e investigaram os fenômenos decorrentes desse momento.

Este livro é justamente uma coletânea de sete textos que são resultados de pesquisas sobre diferentes aspectos da educação, desenvolvidas durante a pandemia da covid-19 em estados do Nordeste, segunda região mais populosa do Brasil. Estão aqui representados os estados de Pernambuco, Paraíba, Bahia e Ceará.

O primeiro capítulo, intitulado “Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco no Contexto da Pandemia”, de Ana de Fátima P. de Sousa Abranches, Henrique Guimarães Coutinho, Darcilene Claudio Gomes e Gabriella Soares do Nascimento, analisa as normativas e ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação de PE (SEE), relacionadas às vivências do ensino médio, seja nas modalidades de ensino remoto ou ensino híbrido, no contexto da crise sanitária da covid-19, bem

---

<sup>1</sup> <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 02 dez. 2022.

como a percepção dos professores em relação ao cotidiano do trabalho docente no período indicado. Os achados da pesquisa revelaram que a gestão da educação durante a pandemia em Pernambuco deixou muitas lacunas, comprometeu a qualidade de vida dos profissionais docentes e impactou negativamente a qualidade do ensino ofertado e o aprendizado dos(das) jovens.

O segundo capítulo, de Márcio Kleber Moraes Pessoa e Manoel Moreira de Sousa Neto, intitulado “Uso de Aplicativos de Mensagens por Docentes da Rede Estadual do Ceará durante a Pandemia: Desigualdade de Gênero e Adoecimento”, tem como foco central a organização do trabalho docente nesse período específico, buscando compreender como professoras e professores da rede estadual de ensino do Ceará utilizaram aplicativos de mensagens para tal organização. Através de uma pesquisa com esses docentes, o estudo se preocupa em verificar os impactos do ensino remoto na saúde desses sujeitos, considerando particularmente as diferenças de gênero. Os principais resultados apontam que houve um uso significativo, por parte dos docentes pesquisados, de mensagens instantâneas trocadas com alunos e mesmo com outros professores. Também foi possível perceber que tal uso se deu para além do horário normal de trabalho, acarretando processos de adoecimento, levando os docentes a precisarem de tratamento relacionado à saúde mental, com a prevalência de docentes mulheres.

O terceiro capítulo trata de “Pobreza, Inclusão Digital e Desempenho Escolar no Contexto da Pandemia”, de Maria de Assunção Lima de Paulo, Carlos Arturo Cabrera Izquierdo e Pedro Manuel de Souza Silva Neto. Os autores analisaram a relação entre pobreza, políticas públicas de inclusão digital e desempenho escolar, no contexto da pandemia do novo coronavírus. No Brasil, não houve atuação clara e coordenada por parte do governo federal em dar suporte para essa transição e isso fez com que os estudantes, por algum tempo, ficassem à deriva. Nesse caso, foram dos governos estaduais e municipais que saíram as diretrizes para dar

continuidade à vida escolar em meio à pandemia. Constatamos que, nas instituições públicas, as medidas foram arrastadas e o ritmo de adaptação ao ensino virtual foi lento, tortuoso e precário, onde observa-se o descaso na assistência às escolas públicas, no que tange à dotação de equipamentos e de conectividade nas escolas pesquisadas. Foi destaque da pesquisa a carência total de qualquer política de inclusão digital voltada para os estudantes e que a relação dos jovens com a escola, durante o tempo da pandemia, foi fragilizada.

No quarto capítulo, Danyelle Nilin Gonçalves e Irapuan Peixoto Lima Filho discutem a realidade vivida por diferentes escolas no período da pandemia. Com o título de “Enfrentamento Educacional diante da Covid-19 no Ceará”, a pesquisa realizada utilizou de casos documentados em periódicos e revistas científicas, constatando a necessidade que a comunidade escolar teve em reinventar a “sala de aula”, bem como demais processos educacionais e o relacionamento com as famílias dos estudantes. O surgimento da covid-19 e o consequente isolamento social fizeram com que as instituições escolares utilizassem estratégias diversas e metodologias apropriadas para dar seguimento aos processos avaliativos e à transmissão de conteúdos. Tais estratégias já eram de conhecimento de parte da comunidade escolar, porém pouco utilizadas no cotidiano da escola, tal como planilhas e formulários *online* e uso de redes sociais. Os autores entendem que os efeitos da pandemia ainda serão sentidos por muito tempo, o que ensejará a realização de novos estudos a fim de registrar e avaliar tal período.

No quinto capítulo, Patrícia Maria Uchôa Simões, Juceli Bengert Lima e Verônica Soares Fernandes apresentam recorte de uma pesquisa, intitulada “Desafios da Educação Infantil na Pandemia: Estudo sobre as Percepções das Professoras que Trabalham na Rede Pública de um Município da Região Metropolitana do Recife”, que envolveu gestores, familiares e estudantes da rede municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes, tendo como foco a educação infantil, considerada pelas autoras como a etapa da

educação básica que ficou mais fragilizada no período da pandemia, tendo em vista a especificidade do seu currículo e dos eixos estruturantes: interações e ludicidade. A pesquisa teve como sujeitos as professoras da educação infantil. Os resultados apontam para as desigualdades estruturais da sociedade, o que demanda, por parte do poder público, políticas específicas para o enfrentamento dessa realidade, no processo de retomada da presencialidade, pois essa “nova realidade” deve apontar para a superação das limitações e deficiências do passado e trazer novas potencialidades.

No sexto capítulo, Nilma Margarida de Castro Crusoé, Núbia Regina Moreira, Rossana Carla Dias Freitas e Marcos Alves Moreira discutem a prática docente no município de Vitória da Conquista (BA), no contexto da pandemia. A pesquisa intitulada “Prática de Ensino no Ensino Médio em Tempos Pandêmicos no Sudoeste da Bahia”, articulada por uma rede de pesquisadores da Fundaj e docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tem como pressuposto que a educação foi o setor da sociedade mais afetado com o isolamento social vivido neste período, causando um isolamento sócio-educacional, o que provocou prejuízos psicossociais em docentes e discentes.

No sétimo capítulo, intitulado “Políticas Educativas Emergenciais no Contexto da Pandemia da Covid-19 na Rede Estadual de Ensino da Paraíba”, Andréia Ferreira da Silva, Ângela Cristina Albino e Liana Bastos Bezerra apresentam resultados de uma pesquisa que reflete acerca dos desdobramentos da pandemia para a garantia do direito à educação na rede estadual de ensino da Paraíba. Utilizando de recente produção acadêmica sobre o tema da educação escolar na pandemia e a análise de documentos legais e normativos federais e estaduais paraibanos, relativos à reorganização das atividades escolares neste período, além de dados estatísticos de órgãos governamentais, a pesquisa constata que as medidas implementadas pelo governo da Paraíba permitiram a continuidade dos processos educacionais, porém não possibilitando a universalização desse

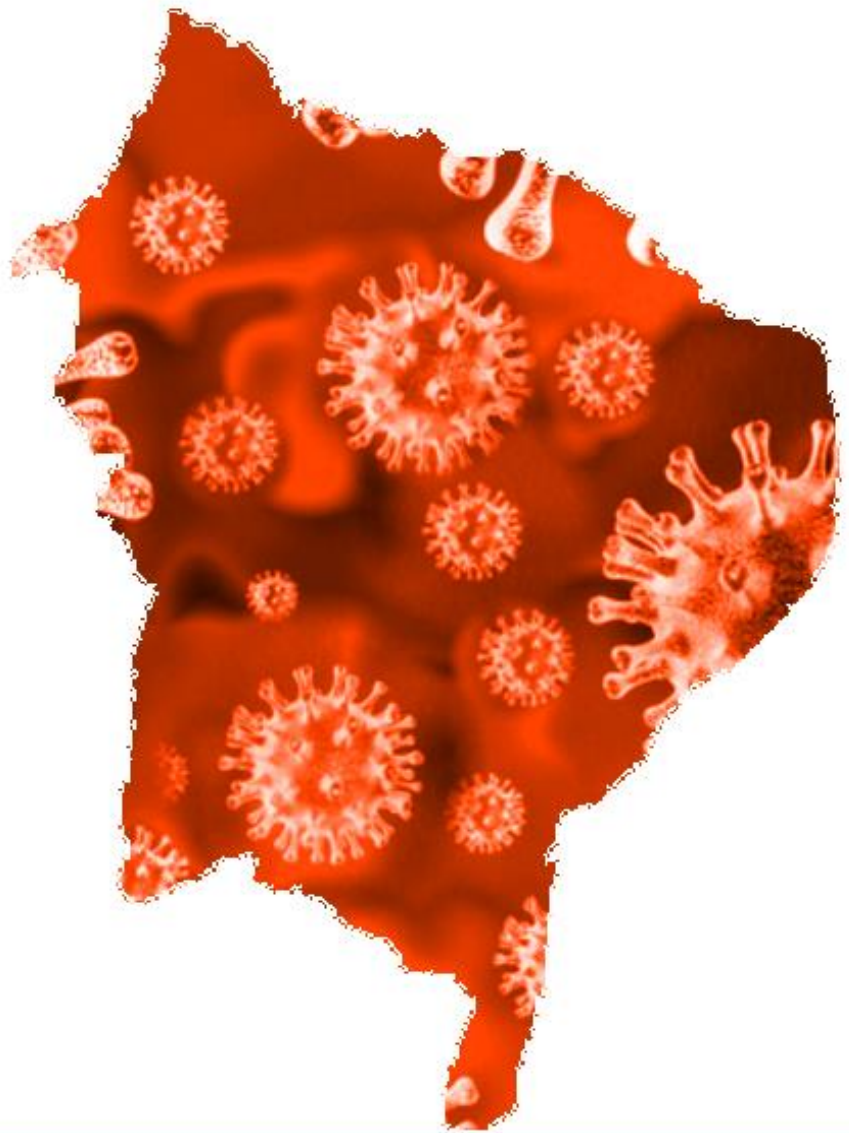
atendimento, fato que agravou a exclusão de estudantes mais pobres, pois a flexibilização de exigências curriculares e do cumprimento da carga horária oficial causou perdas significativas para esses estudantes.

No momento em que esse livro é lançado, inicia-se um novo governo que terá justamente o desafio de minimizar os danos causados não somente pela pandemia em si, mas também pelo descaso apresentado nos últimos anos em relação à educação e à falta de investimentos em ciência e tecnologia, que certamente trarão consequências para os anos vindouros. O lugar que o Brasil quer ocupar num mundo globalizado dependerá, em grande parte, do sucesso dessa empreitada.

Esperamos que esses estudos, publicados nesta coletânea, estimulem pesquisadores e profissionais da educação a refletirem sobre esse momento, de forma a pensarem possíveis saídas para outros momentos de crise.

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches  
Nilma Margarida Crusoé  
Danyelle Nilin Gonçalves

# CAPÍTULOS



## CAPÍTULO I

**ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO  
DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches  
Henrique Guimarães Coutinho  
Darcilene Claudio Gomes  
Gabriella Soares do Nascimento

**INTRODUÇÃO**

**N**o ano de 2019, o mundo foi surpreendido com o vírus da covid-19, cuja forma de transmissão e contaminação rápida, com sintomas de gripe e infecção respiratória, levou os sistemas de saúde do mundo ao colapso, causando muitas mortes e necessário confinamento. O desconhecimento do vírus e a ausência de políticas de enfrentamento à covid-19, no Brasil, intensificaram os problemas causados pela doença e as desigualdades sociais. Na agenda educacional, as diferenças foram aprofundadas na educação básica em todos os níveis. Entender esse movimento é compreender que em um mundo globalizado existe

a presença de uma agenda global transnacional, cuja proposição é cada vez mais homogeneizadora e, paradoxalmente, plural e combinada. Essa agenda é demarcada pelo *ethos* capitalista por meio de dinâmicas da sociedade que se inter cruzam, envolvendo políticas de ajuste fiscal, privatização, minimização do papel do

Estado no tocante às políticas públicas, novas formas de governança e gestão, tendo por eixo o Estado avaliador, o quase mercado e, de maneira mais complexa, permeado por um intenso e desigual processo de financeirização em todas as arenas, inclusive na educação (DOURADO, 2019, p. 2).

A educação no Brasil, a partir de uma perspectiva histórica, é resultante de disputas entre distintos projetos de sociedade. Mesmo analisando a educação em um contexto de pandemia mundial, nacional e local, é fato a presença das forças políticas que se articulam por meio de grupos organizados e que pressionam e influenciam a ação do Estado e que acaba por se alinhar a uma determinada concepção política concorrente. Assim, para melhor compreender os elementos de uma política, “deve-se considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura” (AZEVEDO, 1997, p. 60).

Desta forma, no Brasil, partindo do pressuposto que a educação não pode e nem deve ser improvisada, diversos atores, entidades e organizações do campo educacional promoveram importantes debates em busca de alternativas de enfrentamento necessárias para vivenciarmos, na diversidade das experiências possíveis, formas de conviver com a realidade da pandemia da covid-19.

A gestão pública educacional como um todo foi pressionada a promover e adotar medidas que viabilizassem e garantissem a oferta de educação no contexto pandêmico, destacando pilares importantes de enfrentamento da crise, objetivando encontrar soluções e indicações de políticas e pontuando que é da responsabilidade do Estado brasileiro assumir o protagonismo do enfrentamento da crise sanitária. O processo de ouvir a sociedade é fundamental, bem como valorizar o lugar da escuta, reconhecer as capacidades de quem propõe e a diversidade das experiências em diversas áreas, como na cultura, na ciência, na saúde e na educação.



Neste entendimento, e sob pressão, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou um Edital de Consulta Pública<sup>1</sup> destinado a colher subsídios e contribuições para deliberação sobre “*Reorganização dos Calendários Escolares e a Realização de Atividades Pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19*” (educação mediada pelas tecnologias). A consulta foi aberta no dia 17 de abril e finalizada no dia 23 de abril. Ante o fato, entidades nacionais se reuniram e produziram um único documento em resposta à consulta do CNE, o qual tecia considerações e sugeria proposições. Destacamos aqui algumas propostas de entidades que compõem a sociedade científica do campo educacional em resposta à consulta do CNE.

- a) Garantir o direito à educação e à qualidade do ensino, em consonância com a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- b) A autonomia dos sistemas municipais, estaduais e distrital para definir suas formas de recuperação, assegurada a participação das comunidades nas proposições e deliberações, seguindo o princípio constitucional da gestão democrática, fortalecendo o pacto federativo cooperativo e garantindo condições adequadas para que as especificidades de cada nível, etapa e modalidade educacional sejam observadas;
- c) A implementação de políticas públicas articuladas, direcionadas a estudantes em situação de vulnerabilidade social, cultural e econômica;
- d) O estabelecimento de políticas de formação e de acessibilidade para os profissionais da educação, zelando pela garantia de adequadas condições de trabalho;
- e) A reorganização dos calendários escolares assegurando-se a reposição das aulas e atividades de modo presencial, logo que a pandemia esteja superada e as condições sanitárias o permitam, como o melhor modo de garantir o acesso à educação, em igualdade de condições a todos, ainda que para tal seja necessário que as atividades do ano letivo de 2020 sejam estendidas até 2021;
- f) O reconhecimento de um ciclo letivo 2020-2021 sem a realização de quaisquer avaliações censitárias em 2020 ou no primeiro semestre de 2021. Consideramos relevante a posição do CNE de recomendar que o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) “acompanhem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino antes de realizar o estabelecimento dos novos cronogramas das avaliações (SAEB) e exame (ENEM) de larga escala de alcance nacional” e, em especial, que aguardem o retorno às aulas para definir o cronograma e as especificidades do ENEM 2020. Dada a incerteza

---

<sup>1</sup> Edital de Chamamento Consulta Pública sobre o Parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19.

do momento, o mais indicado seria que tais exames não sejam aplicados em 2020. Subscreveram a nota em 23 de março de 2020: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ABdC - Associação Brasileira de Currículo, ABRAPEC - Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, ANPUH - Associação Nacional de História, CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade, FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, FORPIBID-RP - Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica, FORPARFOR - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor, Fóruns de EJA - Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, SBENBio - Associação Brasileira de Ensino de Biologia, SBEnQ - Sociedade Brasileira de Ensino de Química, REPU - Rede Escola Pública e Universidade, REDE ESTRADO - Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente com o Apoio das seguintes entidades: ASSINEP - Associação dos Servidores do Inep, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CONTAG, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, CUT - Central Única dos Trabalhadores, FEE-PB - Fórum Estadual de Educação da Paraíba, FEE-PE - Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, FEE PA - Fórum Estadual de Educação do Pará, FDE - Fórum Distrital de Educação.

Em oposição, o CNE realizou webinários para ouvir as seguintes entidades: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; Conselho Nacional dos Secretários Educação - CONSED; União dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação - FNCE. Em seguida, o Conselho aprovou o parecer CNE/CP nº 5/2020, em 28 de abril de 2020, que tratou da *Reorganização do Calendário Escolar* e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19, e que sugere para os anos finais do ensino fundamental e ensino Médio (Item 2.9 do parecer):

- elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as habilidades e competências preconizadas por cada área de conhecimento na BNCC;
- utilização, quando possível, de horários de TV aberta com programas educativos para adolescentes e jovens;
- distribuição de vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-

· line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica; · estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros; · realização de testes on-line ou por meio de material impresso, entregues ao final do período de suspensão das aulas; e · utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.) para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais (CNE/CP Nº: 5/2020. p. 12).

A posição do CNE, acompanhada pelo Ministério da Educação (MEC), de instituir orientações para as redes de ensino no contexto da pandemia, enfraqueceu o debate coletivo, além de não aprofundar as questões de gestão e financiamento da educação, cujo espaço já era estreito em razão da limitação de gastos imposta pela Emenda Constitucional n.º 95/2016, a qual estabeleceu novo regime fiscal que congelou as despesas primárias da União e comprometeu a capacidade de manutenção e desenvolvimento da educação e de outras áreas (AMARAL, 2016).

Assim, a realidade imposta por uma crise sanitária mundial não foi suficiente para promover o debate sobre o necessário investimento em educação como forma de diminuir os efeitos prejudiciais da pandemia na população em idade escolar, que em sua maioria frequenta instituições públicas. Coube, desse modo, aos sistemas de ensino estabelecerem normas específicas a “serem editadas pelos órgãos normativos de cada sistema de ensino no âmbito de sua autonomia” (PARECER CNE/CP Nº: 5/2020. P. 23).

Faz-se necessário descrever a rede de educação estadual pública de Pernambuco, contexto de nossa análise. Pontuamos que a rede em destaque, desde 2008, está sob a gestão do Partido Socialista Brasileiro (PSB-PE 2008-2022). Quando o partido assumiu a administração do estado, o governador eleito, Eduardo Campos (2008-2014), instituiu a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008), que trata do Programa de Educação Integral (PEI), tanto para o ensino fundamental quanto para o médio.

O ensino médio, sob a responsabilidade do estado, passou por reformulações, ficando subdividido em quatro categorias: Ensino Médio

regular, Ensino Médio semi-integral, Ensino Médio integral e Ensino Médio técnico. Com isso, o objetivo do Programa de Educação Integral era expandir a política educacional de educação integral para toda a rede estadual a cargo da administração do estado.

No modelo de educação integral de Pernambuco, as escolas se caracterizam por ofertarem jornadas de 45 horas - dois turnos nos cinco dias da semana -, denominadas de Escolas de Referência; e de 35 horas, nomeadas de Escolas Semi-Integral - nos cinco dias da semana, sendo dois dias executados em dois turnos -, ambas possuem currículos pedagógicos diferenciados. Em relação à estrutura organizacional da rede de Pernambuco, a Secretaria de Educação (SEE) divide-se em quatro secretarias executivas e 16 gerências regionais, cada gerência está encarregada de um agrupamento territorial. A seguir, a tabela 1 demonstra o número e tipos de escolas da rede.

**Tabela 1 - Tipos de Escolas da Rede Estadual de Pernambuco**

<b>Tipos de Escolas</b>	<b>Quantitativo de Escolas</b>
Escolas Regulares	327
Escolas de Referência	518
Escolas Técnicas	58
Escolas Indígenas	149
Conservatório Pernambucano de Música	1
<b>Total de Escolas</b>	<b>1.053</b>

Fonte: Sintepe, fevereiro de 2022.

Em relação ao ensino médio público de Pernambuco, de acordo com informações do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2020, os dados relativos à matrícula, quantidade de docentes e número de estabelecimentos do ensino médio eram os seguintes:

**Tabela 2 - Perfil da Rede Estadual do Ensino Médio de Pernambuco**

<b>Rede Estadual de Educação Pública na etapa do Ensino Médio</b>	<b>Quantitativo</b>
Total de Docentes do Ensino Médio	13.846
Total de Estudantes	300.123
Total do número de estabelecimentos	790

Fonte: Inep - Censo Escolar 2020.

A partir da realidade nacional, a ideia central deste trabalho é analisar as normativas e ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação de PE (SEE), relacionadas às vivências do ensino médio, seja nas modalidades de ensino remoto ou ensino híbrido, no contexto da crise sanitária da covid-19, bem como a percepção dos docentes em relação ao cotidiano do trabalho docente no período indicado.

Nosso olhar esteve atento às dimensões local, nacional e internacional, na medida em que experimentamos uma crise sanitária mundial, com seu ápice em 2020 e 2021. A pesquisa em questão está sintonizada com as características das políticas educacionais no Brasil, as quais atendem uma realidade social e política bastante complexa, desigual e heterogênea, sendo nosso foco o caso de Pernambuco, considerando a complexidade, as tensões e os conflitos inerentes ao campo educacional global e nacional.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Diante das incertezas que envolviam a crise sanitária e seus reflexos no cotidiano da vida em sociedade, seja na macrorrealidade dos sistemas educacionais ou na rotina escolar, as orientações e normativas foram sendo implantadas nas escolas de Pernambuco e promoveram uma reestruturação do trabalho pedagógico.

Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo trabalhou, numa primeira etapa, com revisão bibliográfica e documental - legislação nacional e estadual -, para compreendermos e analisarmos o marco legal da educação no estado de Pernambuco. Ademais, enfrentamos as limitações do contexto pandêmico, que impossibilitou o contato do(da) pesquisador(a) com os(as) docentes, bem como ausência de uma listagem de docentes do ensino médio da rede estadual.

A segunda etapa foi a pesquisa de campo, com a utilização de questionário<sup>2</sup> - formulário eletrônico - semiaberto, o qual foi distribuído pela Secretaria de Educação de Pernambuco, nos grupos de *WhatsApp* dos gestores das 16 Gerências Regionais de Ensino (GRE). Os gestores das GREs, por sua vez, disseminaram o formulário entre os diretores das escolas, os quais, por fim, remeteram aos docentes do ensino médio - público-alvo da pesquisa -. Importante destacar que o preenchimento *online* pode redundar em elevada taxa de abandono dos participantes e tivemos o cuidado de colocar apenas duas questões abertas para que não requeresse muito tempo no preenchimento.

Nesta fase, o objetivo da pesquisa buscou identificar/analisar as percepções, dificuldades, limitações, anseios, entre outras situações no trabalho docente, que adquiriram uma dimensão ainda mais complexa nesses tempos de pandemia.

O questionário tratou de quatro dimensões aqui apresentadas: características sociodemográficas; saúde docente; trabalho remoto e protocolos da escola. Neste texto, estamos trabalhando com os dados sobre a dimensão do trabalho remoto e sua complexidade, sendo possível realizar algumas inferências sobre as adaptações realizadas na rede estadual de Pernambuco.

---

<sup>2</sup> Os questionários foram elaborados com questões, em sua grande maioria, qualitativas apresentando escalas nominais ou ordinais que permitem a utilização da análise de tabelas de frequências descritivas (absolutas e/ou relativas) que são as mais indicadas para esse tipo de dados estatísticos (BABBIE, 1999).

Nesse sentido, adotamos a estratégia denominada *multi-métodos com foco*, por admitir a utilização articulada de técnicas, instrumentos de coleta e escopo analítico das correntes qualitativa e quantitativa (BAUER; GASKELL, 2002). Posto isso, observamos que diversos autores também defendem que o antagonismo tradicional entre as correntes metodológicas qualitativas e quantitativas deve ser superado para se atingir as condições adequadas para a produção do conhecimento nas ciências sociais, em especial na área da educação (BAUER; GASKELL, 2002; BELLONI, 2000; BABBIE, 1999; GUBA; LINCOLN, 1994).

A amostra da pesquisa correspondeu a 1.393 questionários válidos, cerca de 10% dos docentes do estado, os quais foram respondidos entre 22 de fevereiro e 20 de março de 2021, por docentes residentes em 74% dos 185 municípios de Pernambuco. Chegamos a esse número de questionários válidos após analisar o banco de dados e eliminar 100 questionários duplicados e incompletos.

Em resumo, a pesquisa sobre os procedimentos e adequações do ensino na pandemia foi orientada, inicialmente, pelas normativas instituídas no nível federal e estadual, bem como orientações do MEC, CNE e governo estadual. Em um segundo momento, buscamos captar as percepções dos(as) docentes relacionando-as às bases legais que foram orientadoras para realização das aulas no formato remoto - atividades síncronas e assíncronas -, no formato presencial, a partir da retomada das aulas de forma parcial, em novembro de 2020, e a adoção de protocolos sanitários.

## **O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO PANDÊMICO: NORMATIVAS E PROTOCOLOS INSTITUÍDOS**

O Ministério da Educação (MEC) produziu normas de forma acelerada e com ausência de debate público, editando a primeira portaria em 17 de março de 2020, substituindo as aulas presenciais por aulas em meio digital e determinando que esse regime seria mantido até o fim da pandemia (Portaria nº343/2020 - MEC). Esta Portaria seria a primeira de

muitas que foram editadas pelo MEC, tendo sido antecedida pela portaria do Ministério da Saúde, em 3 de fevereiro do mesmo ano, que declarou “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19)” (Portaria nº 188 do Diário Oficial da União).

Diante da Portaria do MEC, o governo de Pernambuco, em 18 de março, editou o Decreto nº 48.810, o qual suspendeu as aulas presenciais da rede de ensino público e privado em todo o estado, instituindo as aulas remotas. A partir desta normativa, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco iniciou ações em torno de atividades remotas por meio do Portal Educa-PE<sup>3</sup> no mês de abril, no qual os estudantes das escolas públicas estaduais do ensino médio, durante a pandemia, começaram a vivenciar atividades assíncronas. O portal se apresenta como: “Iniciativa digital para contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta de uma educação mediada por tecnologia para os estudantes” (PORTAL EDUCA-PE 2021).

Em um contexto mais amplo, o MEC editou a Medida Provisória de nº 934 em 1º de abril de 2020, objetivando permitir a flexibilização dos 200 dias obrigatórios no ano letivo com a exigência do cumprimento das 800 horas. Diante disso, o CNE recomendou que as aulas não presenciais fossem contadas como carga horária, abrindo a possibilidade para que conselhos estaduais e municipais fizessem a regulação da rede pública e privada. O Decreto nº 49.055, de 31 de maio de 2020, manteve a suspensão das aulas presenciais nas escolas e demais instituições de educação básica, públicas ou privadas, em todo o Estado de Pernambuco, até 5 de outubro de 2020.

A rede estadual pública de Pernambuco foi mobilizada para a realização das atividades remotas e síncronas por plataformas digitais e, em julho, a Secretaria de Educação de Pernambuco instituiu o programa *Conecta Aí*, que patrocinou dados de internet para estudantes da rede

---

<sup>3</sup> <https://educape.educacao.pe.gov.br>



pública estadual, para que eles pudessem acessar gratuitamente o material disponibilizado na Plataforma Educa-PE, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e no *Google Classroom*.

Em agosto de 2020, o CNE acenou para o retorno às aulas presenciais e instituiu as “Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Cabe mencionar que até agosto de 2020, já haviam sido registrados pelo Consórcio de Veículos de Imprensa<sup>4</sup> 115.451 óbitos no país. Nesse cenário, o CNE estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública”. Na seção IV - “Do retorno às atividades presenciais”, no Artigo 10, consta que

As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação têm competência e responsabilidade para definir medidas de retorno às aulas, bem como para oferecer atividades não presenciais e/ou de ensino flexível híbrido no retorno gradual às aulas presenciais, respeitando os protocolos sanitários locais, considerando os diferentes impactos e tendências da pandemia.

Diante das ações instituídas no âmbito da educação em Pernambuco, na Portaria nº 3024, de 30 de setembro de 2020, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) estabeleceu o Protocolo Setorial para o retorno das atividades das instituições de ensino. O documento orienta os estabelecimentos a partir das recomendações dos protocolos sanitários da Secretaria de Saúde de Pernambuco, que se subdivide entre: distanciamento social, prevenção e comunicação. Mediante os protocolos instituídos em 6 de outubro, o governo de Pernambuco anunciou a retomada do ensino médio, de forma gradual e escalonada, pelas escolas e demais instituições de educação básica, causando reações diversas na sociedade.

---

<sup>4</sup> Diante de uma gestão errática da pandemia realizada pelas autoridades federais, uma parceria estabelecida entre os maiores veículos de imprensa passou a organizar e divulgar informações sobre o contágio e óbitos decorrentes da covid-19.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco (Sintepe) apresentou seu estranhamento em relação à posição do governo do estado ao anunciar a retomada das atividades presenciais.

A medida foi tomada de forma unilateral e não ouviu a representação dos professores, apesar de termos um canal de discussão aberto. É algo que mexe com a categoria, mas que não foi conversada com o sindicato", disse o presidente do Sintepe, Fernando Melo. "Convocamos assembleia virtual para a categoria debater nesta quinta-feira a questão. Também solicitamos reunião com o secretário de Educação, Fred Amancio, completou (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2020).

O retorno das aulas em formato presencial, que estava previsto para outubro, - apenas para o ensino médio - passou para novembro por adesão das famílias, quando foram estabelecidos protocolos sanitários. Naquele momento, o país acumulava a marca de 168.141 óbitos, conforme os dados divulgados em 19 de novembro de 2020, pelo Consórcio de Veículos de Imprensa (G1, 2020), ou seja, mesmo sem vacinas e com a escalada dos óbitos, foi instituído o retorno escalonado das atividades presenciais para o ensino médio em Pernambuco. Foi facultado aos docentes com comorbidades e acima de 60 (sessenta) anos a permanência em trabalho remoto, o que representa, entre os(as) docentes que entrevistamos, aproximadamente 30% do total.

### **OS(AS) DOCENTES DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: PANDEMIA E EDUCAÇÃO**

Nesta seção, nossa discussão está focada nos docentes da rede estadual de Pernambuco que trabalharam remotamente no contexto da crise sanitária mundial. Busca-se mostrar as dificuldades e desafios que a pandemia da covid-19 impôs a essa categoria de profissionais, que inicia o ano letivo em formato presencial - fevereiro de 2020 - e que, diante do cenário pandêmico, é confrontada com o fechamento das escolas em 18 de março, em princípio, por tempo indeterminado, e passa a viver uma

realidade na qual é necessário reorganizar o trabalho escolar - e a própria vida - em razão do isolamento social.

Assim, o primeiro objetivo do nosso questionário foi caracterizar os(as) respondentes/docentes do ensino médio que foram assim identificados: 60,2% de mulheres e 39,7% de homens; idade média de 40 anos; tempo de trabalho médio na rede estadual é de 9,4 anos; em média ministram aulas para 8 turmas (tabela 3). Consta que 93% dos(as) docentes lecionam em uma única escola do ensino médio da rede estadual. Os resultados mostraram que pouco mais de 92% dos docentes que responderam ao questionário ministraram aulas remotas na rede estadual, significando um imenso desafio para esses profissionais que foram surpreendidos por essa nova e desafiante realidade imposta pela pandemia da covid-19.

**Tabela 3 – Perfil dos(as) docentes entrevistados**

<b>Qual seu sexo?</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Qual a sua idade?	39,3	40,5	40,0
Há quanto tempo leciona na Rede Estadual?	8,7	9,9	9,4
Em quantas turmas você leciona?	8,9	7,7	8,2

Fonte: Fundação Joaquim Nabuco/MEC. 2021

Chamou-nos atenção que dos(das) docentes respondentes da rede estadual de Pernambuco, 53% são efetivos e 47% são docentes temporários, ou seja, quase metade dos(das) docentes não possuem vínculo efetivo na rede. Vale ressaltar que os vínculos temporários são associados, na literatura especializada, à processos de flexibilização e

precarização das relações de trabalho e evidenciam a desvalorização da força de trabalho na rede estadual de Pernambuco<sup>5</sup>.

Os resultados apontaram também que os(as) docentes temporários têm, em média, 4,6 anos de atividades docentes; e os docentes efetivos têm 13,8 anos de docência, ou seja, o triplo da experiência em sala de aula, nesta rede, em relação aos temporários, e revelam ter uma carga horária 20% maior que a dos docentes temporários.

Em relação às aulas, os(as) docentes que ministraram aulas remotas reportaram dificuldades e conflitos, mas também formas de resistências diante do novo modelo de organização. Destacamos que até meados de 2021 não existiu nenhum tipo de auxílio, por parte do governo nacional ou local, para garantir aos docentes condições adequadas para a realização do trabalho remoto.<sup>6</sup> Na tabela 4, estão reunidas informações sobre os equipamentos e plano de internet que os(as) docentes utilizaram nas aulas remotas.

---

<sup>5</sup> Outra evidência dessa desvalorização é a recente decisão judicial que obriga o estado de Pernambuco a complementar o salário recebido pelos professores temporários entre 2017 e 2021 até o limite do Piso do Magistério, o qual foi estabelecido pela Lei n.º 11.738/2008. A decisão revelou que os professores com Contrato por Tempo Determinado sequer recebiam o valor equivalente ao piso salarial da categoria durante a fase mais aguda da pandemia. Mais informações em: <<https://sintepe.org.br/2022/12/23/nota-do-sintepe-vitoria-judicial-pelo-pagamento-da-complementacao-do-piso-do-magisterio-aos-contratos-temporarios/>>.

<sup>6</sup> Pouco mais de um ano após o início da pandemia, o governo de Pernambuco anunciou a compra de notebooks e ajuda financeira para a contratação de internet aos professores, trata-se do programa Professor Conectado Disponível em: <<https://www.professorconectado.pe.gov.br/>>. Todavia, os docentes temporários não foram beneficiários do programa. Acesso em: 25 nov. 2022.

**Tabela 4 – Equipamentos e planos de internet utilizados pelos docentes nas atividades remotas**

Equipamentos	%	Plano de internet	%
Notebook	32,4	Internet residencial WI-FI	68,0
Smartphone	33,9	Plano de dados móveis para celular	28,1
Tablet	2,9	Sinal livre de WI-FI	2,8
Computador pessoal	19,7	Internet via rádio	0,6

Fonte: Fundação Joaquim Nabuco/MEC. 2021.

Os dados da tabela 4 mostram que 68% dos docentes usaram *wi-fi* residencial e 28%, dados móveis do próprio celular para a produção e aplicação das atividades síncronas e assíncronas. Entre os equipamentos, chama a atenção o uso do *smartphone* por um em cada três professores(as), pois o dispositivo exhibe limitações - tamanho da tela dificulta a escrita e a leitura, aplicativos sem interface adequada, ergonomia - que certamente afetaram o preparo das aulas e outras atividades remotas.

Os(as) docentes também enfrentaram grandes dificuldades com a utilização dos recursos tecnológicos e com o manuseio das diversas tecnologias disponíveis para as aulas virtuais. Em relação a este aspecto, apenas 12,6% dos(as) docentes disseram dominar completamente essas ferramentas, ao passo que mais de 60% dos(as) docentes afirmaram necessitar de formação específica para utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis.

Em destaque, elencamos as dificuldades relacionadas à realização do trabalho e do estudo em casa, segundo os(as) docentes. Os dados nos revelaram que cerca de 60% dos(as) docentes não possuíam um local adequado em suas residências para preparar e ministrar as aulas remotas. Entre as dificuldades do ambiente doméstico, os(as) docentes citam entre

os mais significativos<sup>7</sup>: o barulho (59,1%); o tamanho do espaço (47,6%); a necessidade de compartilhamento do espaço (46,8%); os problemas de conectividade (27,1%) e o apoio aos filhos nas tarefas domésticas (25,8%).

Esses resultados mostram que o contexto para ministrar aulas remotas não foi favorável - e confortável - para a maioria dos docentes, que além de não receberem qualquer auxílio específico para custear o acesso residencial à internet, também improvisaram na montagem de um espaço de trabalho minimamente satisfatório em suas residências. Em simultâneo, ao transformar a residência em local de trabalho, os(as) docentes buscaram administrar, no mesmo espaço e tempo, os cotidianos profissional e familiar.

Nesse contexto, fez parte da rotina dos(as) docentes o aumento da ansiedade, indicado por 71,5% dos(as) respondentes; a intensificação do estresse, mencionado por 62,1%; a intensificação do ritmo de trabalho, apontado por 71,5%; o aumento das horas dedicadas ao trabalho doméstico, referido por 43,6% dos(as) entrevistados(as); a exaustão física, com 45,3% de menções; a dificuldade em separar as atividades laborais das demais, como acusaram 28,4% dos(as) professores(as); e, por fim, a maior frequência de desentendimentos familiares, assinalado por 14,2% dos(as) respondentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Notadamente, os professores foram muito afetados pela pandemia da covid-19, pois precisaram assimilar rapidamente uma nova forma de trabalhar e de organizar o trabalho docente. No entanto, nossa pesquisa mostrou que a grande maioria não tinha condições adequadas de executar as atividades requeridas pelo ensino em modalidade remota. Muitos não possuíam estrutura adequada em suas residências, equipamentos apropriados e internet compatível com as novas

---

<sup>7</sup> Os(as) docentes poderiam indicar mais do que uma dificuldade.

necessidades pedagógicas. Ademais, o isolamento social, ao confinar as famílias em seus lares, ao interromper o funcionamento de instituições de apoio aos cuidados- creches e escolas -, ao comprometer o suporte de redes de apoio ou de trabalhadoras remuneradas, ampliou as horas despendidas no trabalho reprodutivo e de cuidados, além de intensificá-los. Por outro lado, a pesquisa não identificou ações concretas e eficientes, durante os meses nos quais o ensino ocorreu exclusivamente de modo remoto ou híbrido, por parte da gestão estadual, que fossem capazes de minimizar essas dificuldades que prejudicaram o trabalho docente.

Os entrevistados (entre 22 de fevereiro e 20 de março de 2021) não mencionaram qualquer programa ou política estadual para aquisição de computadores, equipamentos ou auxílio internet que tentasse minimizar as dificuldades do trabalho remoto. De fato, só em maio de 2021, o governo estadual depois de mais de um ano de trabalho remoto anuncia o programa **Professor Conectado**, que vai disponibilizar *notebooks* e uma ajuda de R\$ 50 mensais para custear internet para cerca de 21 mil profissionais efetivos entre docentes, analistas e assistentes em gestão educacional com previsão para receber os *notebooks* e a ajuda para internet no segundo semestre de 2021. Os docentes entrevistados também não mencionaram ações de formação ou capacitação para que pudessem estar mais preparados para o uso de forma mais efetiva dos recursos digitais e de ambientes virtuais com o objetivo de facilitar ou minimizar as dificuldades dos estudantes. Nesse sentido, a gestão da educação na pandemia em Pernambuco deixou muitas lacunas, comprometeu a qualidade de vida dos profissionais docentes e impactou negativamente a qualidade do ensino ofertado e o aprendizado dos jovens.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55 a "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). *Posicionamento sobre o parecer do CNE que trata da reorganização dos calendários escolares durante a pandemia*. Rio de Janeiro, 2020.

Disponível em <<https://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-da-reorganizacao-dos-calendarios-escolares>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

AZEVEDO, Janete Lins. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Tradução de Guilherme Cezzarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELLONI, Isaura. *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Dossiê Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. *Educ. Soc.* Campinas, v. 40, 2019.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. (pp. 105-117).

G1. Brasil registra 644 mortes por Covid em 24 horas e ultrapassa 168 mil. *G1*, 19 nov. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/11/19/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-19-de-novembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NASCIMENTO, Anamaria. Pernambuco terá retorno de aulas presenciais no dia 6 de outubro apenas para o ensino médio. *Diário de Pernambuco*, Pernambuco, 21 set. 2020. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/09/volta-as-aulas-pernambuco-tera-retorno-de-atividades-presenciais-no-d.html>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Instrução Normativa Nº 007, de 18 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20200918/1->



[PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20200918\).pdf](#)>. Acesso em: 25 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Instrução Normativa Nº 009, de 27 de novembro de 2020. Disponível em: [https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20201127/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20201127\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20201127/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20201127).pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Instrução Normativa Nº 010, de 12 de dezembro de 2020. Disponível em: [https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20201212/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20201212\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20201212/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20201212).pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Instrução Normativa Nº 11, de 30 de dezembro de 2020. Disponível em: [https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20201230/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20201230\).pdf](https://cepebr-prod.s3.amazonaws.com/1/cadernos/2020/20201230/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20201230).pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Protocolo Setorial. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/PROTOCOLO\\_EDUCACAO\\_V02.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/21557/PROTOCOLO_EDUCACAO_V02.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Lei complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 40.599, de 3 de abril de 2014. Aprova o regulamento da Secretaria de Educação e Esportes. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Pernambuco. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 49.480, de 22 de setembro de 2020. Altera o Decreto nº 49.055, de 31 de maio de 2020, que sistematiza as regras relativas às medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*, Pernambuco. 2014.

PARECER HOMOLOGADO PARCIALMENTE Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Ver Parecer CNE/CP

nº 9/2020. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 nov. 2022.

## BIODATA

**Ana de Fátima P. de Sousa Abranches** é licenciada em Pedagogia pela UFPE, doutora em Educação pela UFPE, analista em Ciência e Tecnologia (Pedagoga) da Fundação Joaquim Nabuco, professora e vice-coordenadora do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional- Fundaj, vice-diretora da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, seção Anpae/Pernambuco no biênio 2019/ 2021 e no biênio 2021/2023.

E-mail: ana.abranches@fundaj.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9999855043350876>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2704-4401>

**Darcilene Claudio Gomes** é pesquisadora titular da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). integra o Comitê Institucional de Iniciação Científica/Fundaj (desde 2020), é docente do Mestrado Profissional de Sociologia em rede Nacional (Profocio/Fundaj), atua na editoria da revista de divulgação científica "Coletiva" (desde 2016) e no Laboratório de Sociologia (SocioLab/Fundaj).

E-mail: darcilene.gomes@fundaj.gov.br

Lattes: <https://www.escavador.com/sobre/2751474/darcilene-claudio-gomes>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8645-0763>

**Henrique Guimarães Coutinho** é pesquisador titular da Fundação Joaquim Nabuco, doutor em Política e Gestão da Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco e Graduado em Ciências Sociais por esta mesma instituição. Desenvolve pesquisas na área de Política e Gestão da Educação; participação e controle social; gestão democrática entre outras temáticas.

E-mail: henrique.guimaraes@fundaj.gov.br

Lattes: <https://www.escavador.com/sobre/8017046/henrique-guimaraes-coutinho>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7738-8048>

**Gabriella Soares do Nascimento** é graduanda em História pela Universidade Federal de Pernambuco, pesquisadora bolsista do Programa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (Facepe/Fundaj) na pesquisa, Educação no Contexto da Covid-19 em Pernambuco: o ensino médio em questão, com o subprojeto intitulado "Educação do Ensino Médio em Pernambuco no contexto da Covid-19: Normativas e os protocolos instituídos no período" orientado pela pesquisadora e professora Dr<sup>a</sup>. Ana de Fátima de P. de Sousa Abranches(Fundaj).

E-mail: gabrielasoaresnj@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9337244442527945>

Orcid: <https://orcid.org/0000-704-4401>

## CAPÍTULO II

# USO DE APLICATIVOS DE MENSAGENS POR DOCENTES DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ DURANTE A PANDEMIA: DESIGUALDADE DE GÊNERO E ADOECIMENTO

Márcio Kleber Morais Pessoa  
Manoel Moreira de Sousa Neto

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é compreender o uso de aplicativos de mensagens por professoras e professores da rede estadual de ensino do Ceará, durante a pandemia da covid-19, buscando entender as características da organização do trabalho docente na referida rede de ensino naquele período. Também será analisado se existem diferenças de comportamento em relação ao gênero dos docentes, quais razões ajudam a explicar isso e se o ensino remoto impactou a saúde dos professores e das professoras.

Para tanto, foi realizada um *survey* com 281 docentes daquela rede de ensino, entre abril e maio de 2021. Isso indica uma pesquisa com nível de confiança de 90% e um erro amostral de 5%. O questionário foi aplicado via internet, por meio do aplicativo *Google Forms*, sendo compartilhado com

os docentes por meio de redes sociais, tais como: *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Twitter*. O link sempre foi divulgado junto com um pedido para que os respondentes compartilhassem com outras pessoas que se encaixassem no perfil de pesquisa, o que caracteriza a técnica “bola de neve” (ATKINSON; FLINT, 2001), em que os investigadores “perdem o controle” de quem responde ao instrumento. Essa suposta perda de controle torna-se algo positivo para a pesquisa, visto que garante maior aleatoriedade em relação aos indivíduos que respondem, evitando algum viés de escolha (ATKINSON; FLINT, 2001).

Além disso, o formulário contava com “travas de segurança”, isto é, havia quatro perguntas iniciais que definiam se o respondente se encaixava no perfil da pesquisa: (1) ser docente da rede estadual do Ceará; (2) estar lotado em sala de aula; (3) não ter tido nenhum tipo de afastamento prolongado no ano letivo de 2021; e (4) ter atuado antes e durante a pandemia, a fim de comparação entre os períodos. Em caso negativo para pelo menos uma das quatro questões, o questionário era encerrado, impedindo que o indivíduo o respondesse. Dessa forma, 42 pessoas não puderam participar da pesquisa.

Os dados coletados foram analisados com o auxílio do *software* estatístico PSPP, fazendo cruzamento de variáveis e verificando se há associação entre elas, por meio do teste Qui-Quadrado.

## **PERFIL DOCENTE**

Para analisarmos o impacto dos aplicativos de mensagens instantâneas no trabalho de docentes no ensino remoto emergencial, adotado no estado do Ceará durante as medidas de isolamento social para o combate à pandemia da covid-19, apresentamos, inicialmente, o perfil dos docentes que responderam ao questionário.

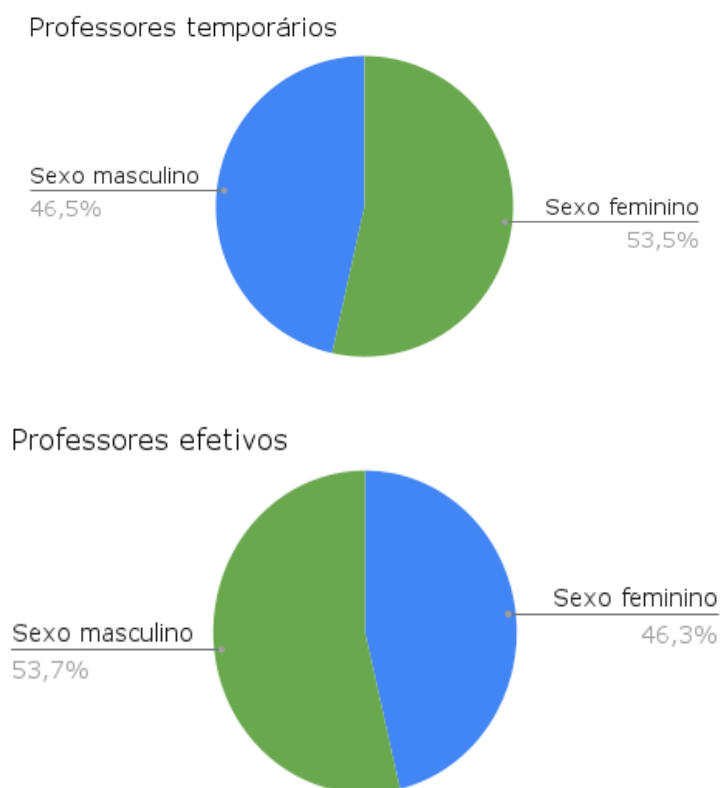
Para iniciarmos a descrição dos respondentes da pesquisa, detalhamos o tipo de vínculo que estes possuem com o governo do estado

do Ceará, ou seja, se são professores efetivos ou se ocupam cargos temporários como docentes da rede estadual. Nesse caso, 55% responderam que são efetivos e 45% trabalham com contratos temporários<sup>1</sup>. Esse dado é importante para analisarmos questões relacionadas à maneira pela qual os trabalhadores da educação assimilam a adoção de novas tecnologias no ambiente de sala de aula, uma vez que a ausência de estabilidade no cargo pode acarretar menos resistência à adesão a esse tipo de obrigação.

Nesse sentido, importa também detalharmos a divisão das respostas por sexo que, no quadro geral, correspondeu a uma divisão por igual, 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. No detalhamento por tipo de vínculo contratual, a situação fica desequilibrada, pois ao analisarmos apenas o percentual de professores temporários, veremos que 53,5% são do sexo feminino ante 46,5% do sexo masculino; já em relação aos efetivos, as proporções praticamente se invertem, com 46,3% do sexo feminino contra 53,7% do sexo masculino.

---

<sup>1</sup> Importa destacar a significativa porcentagem de docentes contratados por tempo determinado, quase metade do total. Isso indica que esse tipo de professor é fundamental para o funcionamento ordinário da rede de ensino, conforme identificou Pessoa (2021). Isso é corroborado por outros dados da pesquisa, que indicam que 47% dos temporários ocupam carências definitivas, o que é vetado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), mas que, como se vê, é praticado de forma disseminada pelo governo do estado do Ceará. Segundo aquela lei, a contratação por tempo determinado deve atender a demandas temporárias, como licenças e afastamentos de servidores efetivos. A própria lei complementar estadual que autoriza a contratação temporária destaca isso (CEARÁ, 2000, 2017), mas também não é cumprida.

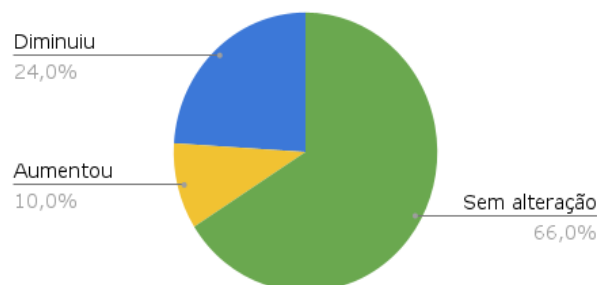
**Gráfico 1 – Sexo por tipo de vínculo contratual**

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

Além do detalhamento por sexo, é importante descrevermos a quantidade de horas trabalhadas pelo professor temporário, visto que este não possui um regime estável quanto à carga horária de trabalho. Nesse sentido, 48% dos temporários disseram trabalhar num regime de até 30 horas semanais<sup>2</sup>, enquanto 52% afirmaram trabalhar com uma carga horária superior às 30 horas por semana. Dessa forma, cerca de metade desses profissionais trabalha apenas meio período. A esse respeito, também é importante ressaltar que 66% dos respondentes declararam que suas cargas horárias não se alteraram com o ensino emergencial remoto, em comparação com 24% que disseram ter suas horas aulas diminuídas, e outros 10% que afirmaram ter tido um aumento na quantidade de horas semanais trabalhadas.

<sup>2</sup> É possível docente temporário ter contrato de trabalho de apenas uma hora semanal.

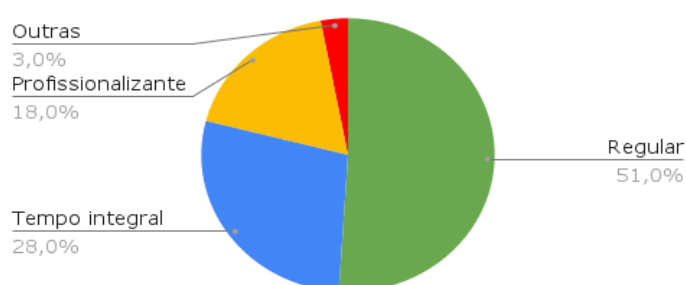
**Gráfico 2 – Situação da carga horária do docente temporário durante a pandemia**



Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

Além do tipo de vínculo, é importante identificarmos as unidades escolares em que esses trabalhadores estão lotados. A maior parte desses profissionais, que corresponde a 51%, afirmou trabalhar em escolas regulares, enquanto 28% ministram aulas no formato de escola em tempo integral e 18% em escolas profissionalizantes. Finalizando o quadro, 3% disseram trabalhar em outras unidades escolares, o que inclui os tipos militar, do campo, indígena, centros de educação de jovens e adultos, etc.

**Gráfico 3 – Atua em que tipo de escola**



Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

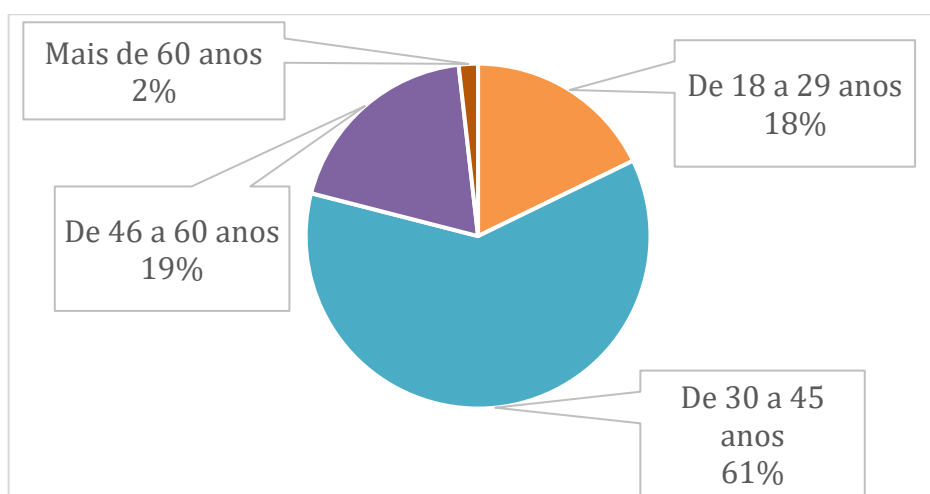
Outro dado importante, nesse sentido, é a localização geográfica das escolas em que esses professores atuam. Nesse caso, o recorte que utilizamos foi dividir as respostas entre professores que trabalham em escolas da capital do Ceará, que resultam em 38% das respostas, e



docentes que atuam em escolas de todos os outros municípios do estado, totalizando 62% das respostas.

A esse respeito, além de tentar compreender o tipo de recurso disponível ao professor, é importante saber se eles estão habituados a esse tipo de tecnologia. Para levantarmos questões sobre tal fenômeno, apresentamos a divisão etária dos respondentes, que se divide conforme indica o gráfico a seguir:

**Gráfico 4 – Idade**



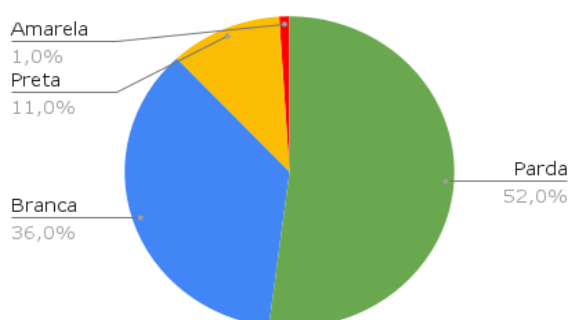
Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

Como indica o esquema, três entre cada cinco profissionais têm entre 30 e 45 anos. Se considerarmos também a faixa etária entre 18 e 29 anos, que representa 18% dos respondentes, trata-se de uma categoria profissional nova, com cerca de 80% das pessoas com até 45 anos de idade. Isso talvez seja reflexo do grande número de temporários, pessoas que podem ser muito novas, sequer tendo terminado a graduação ainda, como também pode ser pelo fato de que o governo do Ceará realizou três grandes concursos públicos para professores desde 2009, totalizando cerca de 10 mil vagas. Com isso, os adultos maduros, entre 46 e 60 anos, representam

19% do total. E, por fim, se resumem a 2% aqueles com mais de 60 anos de idade.

Para finalizar o perfil dos respondentes, destacamos a autoclassificação de cor ou "raça".

**Gráfico 5 – Cor ou "Raça"**



Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

O gráfico indica que 52% se identificaram como pardos; 36% como brancos; 11% como pretos e 1% como amarelos. Não houve resposta na categoria "indígenas". Deste modo, os dados apontam que 63% dos docentes são negros - a soma de pretos e pardos -, enquanto 36% são brancos. Dados sobre cor ou "raça" referentes ao estado do Ceará, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2015, indicam que a população cearense possui 28,3% de brancos, 71% de negros e 0,5% de amarelos e indígenas. Sendo assim, é possível concluir que há mais brancos e menos negros atuando como docentes do que a média da sociedade cearense. Além do mais, esse dado pode indicar a desigualdade racial presente no Ceará.

## **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL, ADOECIMENTO E GÊNERO**

Do total de docentes, 99% estavam em grupos de mensagens instantâneas com membros do Núcleo Gestor e/ou com outros professores, enquanto outros 93% estavam em grupos com alunos. Esses dados podem indicar um novo imperativo da profissão na contemporaneidade: o docente

necessita estar conectado à internet, o que significa que demandas de trabalho podem surgir a qualquer momento, 24h por dia, sete dias por semana.

O direito à desconexão do trabalhador tem sido tema de discussões atuais, visto que vem se tornando uma realidade cada dia mais presente na vida das pessoas, desde a disseminação dos *smartphones*, isto é, os telefones que se conectam à internet. Um levantamento feito em 2021 mostrou que, no Brasil, há cerca de 109 milhões de *smartphones*, o que representa um pouco mais de 0,5 aparelho por habitante ou um celular desse tipo a cada duas pessoas.<sup>3</sup> Esses dados mostram que o Brasil é o quinto país do planeta com mais *smartphones*, atrás apenas de China, Índia, EUA e Indonésia.

Dessa forma, muitos empregadores se aproveitam dessa condição para “prorrogar” o horário de trabalho de seus empregados, já que o trabalhador pode receber demandas do emprego a qualquer momento do dia. É importante ressaltar que essa sobrecarga de trabalho pode gerar uma série de doenças neuronais. Esse tipo de adoecimento é silencioso e perigoso, dado que o corpo não consegue se proteger dos distúrbios relacionados ao mau funcionamento dos neurônios. De acordo com o Byung-Chul Han (2017, p. 16), a informação, a comunicação e a produção se acumulam no indivíduo sem alerta até que ocorra uma sobrecarga.

Ainda segundo Han (2017, p. 23), a sociedade atual não é disciplinar, como percebeu Foucault há algumas décadas, mas é, sim, a sociedade do desempenho. Isso significa dizer que as proibições típicas de uma sociedade disciplinar são alteradas para a busca pelo bom desempenho individual, o que acaba criando um cenário em que “no lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação” (HAN, 2017, p. 24). Tal fato

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://exame.com/pop/brasil-e-um-dos-cinco-paises-com-maior-numero-de-celulares-mostra-ranking/>> Acesso em: 21 mar. 2022.

indica que os indivíduos passam a se cobrar por um bom desempenho, uma boa performance.<sup>4</sup>

Com o advento da pandemia, Han destaca, em entrevista, que a estrutura temporal foi “destruída”, devido ao fato de que passamos a ficar conectados por mais tempo e os rituais de trabalho, descanso, lazer, entre outros, foram relativizados: “Quando o tempo perde sua estrutura, a depressão começa a nos afetar” (FANJUL, 2021). O autor ainda relaciona o trabalho remoto ao uso de redes sociais, como é o caso dos aplicativos de mensagens utilizados por docentes durante a pandemia. Byung-Chul Han diz que as redes sociais “incorporam elementos lúdicos para provocar o vício nos usuários”, indicando que, no caso aqui estudado, a conexão ao trabalho pode ganhar ares de lazer, consumindo o trabalhador sem que este perceba a exploração por meios não tradicionais e o comprometimento de seu real tempo de lazer e de descanso (FANJUL, 2021).

Isso ocorre porque “mantemos o celular constantemente nas mãos”, “como um rosário”, logo, acabamos não percebendo o domínio que esse aparelho tem sobre nós, pois o uso das redes sociais não se assemelha à opressão, mas, sim, à liberdade (FANJUL, 2021). Sabendo disso, discutiremos, a seguir, a análise dos dados coletados por meio de questionário sobre trabalho docente remoto, destacando as diferenças por sexo. Após isso, entenderemos os efeitos do trabalho remoto na saúde dos docentes.

**Tabela 1 – Participa de grupos de mensagens instantâneas com o Núcleo Gestor**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	2,2%	97,8%
<b>Masculino</b>	Zero	100%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

<sup>4</sup> Todavia, o autor parece desconsiderar a noção de governo pensada por Foucault. Ver (PESSOA; SANTOS; COSTA, 2017).

Uma primeira análise da tabela mostra o quanto esse tipo de ação é disseminada na rede estadual do Ceará. No total, 98,9% dos docentes, independentemente de sexo, estão em grupos de mensagens com membros do Núcleo Gestor (NG). Por conseguinte, destacamos que apenas uma pequena porcentagem de mulheres não compõe esse tipo de grupo. Todavia, não há associação entre as variáveis ( $p=0,78$ ), não podendo ser afirmado que os homens têm maior prejuízo do que as mulheres. A tabela seguinte mostra dados sobre os docentes que são ou se sentem obrigados a estar nos grupos:

**Tabela 2 – É ou se sente obrigado a estar em grupos de mensagens com o Núcleo Gestor**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	30,1%	69,9%
<b>Masculino</b>	36,6%	63,4%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

A tabela anterior mostra que apesar de as mulheres não serem maioria nos grupos de mensagens, elas são as que mais se sentem obrigadas a estar neles, 6,5% a mais do que os homens. Apesar disso, trata-se de uma realidade muito parecida para ambos os sexos ( $p=253$ ), indicando que não há associação entre as variáveis, ou seja, a categoria docente estudada, em geral, se sente obrigada a frequentar espaços virtuais. Isso fica claro quando mais de 98% dos professores respondem que esses grupos são gerenciados por membros do NG de sua escola. Isso significa que são grupos formais, criados e gerenciados por gestores escolares ligados à Secretaria de Educação (Seduc). No mesmo sentido, mais de 98% também afirmam que assuntos de trabalho são discutidos nesses grupos, apontando para sua formalidade.

A soma desses fatores leva à situação de sobrecarga de trabalho dos docentes, conforme mostram, a seguir, as tabelas 3 e 4:

**Tabela 3 – Recebe mensagens de madrugada em grupo com NG**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	48,5%	51,5%
<b>Masculino</b>	39,4%	60,6%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

Os dados indicam que os homens são mais acionados por mensagens durante a madrugada, entre 22h e 6h. Apesar disso, não há associação entre as variáveis ( $p=127$ ), logo, ambos os sexos são caracterizados pelo trabalho nesse horário. Quando a pergunta é sobre trabalho durante o fim de semana, a situação se inverte: as mulheres são as mais acionadas.

**Tabela 4 – Recebe mensagens em feriados ou fins de semana em grupo com NG**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	21,3%	78,7%
<b>Masculino</b>	26,1%	73,9%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

Novamente, apesar de a diferença ser de cerca de 5%, os testes não indicam associação entre as variáveis ( $p=354$ ), ou seja, mais uma vez, trata-se de uma característica geral da categoria.

Esses foram os dados relativos a grupos de mensagens com membros do NG. A seguir, são apresentadas informações sobre grupos de mensagens em que participam docentes e alunos.

Inicialmente, destacamos que a porcentagem de docentes nesses grupos é menor do que naquele outro tipo, cerca de 93%. Além disso, há uma pequena diferença entre os sexos, a saber:

**Tabela 5 – Participa de grupos de mensagens com alunos**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	7,9%	92,1%
<b>Masculino</b>	5,6%	94,4%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

A pequena diferença entre os sexos aponta para a ausência de associação entre as variáveis ( $p=447$ ). Uma porcentagem muito alta considera que esses grupos com alunos são canais formais de comunicação de suas escolas, cerca de 94%. Mais uma vez, não existe diferença significativa entre os sexos, não havendo associação entre as variáveis ( $p=480$ ). Assim, a proporção de docentes que são ou se sentem obrigados a participar desses grupos é significativamente alta, como mostram os dados:

**Tabela 6 – É ou se sente obrigado a estar em grupos de mensagens com os alunos**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	22,7%	77,3%
<b>Masculino</b>	29,1%	70,9%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

As mulheres, novamente, são as que mais se sentem obrigadas a participar desse tipo de grupo. Apesar disso, os testes não indicam associação entre as variáveis ( $p=234$ ). Ademais, também são as mulheres que mais afirmam que nesses grupos são discutidos assuntos de trabalho:

**Tabela 7 – Discute assuntos de trabalho no grupo com alunos**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	2,3%	97,7%
<b>Masculino</b>	8,2%	91,8%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

O teste Qui-Quadrado aponta que existe associação entre as variáveis ( $p=0,35$ ), o que significa que são as mulheres que mais usam esses espaços virtuais para tratar de trabalho. Na esteira dessa resposta, apresentamos dados de docentes que recebem mensagens de madrugada:

**Tabela 8 – Recebe mensagens de madrugada em grupo com alunos**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	18,0%	82,0%
<b>Masculino</b>	23,1%	76,9%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

Uma diferença de cerca de 5% aponta a desvantagem das mulheres ao receber mensagens em horários inadequados. No entanto, uma vez mais, o teste não indica associação entre as variáveis ( $p=301$ ). Ainda sobre horários inconvenientes, a próxima tabela mostra a porcentagem de professores que recebem mensagens aos fins de semana.

**Tabela 9 – Recebe mensagens em feriados ou fins de semana em grupo com alunos**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	11,7%	88,3%
<b>Masculino</b>	23,9%	76,1%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

A grande diferença entre os sexos indica associação entre as variáveis ( $p=0,10$ ), ficando comprovado que as mulheres são as docentes que mais recebem mensagens durante suas folgas remuneradas, que devido às novas características que surgiram na profissão durante a pandemia, já não se caracterizam como folgas, mas, sim, como dias ordinários de trabalho.

A maioria dos dados analisados no PSPP mostra desvantagem para as professoras. Apesar disso, devido às características da pesquisa, em muitos deles, não é possível afirmar que exista associação entre as variáveis, visto que uma pesquisa por amostra possui nível de confiança e erro amostral que servem para relativizar as informações em alguns casos.

Entretanto, os dados parecem ser coerentes com a desigualdade de gênero ainda comum em nosso país, além do fato de que as mulheres são maioria entre docentes com contratos temporários, conforme indica o Gráfico 1, em que cerca de 53% de docentes temporários são mulheres,



enquanto, entre efetivos, os números se invertem, apresentando aproximadamente 53% são de homens como professores efetivos. Essa diferença também pode ser explicada pela desigualdade de gênero, tendo em vista que as mulheres geralmente têm tripla jornada de trabalho – além do emprego, as atividades domésticas e cuidado com os filhos –, o que dificulta a possibilidade de serem aprovadas em concurso público.

O fato de as mulheres serem maioria no número de docentes temporários pode contribuir para a sobrecarga de trabalho delas, pois a ausência de estabilidade no emprego favorece situações em que há maiores pressões dos chefes imediatos e, por consequência, para menor resistência a novos procedimentos de trabalho, mesmo os que infrinjam leis e normas, conforme foi constatado por Pessoa (2021), ao estudar especificamente a rede estadual de ensino do Ceará:

mimetizando o setor privado, o governo do Ceará criou uma forma jurídica [a contratação por prazo determinado, ou, simplesmente, o docente temporário] que contrata facilmente e demite com mais facilidade ainda. Isso contribui para o maior engajamento do trabalhador nos objetivos da empresa, sendo mais criativo, mais inovador e despendendo mais energia. (PESSOA, 2021, p. 252).

Pessoa destaca que a ausência de estabilidade é aproveitada pelo sistema de ensino cearense para que as professoras temporárias realizem “trabalho sugerido”, ou seja, trata-se de categoria nativa comumente chamada de “trabalho voluntário”, mas o autor identifica que essa forma de trabalho “possui características de pressão e de receio [de perder o emprego] que o tornam um tipo de ‘trabalho sugerido’, isto é, uma sugestão cínica dos superiores que dificilmente pode ser negada pelo trabalhador” (PESSOA, 2021, p. 214).

No mesmo sentido, Vasapollo (2006, p. 45-46) indica que a flexibilização do trabalho no capitalismo pós-1970 é definida por três palavras-chave: liberdade, faculdade e possibilidade. Todavia, aplicam-se apenas ao empregador, que passa a ter, por exemplo, muita liberdade para definir horários de trabalho.

Dessa forma, considerando a conexão 24h por dia e sete dias por semana atribuída aos docentes durante a pandemia, o descanso do trabalhador passa a ser relativizado. Bedin (2018) discute o fenômeno da desconexão e destaca que isso pode gerar consequências negativas ao indivíduo nas esferas biológica, social e econômica, afetando a saúde – incluindo mental – e distanciando o trabalhador de seu círculo social. Isso ainda pode, por óbvio, afetar a produtividade dos profissionais, baixando-a.

Esse contexto nos permite pensar na possibilidade de que as desigualdades laborais que incidem sobre as professoras não correspondem apenas à tripla jornada, como forma de não superação do patriarcado nas relações de trabalho capitalista (AGUIAR, 2000, p. 324), mas também ao fato da existência de um universo ocupacional distinto das ocupações dos homens, no que consiste na distribuição de tarefas e nos postos ocupados em ambiente escolar. Nesse sentido, os dados se assemelham com os encontrados por Araújo *et al* (2006), que demonstram que as professoras ocupam piores postos de trabalho em comparação com os homens, em escolas da educação básica da rede municipal de Vitória da Conquista (BA).

Essas diferenças são refletidas na saúde das trabalhadoras, conforme indicam os testes a seguir:

**Tabela 10 – Tratamento para saúde mental não medicamentoso**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	59,7%	40,3%
<b>Masculino</b>	71,8%	28,2%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

A partir dos dados, é possível perceber que foram as mulheres quem mais buscaram tratamento de saúde mental não medicamentoso durante a pandemia ( $p=0,32$ ). Já em relação a tratamento com remédio, a situação foi a seguinte:

**Tabela 11 – Tratamento para saúde mental com uso de remédio**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	69,8%	30,2%
<b>Masculino</b>	77,5%	22,5%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

Mais uma vez, as mulheres estão em desvantagem, havendo uma diferença de quase 8% entre os sexos. Contudo, os testes não indicam associação entre as variáveis ( $p=144$ ). Apesar disso, no geral, os docentes consideram o seguinte sobre sua saúde antes e durante a pandemia:

**Tabela 12 – Saúde afetada durante a pandemia**

<b>Sexo</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>
<b>Feminino</b>	13,7%	86,3%
<b>Masculino</b>	28,9%	71,1%

Fonte: Questionário aplicado a 281 docentes.

Como exposto no esquema, é muito alto o percentual de mulheres que consideram ter tido a saúde afetada durante a pandemia. A proporção de homens também é considerável, mas, ainda assim, os testes mostram associação entre as variáveis ( $p=0,02$ ), confirmando que foram as professoras as que mais tiveram a saúde afetada no período emergencial.

Chama-nos atenção o fato de esse desequilíbrio relacionado à divisão sexual do trabalho vir acompanhado de uma maior incidência de adoecimento físico e mental entre as professoras pesquisadas, pois corrobora com o cenário encontrado por Souza *et al* (2021), ao analisarem o trabalho de professoras que atuam em escolas de ensino fundamental privadas, na cidade de Macaé (RJ), durante a implementação do ensino remoto emergencial no município.

O diálogo com essas pesquisas indica que a implementação de tecnologias digitais como novas formas de controle do trabalho pedagógico

poderá acarretar não só em um novo imperativo profissional, mas também em um potencializador do agravamento do adoecimento docente, em maior quantidade, no que diz respeito especificamente ao trabalho das professoras da educação básica, que estão mais sujeitas às ingerências por parte dos superiores, sejam os gestores escolares, sejam os gestores educacionais da Secretaria de Educação

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos nessa pesquisa como uma oportunidade para novas descobertas sobre a situação dos docentes da educação básica. Esperamos que novas investigações ocorram para que o trabalho remoto e, principalmente, o uso de aplicativos de mensagens por professores sejam estudados. Dito isso, o resultado inicial da pesquisa foi informado à Seduc, assim como foi pedida informação a essa Secretaria sobre a participação de docentes nesse tipo de grupos de mensagens. A resposta foi a seguinte:

Afirmamos que em tais documentos orientadores [supracitados na resposta] não consta nenhuma orientação [aos Núcleos Gestores] acerca da inclusão de professores em grupos de mensagens [...] destacamos que as unidades escolares e sua comunidade têm autonomia para organizar a dinâmica de funcionamento, sobremaneira, neste momento de enfrentamento à pandemia e no contexto da educação do formato remoto/híbrido. Acrescente-se que os professores fazem parte dessa comunidade de forma atuante e respeitando os princípios da administração pública, com respeito e valorização aos docentes. Faz-se necessário acrescentar que a manutenção do pleno funcionamento das escolas durante o período de atividades domiciliares, desde que a pandemia modificou drasticamente o *modus operandi* no mundo, exigiu de gestores, professores, alunos e famílias recorrer a todos os recursos e ferramentas, digitais ou analógicas, para garantir a interação entre todos que constituem a essa comunidade.<sup>5</sup>

Conforme ressalta o documento, a Seduc destaca que, formalmente, não orientou os NGs a incluírem docentes em grupos de mensagens. Porém, logo em seguida, deixa claro que os professores têm “autonomia para

---

<sup>5</sup> Fonte: Comitê Setorial de Acesso à Informação da Seduc-CE.

organizar a dinâmica” de suas escolas. Por fim, diz que pode ser exigido o uso de recursos e ferramentas digitais – como os *smartphones* – devido ao cenário drástico da pandemia. A conclusão a que chegamos é que a Seduc percebe essa ação como uma opção dos docentes, desconsiderando que cerca de 2/3 destes docentes se sentem obrigados a estar nesses grupos de mensagens.

Por ser considerada uma opção, medidas protetivas acabam sendo dispensadas, o que poderia evitar o adoecimento docente. Dessa forma, fica claro que a Seduc favorece a ação dos Núcleos Gestores na realização do “trabalho sugerido”, comumente chamado de trabalho voluntário, naquela rede de ensino.

Essa situação fica mais complexa quando dialogamos novamente com Pessoa (2021) para destacar que antes da pandemia os docentes da rede estadual do Ceará já estavam inseridos em um contexto marcado pela ausência de desconexão do trabalho. A pesquisa de campo do autor foi realizada no final de 2018 e, na ocasião, descobriu-se que cerca de 35% dos professores da rede de ensino cearense já necessitavam estar conectados ao trabalho via internet diariamente. Na pandemia, essa realidade foi exacerbada, alcançando quase 100% dos profissionais e, como mostrado, as mulheres foram as mais afetadas.

Os questionamentos que devemos fazer para que sejam respondidos em futuras pesquisas são os seguintes: a conexão dos docentes é um novo imperativo da profissão? Caso sim, quais as consequências disso para o aprendizado, mas também para a saúde do trabalhador? Como as professoras – principais afetadas – podem ser protegidas desse tipo de trabalho que não tem hora para acabar?

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. In: *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 15, n. 2, p. 303-330, dez., 2000.

ARAÚJO, Tânia Maria de *et al.* Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. In: *Revista Ciência & Saúde Coletiva*. v. 11, n. 4, p. 1117-1129, 2006.

ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ATKINSON, Rowland; FLINT, John. Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. In: *Social Research Update*, Guildford, n. 33, p. 1-4, 2001.

BEDIN, Barbara. Direito à desconexão do trabalho frente a uma sociedade hiperconectada. In: *Revista de Direito do Trabalho e Meio Ambiente do Trabalho*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 18-39, jul./dez., 2018.

FANJUL, Sergio C. Byung-Chul Han: "O celular é um instrumento de dominação. Age como um rosário". In: *El País*, out. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-10-09/byung-chul-han-o-celular-e-um-instrumento-de-dominacao-age-como-um-rosario.html> Acesso em: 27 mar. 2022.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PESSOA, Márcio Kleber Morais. *Análise das transformações na organização do trabalho docente de professores da rede estadual do Ceará*. 2021. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará, 2021.

PESSOA, Márcio Kleber Morais; SANTOS, João Bosco Feitosa dos; COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Capital humano como governamento: análise da promoção sem titulação 2016 dos professores da rede estadual do Ceará. In: *Labor*, v. 02, n. 18, p. 164-79, 2017.

SOUZA, Kátia Reis de *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. v. 19, 2021, e00309141.

VASAPOLLO, Luciano. Trabalho atípico e precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

## BIODATA

**Márcio Kleber Morais Pessoa** é doutor em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: [mkpceara@hotmail.com](mailto:mkpceara@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3759656416943945>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1371-5481>

**Manoel Moreira de Sousa Neto** é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor da rede estadual de educação básica do Ceará.

E-mail: [manoelneto81@hotmail.com](mailto:manoelneto81@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4317683968679379>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2548-1966>

## CAPÍTULO III

# POBREZA, INCLUSÃO DIGITAL E DESEMPENHO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Maria de Assunção Lima de Paulo  
Carlos Cabrera Izquierdo  
Pedro Manuel de Souza Silva Neto

### INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é apresentar uma análise da relação entre pobreza, políticas públicas de inclusão digital e desempenho escolar, no contexto da pandemia do Novo Coronavírus. Para tanto, realizamos uma pesquisa quantitativa com estudantes do estado da Paraíba e para aprofundamento das questões respondidas no formulário, realizamos pesquisa qualitativa com estudantes e professores de duas escolas públicas da cidade de Campina Grande (PB),<sup>1</sup> entre março de 2020 e novembro de 2021.

Em razão das medidas de biossegurança, a pandemia foi um período de reinvenção do ensino. Deste modo, observamos que foi necessário adequar as escolas para essa nova realidade. Em decorrência de todos

---

<sup>1</sup> Por razões éticas, manteremos em sigilo os nomes das instituições escolares e trocaremos os nomes dos depoentes que participaram de nossa pesquisa.



esses fatos, nos perguntamos: Como se deu o acesso dos estudantes, moradores da periferia urbana, à internet e às novas tecnologias digitais utilizadas para dar continuidade às atividades escolares?

Sendo docentes vinculados ao ensino público, tanto na nossa vivência profissional como na execução da nossa pesquisa, constatamos que nas instituições públicas, o ritmo de adaptação ao ensino virtual foi lento, tortuoso e precário. Nas escolas por nós pesquisadas, observamos carência total de qualquer política de inclusão digital voltada para os estudantes. Neste ponto, cabe ressaltar o que um professor paraibano entrevistado afirmou:

De repente, nós fomos demandados para passar da lousa da sala de aula para as plataformas virtuais. Rapidamente tivemos que aprender a lidar com tecnologias das quais nunca ouvimos falar. Ninguém nos perguntou se tínhamos os equipamentos adequados, se dispúnhamos de espaço em nossas residências ou se tínhamos conexão de internet residencial para ministrar aulas. Fomos intimados a dar aulas virtuais e a subsidiar essas demandas com nossos próprios recursos<sup>2</sup>.

Depoimentos como esse evidenciam o impacto do processo de adaptação às aulas virtuais, portanto, o foco de nossa pesquisa foi analisar esse cenário. No Brasil, não houve atuação clara e coordenada por parte do governo federal em dar suporte para essa transição e isso fez com que os estudantes, por algum tempo, ficassem à deriva. Nesse caso, foram dos governos estaduais e municipais que saíram as diretrizes para dar continuidade à vida escolar em meio à pandemia. Ainda assim, as medidas foram lentas e o descaso na assistência às escolas públicas, no que tange à dotação de equipamentos e de conectividade, como mostraremos posteriormente, afetou o desempenho escolar dos estudantes.

---

<sup>2</sup> O levantamento "The State of Global Education – 18 months into the pandemic", realizado pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostra que o piso salarial dos professores do ensino fundamental no Brasil é o mais baixo entre os 40 países listados. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>>.

Consideramos a noção de “desempenho escolar” para além das notas, como algo que extrapola o mero registro dos indicadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Essa noção nos remete também ao engajamento do jovem com a instituição escolar e ao entrosamento comunitário que faz da escola um espaço privilegiado de convivência humana. Nesse sentido, por ser um instrumento eficaz para a interconexão entre as pessoas, o debate sobre a inclusão digital no contexto escolar se impõe. Assim, a inclusão digital é mais do que um recurso para fins acadêmicos, ela é um elo que permite participar da dinâmica da vida contemporânea.

Observando a sociedade contemporânea, James Suzman (2021) aborda a relação entre escassez e abundância, e a tendência que se gera nessa sociedade para enxergar o trabalho como o espaço vital, como a ocupação cotidiana em torno da qual a vida do homem parece ganhar sentido. Ainda segundo Suzman, estamos atravessando uma quarta fase da revolução industrial, caracterizada pela junção de tecnologias digitais, biológicas e físicas. Na atual fase dessa revolução, é compreensível que recaiam sobre as instituições educativas e sobre o alunado demandas pela incorporação de novas habilidades e conhecimentos.

Destarte, dominar linguagens tecnológicas; saber manusear novos instrumentos; entender de sistemas codificados; resolver problemas de conectividade, entre outros desafios, exigem dos estudantes a necessidade de se prepararem e de estarem habilitados para corresponder a essas novas demandas, tendo em vista que as imposições da nova organização do trabalho requerem que o futuro profissional alcance um elevado nível de desempenho.

Deste modo, se a finalidade do bom desempenho escolar é capacitar o jovem para a posterior inserção no mercado de trabalho, então, parece compreensível a preocupação por pesquisar o estágio atual das políticas de inclusão digital. Posto isso, os interlocutores de nossa pesquisa foram estudantes e professores do ensino médio. Sendo assim, para começar a

pesquisa, enviamos aos professores o formulário confeccionado no *Google Forms*, com o objetivo de que eles encaminhassem para o maior número de alunos possível. O formulário continha 28 questões fechadas, que foram respondidas por 415 estudantes. A amostra da presente pesquisa se deu de forma aleatória e precisou da disponibilidade dos estudantes para responder às perguntas.

As questões formuladas tiveram por finalidade indagar sobre a inclusão digital, o desenvolvimento dos processos educativos e a interação dos membros da comunidade escolar durante a pandemia. Para analisar a fundo algumas questões sugeridas no formulário, realizamos entrevistas em profundidade com 10 alunos e 5 professores de cada escola. Assim, iniciamos a aplicação desse formulário no mês de maio de 2020, e realizamos as entrevistas em profundidade entre maio e novembro de 2021.

## **INCLUSÃO DIGITAL E DESEMPENHO ESCOLAR**

Como indicam dados estatísticos, o impacto da pandemia recaiu com maior rigor nas camadas sociais mais pobres<sup>3</sup>. Para explicitar melhor o tema, podemos entender a pobreza como um fenômeno social que aflige a vida das pessoas desfavorecidas economicamente, como os migrantes; refugiados; sem teto; doentes; crianças ou jovens que vivem em condições precárias. Assim, de maneira geral, a pobreza nos remete às pessoas com baixo poder aquisitivo, excluídas do mercado consumidor e vítimas de processos de exclusão social. Durante a pandemia, com a necessidade do ensino virtual, isso se refletiu na falta de acesso à internet e na carência de equipamentos adequados para participar das aulas, colocando em evidência a não inclusão digital que os jovens das periferias padecem.

---

<sup>3</sup> COVID-19 pode levar mais 150 milhões de pessoas para a extrema pobreza até 2021. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2020/10/07/covid-19-to-add-as-many-as-150-million-extreme-poor-by-2021>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

Em consonância com Teixeira (2010, p. 39), entendemos por inclusão digital o processo de agregação horizontal que deve acontecer no interior das coletividades. A finalidade desse processo é a de assegurar o desenvolvimento da cultura de rede; a promoção de processos de interação; a construção identitária; a expansão de valores culturais e a valorização da diversidade. Espera-se que, mediante a inclusão digital, os atores sociais criem conteúdos próprios com autonomia, que exerçam a cidadania e quebrem o ciclo de reprodução do consumo, de padrões culturais opressores e de qualquer forma de alienação mediática.

Durante a expansão da pandemia, a inclusão digital nas escolas tornou-se uma demanda de atenção imediata. A convivência com os alunos, desde antes da pandemia, já sinalizava a deficiência das políticas de inclusão digital, visto que muitos deles careciam de correio eletrônico ou manifestavam não ter nenhuma familiaridade com as novas tecnologias da informação. As deficiências que já intuíamos existir ficaram em total evidência no contexto da pandemia. Contudo, como revelam os dados de nossa pesquisa, a exclusão digital não é homogênea, ela muda segundo as condições socioeconômicas das famílias dos alunos e da eficácia das políticas públicas implementadas pelos governos. Em vista disso, a exclusão digital aparece como uma realidade socialmente condicionada, cujos efeitos são nefastos na vida dos excluídos<sup>4</sup>.

A exclusão social é, talvez, o maior paradoxo da modernidade. Rememorando a trajetória da vida social nos últimos três séculos, alguns adjetivos podem nos ajudar a identificar as diversas formas de exclusão social. Os atributos que caracterizam as massas humanas que não conseguiram se inserir e acompanhar os processos de mudanças social são: *les malheureux*, os infelizes do século XVIII; os *miseráveis* do século XIX ou, nas palavras de Zygmunt Bauman (2005), os *refugos humanos* dos

---

<sup>4</sup> Estudos como os realizados pela OIT confirmam essa afirmação. Cf. Monitor: COVID-19 and the world of work. Fourth edition. Updated estimates and analysis. Geneve, 2020.

séculos XX e XXI. Entretanto, a exclusão social incomoda, ela se apresenta como um desafio a ser superado pelo Estado moderno.

Nesse sentido, tornou-se admissível a crença na educação como um caminho, como um meio de mobilização social, de superação das desigualdades humanas. Como registra Philippe Arriès (2006), essa crença é uma das heranças da Modernidade. Segundo o historiador francês, a partir do século XVII, a escola se tornou a instituição qualificada para capacitar as novas gerações. Em razão de sua relevância, o aprimoramento da educação se tornou um desafio para as diversas áreas do conhecimento. Assim, a educação passou a ser uma demanda social e, educar se tornou uma forma de arte que demanda criatividade, método e atualização permanente de conteúdos.

A arte, no dizer de Schopenhauer (2005, p. 252), pode ser considerada como um modo de conhecimento, como um saber que nos possibilita ter acesso àquilo que poderíamos considerar essencial sobre nossa existência no mundo. Logo, apostar na educação como arte, como uma prática que nos dignifica, como uma qualificação que nos ajuda a superar os infortúnios humanos, tornou-se um traço característico do espírito da modernidade. Nesse sentido, quem não se lembra do drama de Fantine, no romance *Os Miseráveis*, de Victor Hugo? Sobre Fantine, recai toda a força de representação da luta de uma mãe por assegurar a melhor educação possível para sua única filha. A esse respeito, em *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, lemos:

De tudo o que vi meu pai bem-querer na vida, talvez fosse a escrita e a leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco. Quem acompanhasse sua vida de lida na terra ou a seriedade com que guardava as crenças do jarê, acharia que eram os bens maiores de sua existência. Mas pessoas como nós, quando viam o orgulho que sentia dos filhos aprendendo a ler e do valor que davam ao ensino, saberiam que esse era o bem que mais queria poder nos legar. (JUNIOR, 2018, p.66)      é Junior mesmo que fica?

Nesse romance, é descrita a saga de uma família pobre que luta para encontrar um lugar no mundo, para possuir uma parcela de terra na qual

possa viver e realizar seus sonhos. São histórias como a de Zeca Chapéu Grande – personagem central do romance de Vieira Júnior – que tecem a grande história da América Latina.

Para a maioria dos pais, não há dúvida de que o maior bem-querer é ver que 'a escrita e a leitura dos filhos' se tornem uma realidade, e que a educação seja a bússola que norteie o futuro de sua descendência, visto que existe entre nós a crença em que a ascensão social das classes menos favorecidas perpassa pelo acesso à educação. Nesse sentido, é mais do que pertinente observar a execução de políticas públicas de inclusão digital para o acesso à educação, sobretudo em um período de pandemia, cujo único acesso à educação é a internet.

Em nosso estudo, fizemos esse exercício através do olhar de estudantes e professores de escolas públicas. Os efeitos dessas políticas são mais evidentes nesses espaços, uma vez que os usuários da escola pública compõem uma parcela numerosa da população. Com poucas variações, na maioria dos casos, as condições de vida dessas pessoas são semelhantes e a ação do Estado, seja pela sua eficácia ou pela sua deficiência, é intensamente sentida.

Em sintonia com François Dubet (2010), destacamos a importância do mundo escolar para os jovens. Para estes, a educação não se reduz a um serviço ou a algum tipo de atenção mercantil, tendo em vista que as pessoas que ocupam esse espaço constituem um conjunto estratificado, no qual se executam processos essenciais de mudança social e de intercâmbio cultural. Isto posto, procurando compreender esses processos, abordamos jovens, homens e mulheres, que frequentam o ensino médio e contam entre 14 e 20 anos.

Quando se analisam as instituições escolares, prevalece, no senso comum, a visão de um sistema de classificação que rotula as escolas como sendo de excelência ou precárias. As escolas precárias, quase sempre, são públicas e se situam nas periferias urbanas ou nas zonas rurais. Portanto, as escolas por nós abordadas poderiam ser consideradas como precárias.

De acordo com o que os dados demonstram, os jovens entrevistados pertencem a famílias de baixa renda, para as quais as políticas de inclusão digital são relevantes.

Nossa pesquisa, apesar de também ter o intuito de identificar o nível de exclusão digital dos estudantes de escolas públicas, como estávamos no período de quarentena, com aulas remotas, só foi possível enviar o formulário para os estudantes que tinham algum acesso à internet. No formulário, a variável renda foi traduzida em quantidade de salários-mínimos que a família recebe. Desta maneira, 42,65% informaram que a família recebe menos de um salário mínimo; 40,48% 1 salário mínimo; 12,77%, até 2 salários mínimos; 2,41% até 3 salários mínimos e apenas 0,96% até 4 salários mínimos.

Como se percebe, o poder aquisitivo das famílias é baixo. No entanto, os dados também demonstram diferenças significativas na renda das famílias dos estudantes de escolas públicas. Segundo dados coletados, quase metade das famílias recebe menos de um salário mínimo e menos de 1%, mais de 4 salários mínimos. 75,18% dos jovens informaram que suas famílias participam de algum programa assistencial do governo.

É importante destacar que o nível de escolaridade dos pais aparece como um fator de impacto na qualidade do aprendizado dos jovens. Em razão da não-presença dos professores nas aulas remotas, os pais podem tirar dúvidas e auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades. Os dados coletados indicam que a assistência dos pais, durante o período de ensino remoto, contribuiu com o bom desempenho escolar dos jovens.

Os estudantes informaram que a maior parte das mães, 41,69%, estudaram até o ensino fundamental incompleto, 24,10% possuem ensino médio completo e apenas 5,06% possuem ensino superior completo. A escolaridade dos pais dos estudantes é semelhante à das mães, tendo a maioria deles, isto é, 42,65%, sequer concluído o ensino fundamental, 14,46% possuem ensino médio completo; apenas 3,37% possuem ensino

superior completo; 6,75% não frequentaram a escola e um percentual de 14,94% não sabem informar a escolaridade dos pais.

Reconhecendo as dificuldades, os jovens entrevistados afirmaram ter algum tipo de acesso à internet antes da pandemia. Quando indagados sobre as atividades realizadas na internet, 85% dos jovens responderam que ocupavam seu tempo interagindo em redes sociais, como *Facebook; Instagram; WhatsApp; Twitter*; assistindo vídeos ou jogando virtualmente com amigos e apenas 15% responderam que utilizava a internet também para estudar.

Os dados coletados sinalizam a existência de uma correlação entre os níveis de instrução dos pais, renda familiar e acesso ao mundo digital. Ademais, a assistência dos pais no estudo domiciliar dos estudantes e a renda que estes possuem definem, em certa medida, a dedicação dos alunos aos estudos; a qualidade do aparelho que os jovens usam para participar das aulas; o ambiente de estudo nos cômodos da casa; o tipo de internet; de alimentação e outros aspectos que afetam o desempenho escolar dos adolescentes. Em outras palavras, para os estudantes que são filhos de pessoas que recebem baixos salários e possuem nível de instrução elementar, em razão das condições precárias de seu entorno familiar, a perspectiva é que reproduzam os modos de vida de seus pais.

Tal afirmação nos coloca em sintonia com as críticas que Sandel (2021) faz à sociedade americana. Segundo ele, em uma sociedade altamente industrializada, pela força do senso comum, tende-se a acreditar que para que um jovem potencialize suas habilidades, é preciso que ingresse na escola e nela desenvolva seus talentos e direcione suas ambições.

Para tanto, fica sob responsabilidade do Estado facilitar o acesso à escola pública, de forma a oferecer oportunidades de capacitação semelhantes a todos os jovens. Como Bourdieu (2010), Sandel entende que, no geral, não são levados em conta aspectos extracurriculares ou o



*currículo oculto* na educação dos jovens, ato que denota uma falha do sistema escolar como agência de promoção de justiça social.

Essa omissão permite que o sistema escolar reproduza e legitime a forma meritocrática da estratificação capitalista, pois quando se foca no desempenho individual, o sistema de ensino seleciona e coloca em destaque aqueles estudantes com notas relevantes na avaliação curricular. Essa objetividade formal reconhece a prevalência das notas de aprovação e cria a ficção da capacidade e do esforço individual, ao mesmo tempo que ignora as dificuldades de acesso a recursos materiais e necessidades não atendidas dos alunos que fazem parte de grupos economicamente desfavorecidos. Como indicam os dados antes mencionados, o desempenho escolar dos jovens cujos pais possuem melhores salários e maior nível de instrução é claramente diferenciado em relação ao dos jovens em condições familiares precárias.

O relatório *Education at a Glance 2020*<sup>5</sup>, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, prevê que pessoas com menos escolaridade serão mais impactadas pelo aumento do desemprego, sendo essa apenas uma das consequências esperadas para o período da pós-pandemia. Da mesma forma, esse relatório registra que em 2019, 14% dos jovens adultos (entre 25 a 34 anos) com ensino médio incompleto estavam desempregados, contra 8% daqueles com ensino superior completo. Dados como esse fundamentam a percepção dos pais, governantes e da sociedade como um todo, de que a relação educação e emprego é cada vez mais estreita e sua ruptura é fonte de preocupação em relação a um futuro incerto.

Quando perguntamos, nas entrevistas, sobre a motivação para perseverar nos estudos, a resposta dos jovens foi semelhante: “para arranjar um bom emprego”. Com essa resposta, parece que os jovens têm

---

<sup>5</sup> O relatório está disponível em: <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en)>.

clareza de que encontrar trabalho para uma pessoa semianalfabeta, em pleno século XXI, é cada vez mais difícil. Nas entrevistas, os jovens revelaram ter noção da relação entre emprego e nível de instrução. Eles sabem que aqueles empregos que demandam mais força braçal do que conhecimento técnico são confiados a pessoas de escassa escolaridade.

Nesse sentido, vale destacar o que a estudante Rosa, de 15 anos de idade, afirmou:

Ano passado, quando o governo tentou mudar as regras para aposentadoria rural, lembro de uma conversa que tive com meu pai. Ele trabalha em uma mina. É um trabalho duro. Ele tem 52 anos. Mas fisicamente ele está com um aspecto bem desgastado. Parece um idoso por causa da rudeza do trabalho. Ele me falou: filha estude. Sem estudo você vai ter um trabalho como o meu. Você não vai viver nem sequer para deixar uma aposentadoria para seus filhos.

Para Rosa e seu pai, é nítida a compreensão de que os estudos, ou a falta deles, definem o tipo de emprego que o jovem terá. Mas, estudos como os de Manuel Castells (2011) mostram que, além dos conhecimentos curriculares, é preciso que o jovem se qualifique em sintonia com as mudanças que estão ocorrendo nas últimas décadas no mercado de trabalho.

A tecnologia da computação, as tecnologias de rede, a internet e suas aplicações, progrediram a passos gigantescos, mudando por completo o mundo do trabalho. Os efeitos dessas mudanças são evidentes quando observamos os tipos de trabalho ofertados e as condições exigidas ao trabalhador para ser contratado. A partir dessas mudanças, podemos constatar que saber ler e escrever não é suficiente para escapar da sina do desemprego. Assim, a importância da inclusão digital está diretamente relacionada com a conquista de um emprego<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Cf. Sobre esse assunto é interessante ler o Relatório da OXFAN, publicado em janeiro de 2021 com o título: O vírus da desigualdade: Unindo um mundo dilacerado pelo CORONAVÍRUS por meio de uma economia justa, igualitária e sustentável. O relatório está disponível em: <[https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1611531366bp-the-inequality-virus-110122\\_PT\\_Final\\_ordenado.pdf](https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1611531366bp-the-inequality-virus-110122_PT_Final_ordenado.pdf)>.

## REVELAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Nas palavras de Southern (1995), a Sociedade da Informação só é possível mediante a criação de um tipo de infraestrutura de pensamento que articule as diversas vivências, visando a construção de um *ethos* comum, algo semelhante ao que ocorreu na Europa medieval, em que, através da força do conhecimento escolástico, a Europa construiu uma estrutura intelectual que se estendeu às diversas esferas da vida social, de modo a conseguir consolidar um pensamento pautado em crenças e valores coletivamente partilhados.

No tempo presente, a crença na Sociedade da Informação nos leva a perceber que a expansão do conhecimento e da informação contribuirá, de forma definitiva, no fortalecimento dos processos produtivos e no crescimento econômico.

Durante as entrevistas, alunos e professores reconheceram que essas dificuldades decorrem das limitações do ensino virtual. Segundo os depoentes, a interação na sala de aula é um aspecto fundamental para tirar dúvidas sobre os conteúdos dessas disciplinas. Deste modo, através das entrevistas, observamos que alunos e professores têm uma opinião semelhante sobre as aulas virtuais, além de eles reconhecerem diversas dificuldades para transmitir e assimilar conteúdos através das plataformas usadas durante o ensino remoto. O professor André (48 anos), com 15 anos de atividade docente comentou:

---

As disciplinas são diversas e a escola manteve a grade curricular do ensino presencial. Os desafios foram enormes para todos os professores. Entendo que o ensino em EAD dispõe de conteúdos adequados para essa metodologia. Nós tivemos que transmitir os conteúdos utilizando um meio que não conhecíamos. Ensinar através das plataformas é difícil. Os alunos não conseguiam tirar suas dúvidas. Nós não conseguíamos ter o tempo suficiente para esclarecer questões. Não podíamos agendar horários extras para dar acompanhamento a alunos que precisavam de reforço. Com a

pandemia, descobrimos que existem muitos recursos eletrônicos que facilitam o ensino nas diversas disciplinas. A pandemia nos obrigou a reformular nossos métodos de ensino. Depois da pandemia, acredito que nossas aulas serão bastante aprimoradas. Nas aulas presenciais, aplicaremos o que aprendemos sobre novas tecnologias durante o tempo da pandemia.

Por sua vez, a jovem Carolina (17 anos) afirma ter maiores dificuldades em realizar seus estudos em casa. Em suas palavras, “estudar em casa é complicado. É muito difícil manter o foco, concentrar-se. Às vezes, os pais não entendem que você está em aula e pedem para que faça alguma coisa que eles precisam. É rapidinho – eles dizem”.

Antônio (15 anos) manifestou ter dificuldade com o dispositivo que usa para assistir às aulas. Ele falou: “Assisto às aulas em um *smartphone*. Entram alertas de outros aplicativos ou ligações, a tela é muito pequena e quando o professor apresenta *slides*, eu não enxergo nada”.

Observamos que, no cotidiano de quem estuda pela internet, a dificuldade é a de dispor de um interlocutor para tirar dúvidas. Nesse sentido, perguntamos para os estudantes com quem eles tiram dúvidas dos conteúdos das aulas remotas. Desses, 54,74% informaram que discutem suas dúvidas com amigos da turma; 22,11%, com os pais; 9,74% não as esclarecem e apenas 13,68% conseguiram esclarecê-las com os professores.

Para dar continuidade ao ensino, após a suspensão das aulas presenciais, a comunidade escolar passou a tomar plena consciência da urgência de políticas públicas de inclusão digital. A partir do mês de março de 2020, houve uma intensa mobilização procurando facilitar a conexão e dotação de equipamentos adequados para que os discentes pudessem acompanhar as aulas virtuais, contudo, a virtualização do ensino colocou em evidência a inoperância das políticas públicas de inclusão digital existentes.

Desde o ano 2000, essas políticas foram formuladas pelos sucessivos governos. O Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo; o

Programa Casa Brasil; os Centros de Inclusão Digital; o Computador para todos; o Programa Estação Digital; o Observatório Nacional de Inclusão Digital; o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações – FUST; entre outras, revelaram a falta de comprometimento dos gestores públicos na democratização do acesso à internet.

No contexto da pandemia, pressionados por ONGs que defendem a educação pública, um grupo de parlamentares retomou o debate pela implementação do FUST e o apresentaram como Projeto de Lei nº 14.109/2020. O ponto que tratava do uso de recursos públicos para financiar a implementação de banda larga para todas as escolas públicas foi vetado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro (2020-2022). O projeto voltou ao Congresso e este derrubou o veto do presidente. Derrotado o veto, a expectativa é que, para o ano de 2024, todas as escolas da rede pública brasileira tenham acesso à internet.

Os obstáculos à inclusão digital acima descritos apresentam uma realidade paradoxal no Brasil. Considerado como um dos cinco países que mais usa internet no mundo<sup>7</sup>, como revelam os dados da pesquisa, o Brasil não apresenta uma política eficiente de inclusão digital. Assim, as dificuldades de acesso à internet como meio para dar continuidade às aulas, se tornou mais um indicador das desigualdades sociais no Brasil. Desta maneira, sem uma política nacional eficiente, cada estado criou soluções regionais.

O fato de o estado da Paraíba não possuir uma política de inclusão digital em vigor teve repercussão negativa na vida dos estudantes, especialmente para os das escolas públicas. Neste ponto, é importante destacar que não conseguimos ter dados concretos sobre a evasão escolar durante a pandemia, dado que o governo estadual autorizou a promoção, para o ano seguinte, dos alunos matriculados no ano anterior. Em matéria publicada no dia 21 de julho de 2021, o jornal *El País* destaca que no ano

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/brasil-esta-entre-os-cinco-paises-do-mundo-que-mais-usam-internet>>.

de 2020, o primeiro da pandemia, 172.000 crianças entre 6 e 17 anos abandonaram a escola no Brasil, segundo estimativa de um relatório do Banco Mundial. No momento em que estados e municípios começam a retomar as aulas presenciais, estima-se que 1,5 milhão de jovens estejam fora da escola.

Outro dado que permite aferir esses indicadores é a queda do número de inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Sem levar em conta os índices de contaminação pela covid-19 no país, o Ministério da Educação insistiu em manter essa prova, parte presencial, parte virtual, o que levou a uma alarmante abstenção de 55% da expectativa de inscritos. Esse número indica a dificuldade de acesso à internet e, em consequência disso, o retardo no ingresso ao ensino superior dos jovens de famílias de baixa renda.

O estado da Paraíba ganha destaque por ser um dos estados do país a se adequar ao Plano Nacional de Educação – PNE, no que diz respeito a implementação de escolas em tempo integral e a adequação à nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, recentemente aprovada. Apesar desses progressos, no período da pandemia, ficou evidente que, na Paraíba, a política de inclusão digital destoa da política estadual de educação e essa deficiência afetou negativamente a continuidade dos processos educativos virtuais.

Nas entrevistas, alunos e professores manifestaram estranhamento com as plataformas digitais. Depois de um ano de aulas remotas, a avaliação do ensino virtual é negativa, provavelmente porque alunos e professores não tiveram assistência do estado para se adaptarem ao ensino virtual.

Indagados sobre a utilização das plataformas digitais como meio de aprendizado escolar, alunos e professores manifestaram estranhamento e dificuldade para dominá-las. A professora Gilmara (41 anos), com 12 anos de exercício docente, afirmou:

Quando fomos convocados para retomar as aulas e nos adequar ao EAD, levei um choque. Nós não tínhamos conhecimento dessas plataformas. A Secretaria de Educação do estado nos convocou para realizar uma oficina. Tudo virtual. A oficina durou 4 horas. Eles nos orientaram para fazer uso do básico das plataformas. No começo, o tempo das aulas era mais para treinar o uso dessas ferramentas virtuais do que para passar conteúdo para os alunos. O ensino virtual tem sido muito difícil. Trabalhar em home-office me obrigou a reinventar-me como profissional, como esposa e como mãe.

O estranhamento perante o uso das ferramentas virtuais relativas ao ensino remoto, em professores e alunos, nos leva a perceber que o uso das ferramentas eletrônicas para reforçar o ensino não faz parte das práticas curriculares nas escolas. A fala da docente Gilmara pode ser corroborada quando analisamos os dados sobre as condições de acesso às aulas remotas na Paraíba.

Perguntamos aos estudantes paraibanos se eles estavam conseguindo assistir as aulas remotas com assiduidade e descobrimos que 32,53% dos estudantes tiveram algumas intercorrências de queda na conexão enquanto assistiam às aulas; 39,04% disseram ter faltado algumas; 17,59% assistiram uma parte delas e apenas 10,84% informaram ter assistido às aulas de forma integral.

No que tange ao tipo de equipamento eletrônico utilizado pelos estudantes para assistirem às aulas, 83,86% informaram que assistiram às aulas através de *smartphone*; 3,61% usaram *notebook*; 3,37% utilizaram computador de mesa; 0,96% usaram *tablet* e 8,19% não informaram qual o tipo de aparelho que usaram. Ademais, 79,76% desses estudantes informaram que utilizaram aparelho próprio, mas 20,24% informaram que dividem o aparelho com outra pessoa da família.

Quanto à internet, 67% usaram *wi-fi* própria; 14,70% usaram compartilhada; 9,64% *wi-fi* emprestada; 5,79% usaram dados móveis e 2,41% usaram internet a cabo. Em decorrência das dificuldades de conexão, 53,49% desses adolescentes informaram que estavam aprendendo menos que em aulas presenciais; 33,25% que não estavam aprendendo; 9,69% disseram que aprendiam igual e apenas 3,61%

afirmaram que estavam aprendendo mais que nas aulas presenciais. Para esses estudantes, as disciplinas de matemática, física, química e língua portuguesa eram, respectivamente, as que estavam tendo mais dificuldades de aprendizado.

Na pesquisa, a participação de estudantes matriculados em escolas de tempo integral foi de um percentual de 61,41%. Mesmo matriculados nas denominadas escolas cidadãs e cidadãs técnicas, que possuem carga horária diária de 9 horas e meia, a maioria dos estudantes, isto é, 31,33%, só estavam estudando 1 hora por dia pela internet; 27,71% estudavam 2 horas; 18,55% estudavam 3 horas e 5,30% disseram que dedicavam mais de 7 horas por dia aos estudos.

Ao serem questionados se suas casas possuíam espaço adequado para estudar, 59,04% informaram que não e 40,96% que sim. Por estarem afastados da escola, perguntamos como tinham acesso aos livros, 96,87% dos estudantes informaram que estudam pela internet. No que se refere às dúvidas, a maior parte dos alunos as esclarecem com amigos de turma, representando 34,94%. Os professores são procurados por 28,43%, enquanto 8,19% discutem suas dúvidas em relação aos conteúdos ensinados com os pais e 28,43% informaram que ninguém tira suas dúvidas.

Os dados da presente pesquisa demonstram que o ensino remoto na Paraíba se deparou com os problemas relativos à desigualdade estrutural do estado. Assim, para que todas as camadas sociais tenham acesso à internet, é preciso executar um projeto eficiente de inclusão digital. Além disso, nas entrevistas, os professores afirmaram que é preciso que a inclusão digital atinja todas as regiões do estado e que possibilite realizar, no âmbito escolar, um processo de formação continuada no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Conforme atestam diversas pesquisas, esses desafios decorrem da inoperância do governo federal, o qual investe pouco no desenvolvimento



tecnológico, através de programas educacionais<sup>8</sup>. O desajuste entre acesso às TICs e o aprimoramento das práticas curriculares atualiza o pensamento de Lévy (1999). Segundo o referido filósofo, para que se otimize o uso das TICs, não basta estar na frente de uma tela, munido de todas as interfaces amigáveis que se possam desejar; é preciso estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva, os quais representam o principal interesse do ciberespaço.

Nessa perspectiva, para que as políticas de inclusão digital reforcem o desempenho escolar, é pertinente compreender que o sucesso da democratização da internet deve fazer parte de um planejamento estratégico; de uma política pública que articule a gestão governamental; o corpo docente; o corpo administrativo e os estudantes. Sem esse engajamento coletivo, o mais provável é que a escola continue imersa em sua condição precária, se torne um gueto, um lugar isolado dos interesses comunitários, um espaço cujos muros servem de albergues temporários de grupos humanos subjugados, fadados a permanecerem atrelados a um status social marcado pelo desemprego e pelo assistencialismo do Estado.

Em diversas ocasiões, os governos da América Latina têm manifestado preocupação pelo descompasso entre demandas do mercado de trabalho, as competências dos estudantes e a devida qualificação profissional. Como exemplo de iniciativas para corrigir esse descompasso, poderia ser útil lembrar do documento lançado pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas – Ecosoc. O documento leva por título “O desenvolvimento e a cooperação internacional no século XXI: a função da tecnologia da informação no contexto de uma economia mundial fundamentada no saber”.

Em resposta a esse documento, os países da região, articulados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão

---

<sup>8</sup> Cf. CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil - TIC Kids Online Brasil 2019.

Económica para a América Latina e Caraíbas – CEPAL, aprovaram, no ano 2000, a Declaração de Florianópolis, documento que contém diversas alternativas de cooperação conjunta para assegurar o desenvolvimento da região. A finalidade de tal iniciativa era a de assegurar esforços de integração entre os países, de consolidar medidas de cooperação mútua que facilitem a participação de todos os países na revolução tecnológica e a compreensão de suas repercussões sociais, econômicas e culturais.

As estratégias de ação podem ser numerosas, mas a participação da escola para disseminar o conhecimento em torno dessa revolução tecnológica é fundamental. Nas duas últimas décadas, as iniciativas têm sido numerosas, no entanto, seus resultados não têm sido homogêneos. As disparidades são evidentes e estão relacionadas especialmente com a visão de educação e de sociedade dos governos de plantão.

Relembrando Southern (1995), a disseminação das TICs só será possível mediante a construção de um *ethos*, através da vivência coletiva de um conjunto de práticas, costumes e hábitos vinculados à revolução tecnológica contemporânea.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo dos dados de nossa pesquisa, podemos concluir que a relação dos jovens com a escola, durante o tempo da pandemia, foi fragilizada. Nas entrevistas, professores e alunos insinuaram que a escola não corresponde às suas expectativas; nos questionários, procuramos saber quais benefícios da escola os jovens sentiam mais falta; por exemplo, perguntamos sobre os alimentos fornecidos pela escola e 85% dos jovens responderam que não sentiam falta; perguntamos também pelas vivências que os jovens sentiam mais falta, a resposta foi quase unânime, 93% responderam: “dos amigos”.

Em entrevista realizada, um jovem afirmou: “essa pandemia tirou de nós o melhor da escola: estar com os amigos. E nos deixou apenas com a

parte ruim, essa pilha de tarefas para fazer em casa”. Ademais, quando indagados sobre o que sentiam pela possibilidade do retorno às aulas presenciais, professores e alunos manifestaram um sentimento de alegria, de expectativa por retomar as atividades escolares com uma disposição renovada, sentindo o desafio de se reinventar como docentes e estudantes.

Depois da pandemia, a partir das experiências - quase sempre frustrantes - do ensino remoto, pelo teor dos depoimentos, intuímos que os jovens formularão novas demandas à escola. É possível que essas demandas estejam relacionadas com a inclusão digital, com a necessidade de ter acesso à internet e a um maior domínio sobre as TICs.

Os dados do estado da Paraíba nos mostram que a escola, de forma isolada, não pode corresponder às demandas dos estudantes. A escola só poderá se renovar e oferecer um ensino mais adequado se ela for alavancada pela implementação de projetos coletivos, por iniciativas que articulem políticas públicas complementares entre si. Esses dados sugerem que o bom desempenho das escolas está relacionado com a criatividade, o diálogo e a articulação política, ou seja, ações que são de ordem coletiva. Em outras palavras, poderíamos afirmar que a inclusão digital, como recurso e objeto de estudo no ensino médio, deve ser uma ação decorrente da reflexividade institucional.

Todavia, essa avaliação não pode ficar reduzida às realizações de professores e alunos. Ela deve estar articulada com o contexto social, com essa força motriz abrangente que influencia as práticas que se realizam dentro da escola. Portanto, na dinâmica do mundo moderno, a inclusão digital se apresenta como recurso pedagógico para aprimorar o ensino, mas está longe de substituir a eficiência do ensino presencial.

Nas entrevistas, observamos que os jovens percebem a escola como um espaço privilegiado de socialização. Essa percepção nos lembra Rayou (1994), quando afirma que a escola é um espaço de interação relevante, dado que, nela, os jovens encontram seus companheiros. Na escola, eles vivenciam uma experiência de *philia*, de celebração de um encontro entre

iguais, de partilha de sensações com outros jovens que, como eles, também valorizam a amizade, a confidencialidade e o amor.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CASTELLS, Manuel. *La era de la información*. México, Siglo XXI, 1999.

DUBET, François. *Sociologia de la experiencia*. Madrid: Editora Complutense, 2010.

GALPERIN, Hernán y Judith Mariscal. *Pobreza digital. Perspectivas de América Latina y el Caribe*. México, cide., 2009.

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

RAYOU, P. *La cité invisible. Essai sur la socialisation politique des lycéens*. Tesis. Paris, EHESS, 1994.

SANDEL, Michael J. *A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SUZMAN, James. *Trabalho: Uma História de Como Utilizamos o Nosso Tempo*. Coimbra: Desassossego, 2021.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. *Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

## BIODATA

**Maria de Assunção Lima de Paulo** é doutora em Sociologia, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Campina Grande, faz parte do PROFSOCIO- Mestrado Profissional em Sociologia em rede nacional, coordenadora do grupo de estudos e pesquisa: Juventude e ensino de Sociologia, onde desenvolve pesquisas principalmente sobre os temas: juventude, educação, juventude rural.

E-mail: [assuncaolp@yahoo.com.br](mailto:assuncaolp@yahoo.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8362829612160567>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4291-2529>

**Carlos Arturo Cabrera Izquierdo** é mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade EAFIT, graduado em Ciência Política na Universidade Nacional de Colômbia, professor de Gerência, Desenvolvimento Humano e Governança Local na Universidade de Antioquia – Colômbia.

E-mail: [jrcanda@hotmail.com](mailto:jrcanda@hotmail.com)

**Pedro Manuel de Souza Silva Neto** é bacharel em Ciências Sociais, membro do grupo de estudos e pesquisa: Juventude e ensino de Sociologia.

E-mail: [pedronethopb@gmail.com](mailto:pedronethopb@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/68782658214826324>

## CAPÍTULO IV

# ENFRENTAMENTO EDUCACIONAL DIANTE DA COVID-19 NO CEARÁ

Danyelle Nilin Gonçalves  
Irapuan Peixoto Lima Filho

### INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre a eclosão da pandemia da covid-19, que paralisou as atividades educacionais presenciais, em março de 2020, obrigando toda a rede de ensino a buscar uma saída de maneira emergencial, utilizando, para isso, o ensino remoto e, introduzindo, em alguns casos, pela primeira vez, o uso de tecnologias. Como era uma realidade inédita, vivenciada de forma massiva, foi necessário que a comunidade escolar reinventasse a “sala de aula”, o contato com os alunos, familiares e os próprios processos de planejamento e de avaliação.

O texto se debruça sobretudo na experiência da rede cearense, já documentada em livros e revistas científicas, fazendo uso também de pesquisas nacionais sobre o acesso à tecnologia e sobre as diferentes facetas das desigualdades brasileiras já tão denunciadas em estudos anteriores.

## O PANORAMA DA EDUCAÇÃO CEARENSE

O estado do Ceará, situado no Nordeste brasileiro tinha, em 2020, de acordo com o Censo Escolar, 5.854 escolas, 1.289.880 alunos matriculados e 62.771 docentes, divididos entre os níveis que compõem a educação básica nos seus 184 municípios (Inep, 2020). Na última década, vários esforços foram empreendidos na área da educação, tendo o estado se convertido em um destaque educacional, sendo contínua a melhora nos seus índices.

Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2019, apontavam que a média do estado era de 6,5 para os anos iniciais, 4,7 para os anos finais e 4,2 para o Ensino Médio<sup>1</sup>. Na ocasião, 182 municípios atingiram a meta estipulada e a cidade de Sobral foi considerada de excelência nacional, apresentando os seguintes dados: 8,4 para os anos iniciais, 6,9 para os anos finais e 4,9 para o ensino médio. Além disso, outras 27 cidades (14,6% do total) foram consideradas com bom percurso<sup>2</sup>. Para se ter ideia, São Paulo, o estado mais rico da federação, composto por 645 municípios, contava com apenas 2 cidades consideradas de excelência - Jales e Novo Horizonte - e 36 outras, consideradas com bom percurso, o que equivale a 5,5% do total. No que diz respeito à infraestrutura ofertada nas escolas, as diferenças comparativas entre os dados do Ceará e do Brasil são emblemáticas. O quadro a seguir sintetiza essas informações:

---

<sup>1</sup> Criado em 2007 para mensurar a qualidade da educação brasileira, reúne os resultados do fluxo escolar e da média de desempenho nas avaliações de larga escala, como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A nota varia de 0 a 10, permitindo comparações ao longo do tempo, ranqueamento, se tornando base para a condução de políticas públicas.

<sup>2</sup> São eles: Acaraú, Alcântaras, Ararendá, Barroquinha, Bela Cruz, Camocim, Catunda, Cruz, Eusébio, Farias Brito, Forquilha, Frecheirinha, Granja, Groaíras, Ipaporanga, Itatira, Jijoca, Milhã, Novo Oriente, Pedra Branca, Pires Ferreira, Quixeramobim, Reriutaba, Russas, Salitre, São Gonçalo do Amarante e Ubajara.

**Quadro 01: Infraestrutura ofertada nas escolas no Ceará e Brasil**

<b>ITENS</b>	<b>CEARÁ (%)</b>	<b>BRASIL (%)</b>
Banda larga	66	61
Laboratório de Ciências	12	9
Laboratório de Informática	37	34
Biblioteca	35	31
Sala de leitura	33	23
Quadra de esporte	37	34
Acessibilidade	43	36
Energia	100	96
Coleta de lixo	80	76
Sanitários dentro da escola	100	96
Água tratada	73	70

Fonte: Elaborado a partir de dados do QEduc (2021)

Em 2019, a rede era composta de 729 escolas de ensino médio, distribuídas entre 477 escolas regulares, 130 regulares em tempo integral e 122 escolas de ensino profissional. Essas duas últimas modalidades foram a tônica das políticas educacionais cearenses das últimas décadas, sendo prioritárias para os dois últimos governos.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) foram implantadas a partir de 2008<sup>3</sup>, no governo de Cid Gomes (PDT), seguindo uma proposta definida pelo governo federal (Programa Brasil Profissionalizado<sup>4</sup>), política pública que visava ampliar a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, integrando, assim, o ensino médio à educação profissional, além de enfatizar a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e

<sup>3</sup> Os municípios de Jaguaribe, Canindé e Redenção foram os primeiros a ofertar o ensino médio integrado.

<sup>4</sup> Decreto nº 6.302.



regionais. Seguindo essa proposta, as escolas<sup>5</sup> possuem uma rotina de aulas das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira, e os alunos dispõem de três refeições diárias (lanche – almoço – lanche).

A matriz curricular conta com 5.400 horas divididas nos três anos do ensino médio, contemplando três áreas de aprendizagem: 1) formação geral, que conta com as disciplinas da base nacional comum do ensino médio; 2) formação profissional, que conta com as disciplinas referentes ao curso técnico; e 3) a formação diversificada, que conta com “conteúdos diversificados voltados para a formação cidadã dos alunos tanto no campo pessoal como profissional” (SEDUC, 2017). A parte diversificada é composta por cada sistema de ensino que tem autonomia para defini-la, de acordo com suas especificidades. No caso cearense, são as disciplinas: Projeto de Vida; Formação para a Cidadania; Mundo do Trabalho; Oficina de Redação; e Empreendedorismo.

Em 2016, já no governo de Camilo Santana (PT), começaram a ser implantadas as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) que, à semelhança das escolas profissionais, também ofertam uma jornada de nove horas, garantindo aos discentes três refeições diárias. O currículo é composto por 30 horas semanais de disciplinas da base comum e 15 horas na parte flexível<sup>6</sup>, sendo que, destas, 10 são escolhidas pelos próprios alunos.

---

<sup>5</sup> A estrutura física das EEEP está dividida em dois modelos, pois, em 2008, ao serem lançadas as primeiras, os prédios escolares antigos foram aproveitados e adaptados à nova realidade. Assim, naquele ano, foram inauguradas 25 novas escolas profissionais adaptadas e a partir de 2011 o governo do estado inaugurou escolas com padrão estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), 12 salas de aula, auditório para 201 lugares, biblioteca e dependências administrativas, laboratórios tecnológicos, de línguas, informática, química, física, biologia e matemática, além de um ginásio poliesportivo e um teatro de arena (SEDUC, 2012).

<sup>6</sup> A oferta das eletivas é estruturada levando em consideração as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias) mais a Formação Profissional, de modo a possibilitar aos alunos a estruturação de seu itinerário formativo e uma reflexão sobre sua trajetória acadêmica, que será desenhada por suas escolhas e interesses.

Dados do Ministério da Educação, no final de 2019, revelavam que das 1.532.278 matrículas do Ceará - creches, pré-escolas, unidades de ensino fundamental e médio -, 21,47% eram em tempo integral, o que representava 329.044 alunos matriculados. Na ocasião, o Ceará era o terceiro estado com mais matrículas nesse modelo. Quando, em março de 2020, a covid-19 fez o Brasil parar e, conseqüentemente, a rede de ensino teve que adaptar sua dinâmica para o ensino remoto, mais de um milhão de alunos tiveram suas rotinas radicalmente alteradas, sobretudo os que se encontravam presencialmente, durante 9 horas diárias na escola.

## **ECLOSÃO DA PANDEMIA**

Em dezembro de 2019, um médico chinês relatou aos colegas sobre alguns pacientes que apresentavam sintomas análogos aos da Síndrome Respiratória Aguda (SARS)<sup>7</sup>, uma "pneumonia misteriosa" que já havia feito 774 mortes no início do século. Em meados daquele mês, os médicos da cidade de Wuhan relataram que tiveram contato com pacientes apresentando sintomas iniciais, como tosse seca, febre alta e dispnéia, que evoluíram posteriormente para um quadro respiratório grave. No final de dezembro, a existência de casos de SARS foi confirmada. No último dia do ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi comunicada e, três dias depois, o vírus foi sequenciado, confirmando-se tratar de um coronavírus. A doença do coronavírus recebeu o nome de covid-19 (co)rona (vi)rus (d)isease), junção das primeiras letras e uma alusão ao ano no qual foram encontrados os primeiros casos.

Wuhan, capital da província de Hubei, na China Central, é um importante centro político; econômico; financeiro; comercial; cultural e

---

<sup>7</sup> De acordo com Marques; Silveira; Pimenta (2021), em novembro de 2002, a SARS mobilizou a atenção internacional, quando casos foram relatados na província de Guangdong. Entre março e abril de 2003, a doença teria produzido 2.781 notificações e 111 mortos. No estudo de revisão sobre a SARS, publicado em dezembro de 2003, a OMS indicava o registro de 8.096 casos da doença em 29 países, com 774 óbitos, quase 10% do total. Apesar do número reduzido de infectados, a mortalidade foi proporcionalmente elevada.

educacional, comportando 10 milhões de habitantes. Sua localização estratégica a tornou um importante centro logístico, contando com dezenas de ferrovias, estradas e vias expressas que a conectam a outras grandes cidades do país. Por sua situação estratégica para as trocas comerciais e de pessoas, a notícia de que aqueles casos estavam se alastrando, não somente pela província, mas também pelo país, foi recebida com muita apreensão.

Sendo a China a segunda maior economia do mundo, responsável por grande parte do comércio mundial, tendo uma população de quase 1,4 bilhão de pessoas e, portanto, com intenso fluxo interno e externo, a preocupação com a rápida propagação era um temor real que se confirmou. Em meados de janeiro de 2020, a covid-19 já havia atravessado as fronteiras da China, atingindo o Japão, Tailândia e Coreia do Sul. No final de janeiro de 2020, a OMS declarou se tratar de uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional – ESPII. Em pouco mais de dois meses, já era dada a situação de pandemia, a terceira do século XXI<sup>8</sup>.

Apesar do desencontro de informações causado, em parte, pela falta de conhecimento sobre a transmissibilidade da doença, foram criadas orientações e protocolos de segurança - “lavar as mãos”, “usar álcool em gel”, “usar máscaras”, dentre outros -. Os governos começaram a estabelecer decretos impondo o isolamento social temporário, como forma de barrar o contágio. A princípio, os decretos estabeleceram períodos curtos de isolamento (15 dias), mas foram sendo renovados à medida que a doença ia se espalhando rapidamente pelo mundo.

Pela primeira vez na história, o mundo parava grande parte de suas atividades, alterando a rotina dos indivíduos e os procedimentos cotidianos. A terceira pandemia do século XXI estava inserida num contexto diferente das anteriores. Pela primeira vez, podíamos acompanhar em tempo real, seja pela rede mundial de computadores ou pela televisão, os casos no

---

<sup>8</sup> As outras foram *SARS CoV* em 2002, e *MERS-CoV* em 2012 (MARQUES; SILVEIRA; PIMENTA, 2021).

mundo, as descobertas científicas e os novos protocolos de segurança sugeridos pela OMS e pelos governos.

Em janeiro de 2020, 53% da população estava conectada à rede mundial de computadores e de uma população de 7,753 bilhões de pessoas, mais de cinco bilhões tinham acesso a aparelhos celulares no mundo. No Brasil, segundo dados da pesquisa *TICs Domicílios*<sup>9</sup>, coletados entre outubro de 2019 e março de 2020, 74% da população tinha acesso à internet, tendo esse número aumentado para 81%, no decorrer do ano de 2020. Isso significa que, tanto em termos mundiais como nacionalmente, havia relativo acesso aos recursos tecnológicos que permitiram desenvolver uma série de atividades que antes eram realizadas presencialmente e que, em função da pandemia, passaram a ser executadas de maneira remota. Assim, as redes sociais e plataformas *online* passaram a ser usadas de forma mais ostensiva para diferentes atividades. Empresas como a *Google*, *Microsoft* e *Zoom* disponibilizaram plataformas interativas, como o *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom*, somando-se ao *Instagram*<sup>10</sup>, *Facebook*<sup>11</sup>, *YouTube*<sup>12</sup>, *WhatsApp*<sup>13</sup> e *TikTok*<sup>14</sup>.

O prolongamento da pandemia fez o número de usuários conectados aumentar. A pesquisa *Global Digital Overview 2020*, divulgada em janeiro de 2021, aponta para um crescimento de 7% ao ano. O tempo dedicado ao uso também cresceu e estima-se que os usuários utilizassem 40% do seu tempo com o acesso. As redes sociais também foram beneficiadas com o

---

<sup>9</sup> A pesquisa, de caráter amostral, foi realizada com entrevistas face a face em domicílios particulares, com indivíduos acima de 10 anos, tendo alcançado 20.536 pessoas.

<sup>10</sup> Rede social *online* de compartilhamento de fotos e vídeos e fundada em 2010. É a 4ª rede social mais utilizada no Brasil com 95 milhões de usuários.

<sup>11</sup> Maior rede social do mundo fundada em 2004. No Brasil é também a rede mais popular com 130 milhões de usuários.

<sup>12</sup> Plataforma de compartilhamento de vídeos fundada em 2005, no Brasil tem 105 milhões de usuários.

<sup>13</sup> Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo fundada em 2009. No Brasil é a rede mais popular. Tem no país mais de 120 milhões de usuários.

<sup>14</sup> O *TikTok* é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos. Apesar de ter sido criado em 2016, foi em meio à pandemia que seu uso se tornou mais ostensivo. Por seu caráter mais lúdico, foi usado por vários políticos para se aproximar de um público mais jovem.

isolamento social, havendo um aumento de 9% nesse período. Contudo, a pandemia expôs uma verdade inconveniente: o mundo era extremamente desigual e isso se traduziu em acessos diferenciados à informação, às vacinas, à promoção da saúde, às possibilidades de isolamento social e ao acesso às tecnologias.

No Brasil, a realidade da abissal desigualdade social já foi bastante discutida e estudada, mas vêm chamando a atenção, nos últimos anos, os dados que dizem respeito ao acesso à tecnologia. Na ocasião da pesquisa *TIC Domicílios 2019*<sup>15</sup>, ou seja, meses antes da eclosão da pandemia, 1 em cada 4 brasileiros não acessavam a internet e o recorte de classe era bastante acentuado nesses dados, pois enquanto o acesso na classe A era de 99%, na B, era 95% e na C, 80%, quando chegava nas classes D e E esse índice baixava para assombrosos 50%. Da mesma forma, a diferença se dava quando se tratava da zona urbana e rural, pois enquanto 70% daqueles contavam com o acesso, somente 50% dos domicílios situados na zona rural o tinham.

O acesso ao computador também acompanhava essa desigualdade: a classe A tinha 95%; a B tinha 85%; a C 44%, enquanto as D e E tinham 14%, uma diferença de 81% entre os estratos mais altos e mais baixos. Dos 134 milhões de brasileiros que acessavam a rede, 58% o faziam somente pelo celular. Para 85% das classes D e E, esse era o único objeto usado para o acesso à internet. Na zona rural, esse índice também era elevado: 79% dos moradores desses locais usavam o celular de forma exclusiva para o acesso. Entre os mais jovens, esse dado já era bastante elevado: entre aqueles que tinham de 10 a 15 anos, 82% possuíam um celular, de 16 a 24 anos, 92%, e de 25 a 34 anos, 90% o tinham.

A pesquisa *TIC Domicílios 2019* ainda demonstrou que, na ocasião, 28% assistiam tutoriais e vídeos aulas e 13% ouviam *podcasts*, sendo que

---

<sup>15</sup> Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2019

esse consumo se diferenciava entre as classes e graus de instrução: 37% eram da classe A e 26% possuíam ensino superior. Atividades escolares e de pesquisa já eram realizadas por 41% dos usuários; 40% haviam estudado por conta própria, mas, mais uma vez, o recorte de classe se apresentava: na classe A esse número subia para 60%, enquanto descia para 27%, nas classes D e E.

## **A COVID-19 NO BRASIL E A QUESTÃO EDUCACIONAL**

A chegada do coronavírus no país se deu em 26 de fevereiro de 2020, quando os primeiros casos foram registrados. De maneira emblemática, o primeiro óbito ocorreu em 12 de março, quando uma empregada doméstica morreu da doença, que foi transmitida pelos patrões que haviam viajado recentemente e contraído o vírus. Nos meses seguintes, esse número foi aumentando consideravelmente, fazendo o Brasil ser considerado o segundo país com maior número de óbitos causados pela doença.

A falta de uma coordenação nacional, causada pelo negacionismo científico do Presidente da República, fez com que os governos estaduais e municipais tomassem a dianteira nas ações, estabelecendo os decretos de isolamento social e criando os procedimentos para barrar a doença, além de posteriormente terem sido os primeiros a tentarem adquirir as vacinas.

No Ceará, isso se deu em 16 de março de 2020, quando o estado instalou uma emergência de saúde pública<sup>16</sup>, com isolamento social obrigatório que afetava indústria, comércio, serviços não essenciais e escolas. A partir daí, as instituições de ensino de todos os níveis pararam suas atividades presenciais. Pensava-se, a princípio, que seria por um tempo pequeno - exatamente os 15 dias do decreto -, mas esse processo se estendeu por todo o ano de 2020.

Nas primeiras semanas de isolamento, as escolas trataram de emitir informações para alunos e pais - em alguns casos, ocorreram encontros

---

<sup>16</sup> Decreto Estadual nº 35.510, de 16 de março de 2020.

presenciais explicando a situação - e os professores foram orientados a direcionar, para os alunos, atividades correspondentes aos temas que estavam trabalhando no momento. As orientações sobre atividades e prazos para entregas de exercícios foram enviadas por meio do aplicativo *WhatsApp*. Todavia, o prolongamento da situação de isolamento, com a edição sucessiva dos decretos, obrigou toda a rede a repensar estratégias educacionais e essas passaram, inevitavelmente, pelo uso de tecnologias. Para que o ano letivo não fosse descontinuado, foram estabelecidas atividades emergenciais em caráter remoto.

O uso das tecnologias necessárias para as atividades remotas, como já visto, era distribuído de forma desigual. No Ceará, a *PNAD TIC*, realizada em 2018, dava conta de que 68,9% das residências contavam com acesso às tecnologias da informação, sendo a falta de interesse (32,7%), o preço (37,8%) e o desconhecimento de como usar a internet (21,3%), além da indisponibilidade do serviço na área do domicílio (2,9%), os principais motivos para o não acesso. Em geral, a conexão se dava a partir de plano de dados muito limitados.

A realidade do ensino remoto tensionava as escolas a oferecerem acesso aos estudantes, mas não foi o que ocorreu. Na pesquisa *Resposta educacional à pandemia de Covid no Brasil*, realizada posteriormente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no suplemento do Censo Escolar de 2020, observou-se que apenas 4,1% das escolas cearenses forneceram acesso aos discentes, porém, de forma bastante desigual em função do tipo de rede. Nas instituições que responderam à pesquisa, a situação foi a seguinte: as escolas públicas federais foram as que mais forneceram esse acesso aos discentes, 82%. Nas instituições estaduais, esse número já caiu para 22,5% e nas municipais, essa queda se apresenta de maneira vertiginosa, tendo somente 1,3% conseguido dar esse suporte adequadamente. Na rede privada, somente 3,9% forneceram o acesso. Foi nesse cenário que gestores e professores atuaram, buscando adaptar as estratégias anteriores

à nova realidade e inventando novas, à medida que as pensadas não funcionavam a contento. Para isso, no entanto, gestores e professores precisaram passar por um processo de aceitação e convencimento da necessidade do uso das tecnologias, além de se apropriarem desse conhecimento específico, posto que muitos deles não conheciam, usavam ou confiavam que elas pudessem substituir, ainda que temporariamente, a sala de aula presencial.

Em pesquisa realizada por Gonçalves e Lima Filho, entre os dias 20 de abril a 30 de junho de 2020<sup>17</sup>, com professores da educação básica até a superior, foram captadas as percepções dos docentes acerca daquele momento, além de mensuração do grau de conhecimento e uso das tecnologias<sup>18</sup>.

De acordo com os dados da pesquisa, 88,3% dos professores da educação básica do Ceará podiam contar, naquele momento, com equipamentos combinados, isto é, *smartphones* + computadores (*notebooks* e *PCs*); 91,8% tinham *smartphones*; 89,3% *notebooks*; 19,9% *desktops* (*PCs*); e 13% *tablets*. Pode-se afirmar que a quase totalidade dos docentes tinha, no momento, acesso à internet. Do total de 697 professores da amostra, apenas 2 não dispunham de internet, sendo 59,1% os que contavam tanto com internet residencial e plano de dados, 38,6% somente com internet residencial e 2,1% apenas com plano de dados. Entretanto, não foram poucos os casos de relatos de professores que tiveram que ampliar seus planos em função da adoção do ensino remoto.

Sobre o grau de conhecimento acerca das tecnologias, os docentes consideravam ter um bom conhecimento àquela altura. De uma escala que variava de 1 a 5, sendo 1, pouco ou nenhum conhecimento e 5, total conhecimento, 77% considerou ter um conhecimento entre 3 e 4. Os dois

---

<sup>17</sup> Após esse prazo, 14 pessoas ainda responderam ao questionário. Para fins de análise estamos considerando todos os questionários respondidos que atendiam a amostra de professores da educação Fundamental e do Ensino Médio no Ceará.

<sup>18</sup> Esses resultados foram apresentados em dois artigos: (GONÇALVES; LIMA FILHO; FREITAS, 2020) e (LIMA FILHO; GONÇALVES; SANTOS, 2021).



extremos - “pouco conhecimento” marcaram 2% e “total conhecimento”, 12%.

O grau de conhecimento também foi mensurado ao oferecer opções para os docentes marcarem, atribuindo que tipo de conhecimento teriam para executar aquelas atividades. O quadro abaixo dá conta disso:

**Quadro 02: Atividades realizadas antes da pandemia**

Atividade	Sim	Não	Mais ou menos
Escrever em blogs	44	35	21
Fazer vídeos para inserir em plataformas	44	26	29
Organizar chats e fóruns	37	35	27
Fazer reuniões em plataformas	60	18	21
Fazer slides em Powerpoint, Prezzi	79	9	12
Inserir textos em plataformas	75	11	14

Fonte: Gonçalves & Lima Filho (2020).

Embora, corriqueiramente, algumas dessas atividades já fossem realizadas antes da pandemia, apenas 2% dos professores da amostra realizavam todas essas atividades, sendo bem mais comum a construção de *slides* nos *softwares Microsoft Powerpoint e Prezzi* (31%), além da construção de *slides* e inserção de vídeos nas plataformas (17%).

Como já dito anteriormente, havia uma ideia de que a suspensão das atividades presenciais seria temporária, e estava sendo estabelecida somente como uma forma de barrar o contágio inicial. Todavia, à medida que as semanas transcorriam, percebeu-se que era necessário muito mais tempo para que isso ocorresse e, dessa forma, todos foram instados a pensar as estratégias para que as atividades educacionais não fossem

suspensas. Utilizando os programas e experiências já existentes na rede, as gestões das escolas foram atuando, sendo os improvisos e adaptações as marcas dessa atuação, durante todo o percurso. Com isso, pode-se dizer que houve uma profusão de estratégias que dependeram dos contextos nos quais as escolas estavam situadas, da capacidade de agregar alunos e professores em prol das atividades e da criatividade dos atores envolvidos.

Quando foi constatado que para não descontinuar as atividades educativas, seria necessário fazer uso emergencial do ensino remoto, toda a rede passou a se articular. Assim, foram realizados alguns cursos rápidos de formação de professores para o uso de ferramentas remotas. Logo atentou-se para o fato de que não havia um sistema que fosse usado por todos. Para sanar essa situação, foi estabelecida uma parceria com a empresa *Google*, e foram criados *e-mails* institucionais para alunos, docentes e gestores, para, em seguida, serem iniciados os treinamentos para o uso do *Google Classroom*<sup>19</sup>. Primeiramente, gestores foram capacitados, ficando, depois, responsáveis por ensinar aos docentes como abrir turmas, agendar aulas, inserir arquivos, gravar aulas, etc. Posteriormente, foi a vez dos alunos se adequarem a usar o *e-mail*, entrar na plataforma e aprender a manejá-la.

Dois grandes desafios se colocavam *a priori*: o primeiro era conseguir que os alunos tivessem acesso às atividades - e isso passava em grande parte pelo acesso à internet -. O relato de Costa, Pitombeira e Fonseca (2021) revela exatamente o dilema que os professores de todas as modalidades vivenciaram nesse período

apesar dos esforços para manter as aulas mais atraentes e motivadoras, percebemos que a participação dos alunos se reduziu significativamente com o passar das semanas. Muitos alegaram não poder acessar a internet, necessária para visualizar as aulas [...]. Diante dessa complexa realidade, decidimos junto à gestão da escola disponibilizar atividades impressas como o conteúdo semanal, que são repassadas para o correio eletrônico da escola,

---

<sup>19</sup> Recurso do *Google* direcionado à área de educação, com uma plataforma para organização de turmas, inserção de conteúdos textuais, audiovisuais e avaliação de trabalhos.

que se responsabiliza pela impressão e entrega aos alunos, que vão uma vez por semana na escola buscá-las para realizá-las em casa (COSTA; PITOMBEIRA; FONSECA, 2021, p. 49).

O outro desafio tão importante quanto o primeiro se desenvolveu durante o restante do ano: manter o estímulo de adolescentes e jovens àquela situação tão excepcional e estranha que viviam.

Projeto *Professor Diretor de Turma* (PPDT) foi fundamental nesse processo. Vigorando desde 2008, um docente é designado a acompanhar determinada turma, cabendo a ele conhecer a realidade dos estudantes individualmente, de maneira mais aprofundada, a fim de atendê-los em suas necessidades específicas, além de mediar as relações da turma com os segmentos que compõem a comunidade escolar. A proposta é que esse docente tenha uma proximidade maior com os alunos sob sua responsabilidade e, dessa forma, possa conhecer suas realidades, algo que nem sempre é possível de forma generalizada.

Percebe-se, a partir da reflexão de Pimenta, Silva e Oliveira (2021), que o PPDT tinha uma função estratégica, para além do momento inicial: ele interpreta “um dos papéis mais importantes dentro da busca da manutenção do contato com a escola e na garantia de que esse aluno permanecerá na escola na retomada das aulas presenciais ou de forma híbrida” (PIMENTA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 143). Em 2018, 85,5% das escolas da rede estadual contavam com o projeto, seja atuando nas três séries do ensino médio ou em apenas uma delas.

Os professores diretores de turma (PPDTs) coletam dados socioeconômicos individuais dos discentes das turmas sob suas responsabilidades. É comum também que façam parte de grupos de *WhatsApp* com os discentes e, em muitos casos, haja relações de proximidade e afeto entre eles, permitindo confidências sobre questões profundas vivenciadas pelos adolescentes e jovens. Foi, portanto, uma orientação, aproveitar a *expertise* que os PPDTs dispunham para conseguir “chegar aos alunos”.

Isso permitiu, a princípio, um levantamento sobre a situação de cada estudante, suas possibilidades de acesso à internet, a situação familiar e econômica vivenciada àquela altura, etc. Em um segundo momento, eles também foram essenciais para estimular os alunos a não desistirem, um receio constante durante todo o período, já que o ensino remoto em nenhum momento se revelou mais atrativo do que o ensino presencial, tendo sido muito usual que estudantes quisessem desistir de continuar os estudos - e muitos o tenham feito.

Professores e gestores lançaram mão de todos os recursos que podiam para tentar incorporar ao ensino remoto, de forma adaptada, as atividades que antes eram realizadas no modo presencial e, assim, tentar manter viva a animação de alunos e docentes. Pode-se dizer que as estratégias foram inúmeras e variadas: realizaram saraus literários; oficinas de poesia; círculos de leitura; experiências científicas; laboratórios de redação; práticas de exercícios físicos; cuidados com a saúde mental e até concurso de *miss* e *mister* estudantes, todos realizados de maneira remota. Para isso, foram utilizadas as redes mais acessadas por adolescentes e jovens: *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, *Youtube*. Além disso, *podcasts*, vídeos e áudios se tornaram estratégias para ampliar as possibilidades de contato e de aprendizagem.

As atividades de planejamento, reuniões do corpo docente e/ou com as famílias e até os conselhos de classe<sup>20</sup> foram adaptadas à nova situação. A despeito dos esforços empreendidos e de toda a criatividade envolvida no processo, os docentes reforçavam que as atividades remotas tinham limitações,

visto que o aluno não tem acesso às aulas explicativas, disponibilizadas no grupo de aplicativo através de vídeos e áudios. Outra limitação é o acompanhamento da aprendizagem dos alunos,

---

<sup>20</sup> Designa-se o órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com base no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar. Também se refere a ele como o momento no qual docentes e gestores se reúnem para discutir, avaliar e deliberar sobre as ações educacionais e situações específicas de discentes.

porque não temos as devolutivas das atividades realizadas. (COSTA; PITOMBEIRA; FONSECA, 2021, p. 49).

Ao longo de 2020 e durante os dois anos seguintes, a pandemia seguiu seu curso. Todavia, com o processo de vacinação, iniciado em 17 de janeiro de 2021, para os profissionais de saúde e posteriormente para os professores, a partir de abril do mesmo ano, pouco a pouco, a vida foi voltando a ter um sentido de normalidade e isso fez com que as aulas paulatinamente fossem deixando de ser remotas, tendo sido testadas as experiências híbridas e posteriormente, totalmente presenciais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pandemia trouxe efeitos educacionais que ainda não conseguiram ser mensurados totalmente. No primeiro trimestre de 2020, a UNESCO, órgão executivo da Organização das Nações Unidas para questões educacionais, emitiu uma nota sobre as consequências do fechamento das escolas. Alertava, na ocasião, para vários dilemas a serem vivenciados, sobretudo pelos sujeitos mais vulnerabilizados, como aprendizagem interrompida; mal nutrição estudantil; confusão e estresse para professores; aumento das taxas de abandono escolar; maior exposição à violência e à exploração; além de sérios desafios para mensurar e validar a aprendizagem (SANTOS & OSTERNE, 2020).

No fim de 2021, o Instituto *DataSenado*, em parceria com o gabinete do senador Flávio Arns (Podemos-PR), realizou pesquisa, por meio de grupos focais, com brasileiros com filhos(as) ou responsáveis por crianças ou adolescentes em idade escolar. Além dos impactos na família e na rotina da casa, muito se falou sobre os efeitos na aprendizagem, na sociabilidade e sobre as limitações do ensino *online*.

Os dados educacionais apontam para uma ampliação da desigualdade educacional, sendo esta um dos grandes desafios nacionais para as décadas seguintes. Alguns efeitos já foram sentidos quase imediatamente: o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), porta de acesso à universidade para os

estudantes que concluem a educação básica, teve severa redução de inscritos já em 2021 - somente 3,1 milhão de candidatos se inscreveram - , menor índice desde 2005. Entre estudantes mais pobres, a redução chegou a 77% e entre negros, atingiu a menor proporção desde 2009 - 11,7 % em 2021 frente a 6,3% naquela ocasião.

De acordo com o Censo educacional, a taxa de abandono escolar no ensino médio, na rede pública, passou de 2,3% em 2020 para 5,6% em 2021. No ensino fundamental, a taxa de abandono escolar subiu de 1%, em 2020, para 1,2%, em 2021. A pandemia da covid-19 no Brasil teve seus efeitos nocivos e isso se fez sentir, não somente nas altas taxas de óbitos e contaminação, mas ela também modificou atividades cotidianas, formas de trabalho e de sociabilidade. Como se pode perceber, os efeitos educacionais perdurarão, sendo, mais do que necessário, urgente, um pacto nacional para reverter esses resultados.

Não se pode negar, no entanto, que esse acontecimento absolutamente *sui generis* fez a escola buscar diferentes e importantes estratégias para acompanhamento, busca de alunos, contatos com as famílias, além de criar diferentes metodologias para transmissão de conteúdos e processos avaliativos. Muitos desses recursos já existiam antes da pandemia, todavia, geralmente não eram utilizados no cotidiano, como planilhas, formulários *online* e mesmo o uso das redes e de outras tecnologias que ou eram restritos, desconhecidos ou alvo de repulsa da comunidade escolar.

Se pudermos pensar na tônica dada no período da pandemia, podemos dizer que foi a possibilidade de se reinventar a cada momento, em um processo exaustivo para toda a comunidade escolar e que vem cobrando o seu preço, tendo em vista que estudos revelam que o adoecimento docente foi potencializado nesse período.

Faz-se necessário, portanto, reconhecer o trabalho imensurável realizado por docentes do país inteiro. Se os índices educacionais não são ainda piores, isso se deve, sobretudo, a um senso de responsabilidade e de

abnegação que permitiu, a despeito da falta de coordenação nacional, buscar garantir minimamente o acesso de crianças e jovens brasileiros ao direito constitucional da educação.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Einsenhower Souza; PITOMBEIRA, Ana Lúcia Ferreira; FONSECA, Michella Rita. Limites e possibilidades do ensino remoto na Educação de jovens e adultos (EJA) no município de Maracanaú In SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite de, *et al* (orgs). *Educação do Ceará em tempos de pandemia: experiências municipais*. Fortaleza: SEDUC, EDUECE, 2021. Coleção Educação do Ceará em tempos de pandemia.

GONÇALVES, Danyelle N.; LIMA FILHO, Irapuan P.; FREITAS, Rafael de M.F. Educação superior em tempos de pandemia: uso de tecnologias e condições de trabalho de docentes. In: FROTA, Horácio da S.; FROTA, M. Helena de P.; SILVA, M. Andréa L. da (orgs.). *O Impacto do Covid-19 nas Políticas Públicas*. [ebook] Fortaleza: EdMetas, 2020, pp. 259-275.

INEP. *Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil*. Relatório de pesquisa, julho de 2021.

<<https://www.consed.org.br/storage/downloads/q2XupwsM6Nwz931xJC1jCLRIdUFUvUYjNhfbXHIP.pdf>>. Acesso em: 31 de julho de 2022.

LIMA FILHO, Irapuan P.; GONÇALVES, Danyelle N.; SANTOS, Harlon R.R. O trabalho docente e a pandemia da covid-19: Uma investigação com professores do ensino fundamental e médio. *Teoria e Cultura*, Juiz de Fora, v. 17 n. 1, Maio. 2022, pp. 11-23. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/issue/view/1613>>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARQUES, Rita de Cassia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. *A pandemia de Covid-19: intersecções e desafios para a história da saúde e do tempo presente*. Coleção História do tempo presente: Volume III, 2021.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019 [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian households : ICT Households 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

PIMENTA, Alcilene Aguiar; SILVA, Francisca Zilmara dos Santos; OLIVEIRA, Elissânia da Silva. O trabalho do Professor Diretor de Turma na busca ativa de alunos. In: SANTANA, Onélia Maria Moreira Leite de *et al.* *Educação do Ceará em tempos de pandemia: estratégias de gestão*. SEDUC, EDUECE, 2021.

PINHEIRO, Victor Hugo. Pesquisa indica que 68,9% dos domicílios cearenses têm acesso à internet. *O Povo*, Ceará, 29 abr. 2020. Economia. Disponível em:

<<https://www.opovo.com.br/noticias/economia/2020/04/29/pesquisa-indica-que-68-9--domicilios-cearenses-tem-acesso-a-internet.html>>.

Acesso em: 10 set. 2022.

QEDUC. *Brasil: Censo Escolar*. 2021a. Disponível em:

<<https://novo.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?7&brasil#>>. Acesso em: 11 set. 2022.

QEDUC. *Resultados Ceará: abandono escolar, distorção idade-série*.

2021b. Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/uf/23-ceara>>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANTOS, Raquel Lopes Correia & OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. A Política Pública de Educação e o Ensino Remoto, no Período de Distanciamento Social no Ceará, durante a Pandemia de Coronavírus em 2020- Noções De Implementação E Monitoramento Na Sefor 01 In: FROTA, Horácio da S.; FROTA, M. Helena de P.; SILVA, M. Andréa L. da (orgs.). *O Impacto do Covid-19 nas Políticas Públicas*. [ebook] Fortaleza: EdMetas, 2020, pp.242-258.

Impactos da pandemia na educação no Brasil. *Senado Federal*, Brasília, 10 fev. 2022. Matérias. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>>. Acesso em:



## BIODATA

**Danyelle Nilin Gonçalves** é doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós Graduação em Sociologia e Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

E-mail: [danyelle.nilin@ufc.br](mailto:danyelle.nilin@ufc.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3467578535972274>

Orcid: 0000-0002-9353-054X

**Irapuan Peixoto Lima Filho** é doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, professor Associado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

E-mail: [irapuan.peixoto@ufc.br](mailto:irapuan.peixoto@ufc.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6126704039312729>

Orcid: 0000-0002-6669-2471

## CAPÍTULO V

# **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS QUE TRABALHAM NA REDE PÚBLICA DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE**

Patrícia Maria Uchôa Simões

Juceli Bengert Lima

Verônica Soares Fernandes

### **INTRODUÇÃO**

**N**as três últimas décadas, vem sendo reconhecida a importância do papel da educação infantil no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas. Esse reconhecimento parte da sociedade em geral, das famílias das crianças, dos estudos acadêmicos e da própria legislação educacional.

Os documentos oficiais norteadores dessa etapa da educação básica (BRASIL, 2005; 2006a; 2006b; 2009a; 2009b; 2009c), respaldados por estudos da área (CAMPOS, 2011; CERIZARA, 1999; NASCIMENTO, 2012; ROSEMBERG, 1997), entre outras importantes produções, ressaltam as funções indissociáveis de cuidar, educar e brincar, como dimensões pedagógicas da educação infantil e definem seu objetivo principal como o

de favorecer o desenvolvimento integral da criança, compreendida como sujeito de direitos, que deve, assim, ocupar a centralidade no planejamento e execução das práticas pedagógicas.

Também há convergência na afirmação de que a interação entre os pares e entre a criança e os adultos é fundamental para a construção da própria identidade dela (CRUZ, CRUZ, 2017; DUARTE; ALVES; SOMMERHALDER, 2017; ORTEGA, 2016), além desse processo estar relacionado com o desenvolvimento da independência, mobilidade e autonomia da criança, ao se constituir ativamente nos espaços e tempos do seu cotidiano. Na ausência dessas prerrogativas, a educação infantil perde sua identidade e expõe as crianças a um atendimento com fins assistenciais ou a atividades escolarizantes e destituídas de significados, com uma função preparatória para o futuro, mas que invisibiliza a criança do presente.

Por sua vez, as medidas de enfrentamento da situação emergencial de saúde pública devido à pandemia da covid-19 (BRASIL, 2020a) e as normas excepcionais para o ano letivo nas instituições de educação básica (BRASIL, 2020b), que impuseram a necessidade do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais, causaram impactos na garantia dos direitos à educação das crianças e, especialmente, para as crianças que vivem em situações de maior vulnerabilidade social.

Vários estudos trouxeram contribuições e questionamentos quanto à utilização do ensino remoto como garantia da continuidade de um trabalho pedagógico que tenha como referenciais os princípios construídos historicamente tanto pelos estudos acadêmicos quanto no debate com a sociedade organizada, que resultaram em políticas para essa etapa do ensino (CUNHA; FERST; BEZERRA, 2021; DAVID; BARROS FILHO; CARVALHO; MENDES, 2021; PRAZERES; LUZ-CARVALHO, 2020).

Nesse contexto, Vieira e Falciano (2020) investigaram os efeitos sobre as condições de vida e trabalho gerados pelo isolamento social e o uso intensivo de tecnologias digitais, bem como o comportamento do poder público municipal quanto às medidas em relação à pandemia. Seus

resultados apontaram para a etapa da educação infantil como aquela em que os docentes apresentaram maior fragilidade em relação ao desenvolvimento do trabalho remoto.

Levantamentos realizados pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2020) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2020) revelaram que, em dois terços dos municípios brasileiros, houve a manutenção do calendário escolar, com a convocação dos docentes da educação infantil para as atividades pedagógicas realizadas de forma remota, com a mediação das tecnologias digitais. Dessa forma, houve a necessidade de equipamentos e conectividade, além do uso dos espaços domésticos para a preparação e a realização dos encontros virtuais.

O estudo de Campos e Vieira (2021) analisou as consequências da pandemia na educação infantil brasileira tanto no que se refere às famílias como às condições de trabalho docente, a partir de relatos publicados na internet, dados preliminares de pesquisas em andamento e informações de escolas públicas. As informações registradas revelaram a mistura dos tempos e espaços de professores e pais nas suas residências e as crianças relataram a falta que sentiam de seus colegas e professores. Os pais também disseram sentir falta do apoio da escola e que os professores improvisaram meios virtuais de comunicação.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) publicou uma análise que aponta para os possíveis desafios que a sociedade deverá enfrentar para a retomada do funcionamento das instituições educativas. O documento ressalta a importância da realização de uma ampla discussão, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos de crianças, famílias e educadores, que envolva profissionais de diferentes áreas de conhecimento e diversos setores das políticas públicas, nos níveis municipal, estadual e federal. Sendo assim, esse debate deve considerar as condições atuais de funcionamento das creches e pré-escolas no país e constituir-se como uma proposta intersetorial que respeite as

especificidades das regiões, dos municípios e das comunidades (ANPED, 2020).

Na mesma direção, Coutinho e Côco (2020) destacaram a necessidade de interlocução entre os diferentes atores e segmentos que tratam da saúde e da educação pública para a construção de estratégias de enfrentamento e defesa dos direitos fundamentais das crianças, das famílias e dos educadores, bem como a luta pela garantia do reconhecimento das especificidades da educação infantil.

Para Barbosa e Soares (2021), é importante a participação das crianças nos debates e nas tomadas de decisões sobre suas necessidades e as necessidades de suas famílias.

[...] a excepcionalidade ocasionada pela pandemia impõe que a preocupação não deva ser simplesmente com a prática pedagógica, mas com a própria criança e como sua família poderá assumir o cuidado e a educação em um contexto familiar. Desse modo, a interação dialógica deveria ser o eixo do trabalho docente, estabelecendo o diálogo aberto, franco, de modo a aprofundar o conhecimento sobre as condições concretas de existência do grupo de crianças das quais a instituição é responsável (BARBOSA; SOARES, 2021, p. 52).

Deste modo, o presente estudo buscou, no depoimento de docentes sobre o seu trabalho no contexto pandêmico, compreender como esses atores perceberam sua atuação, a participação das famílias, a vivência das crianças e suas condições de trabalho. O objetivo foi o de identificar limites e incongruências com a proposta pedagógica da educação infantil que questionem formas arraigadas do fazer docente e permitam a descoberta de novas estratégias e possibilidades.

## **METODOLOGIA**

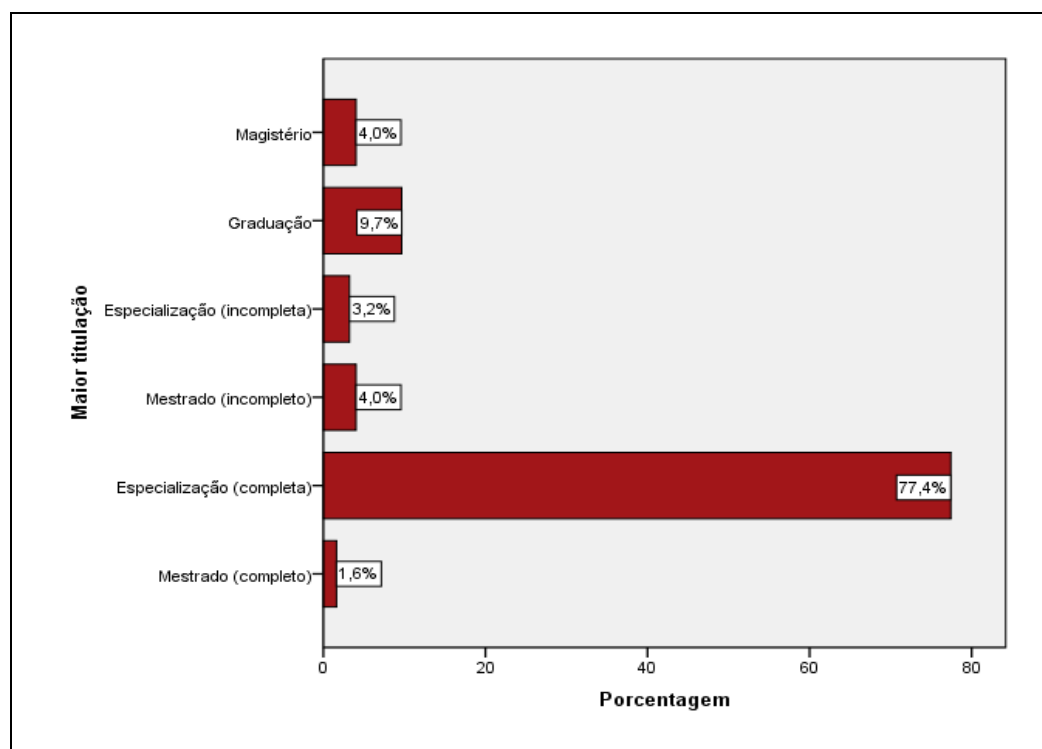
Este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa maior que envolveu gestores, familiares e estudantes da rede municipal de ensino, em uma cidade da Região Metropolitana do Recife. Para o presente estudo,

foram considerados e analisados os resultados referentes às respostas das professoras de educação infantil que participaram da pesquisa.

Os instrumentos da pesquisa foram construídos com a participação da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e contou com a formulação de questionários, com questões abertas e fechadas, considerando o contexto ainda pandêmico e o retorno às aulas presenciais. Dessa forma, a aplicação do questionário ocorreu no segundo semestre de 2021, após um período de ensino remoto na rede municipal. Os questionários foram enviados às professoras da rede municipal pela plataforma da própria secretaria e foram analisados os questionários que retornaram com mais de 25% de preenchimento.

### **PERFIL DAS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA**

Participaram do estudo 124 professoras de educação infantil, sendo a maioria na faixa etária de 31 a 40 anos, que corresponde a 43,5% das participantes, com a média de idade de 41,8 anos. Quanto ao vínculo profissional, 80% das professoras eram efetivas e 20% possuíam contratos temporários. A maioria, 47%, tem menos de 5 anos de tempo de serviço, com uma média de 7,3 anos na rede, o que demonstra uma população jovem no serviço público. O Gráfico 1 apresenta a formação das professoras.

**Gráfico 1: Maior titulação das professoras pesquisadas**

Fonte: Base de dados da Pesquisa, 2022.

Em relação a formação das docentes pesquisadas, 1,6% são mestras; 77,4% têm formação com pós-graduação *lato sensu*; 9,7% são graduadas e 4,0% têm apenas o magistério. Pode-se registrar que, no momento da pesquisa, parte das professoras afirmaram estar em cursos de formação: 4,0% estão cursando mestrado e 3,2%, fazendo cursos de especialização.

## RESULTADOS

Com a preocupação de identificar as estratégias pedagógicas que vêm sendo utilizadas após a longa ausência da escola física, o questionário abordou as atividades desenvolvidas pelas professoras durante a suspensão das aulas presenciais e no atual momento de retorno. A tabela 1 mostra as respostas a uma questão fechada, de múltipla escolha, referente à percepção das professoras quanto à avaliação do trabalho desenvolvido com crianças na instituição de educação infantil, no município, e o respectivo apoio das famílias.

**Tabela 1: Avaliação das professoras sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pela escola**

<b>Itens apresentados</b>	<b>Nº respostas</b>	<b>% respostas</b>
<b>Os estudantes estão gostando</b> , mas NÃO têm apoio da família	<b>38</b>	<b>30,6</b>
<b>Os estudantes estão gostando e têm apoio da família</b>	<b>53</b>	<b>42,7</b>
Os estudantes NÃO estão gostando, e NÃO têm apoio da família	1	0,8
Os estudantes NÃO estão gostando, mas têm apoio da família	-	-
Outros	-	-
Não sabe/ não respondeu	32	25,8
<b>TOTAL</b>	<b>124</b>	<b>100</b>

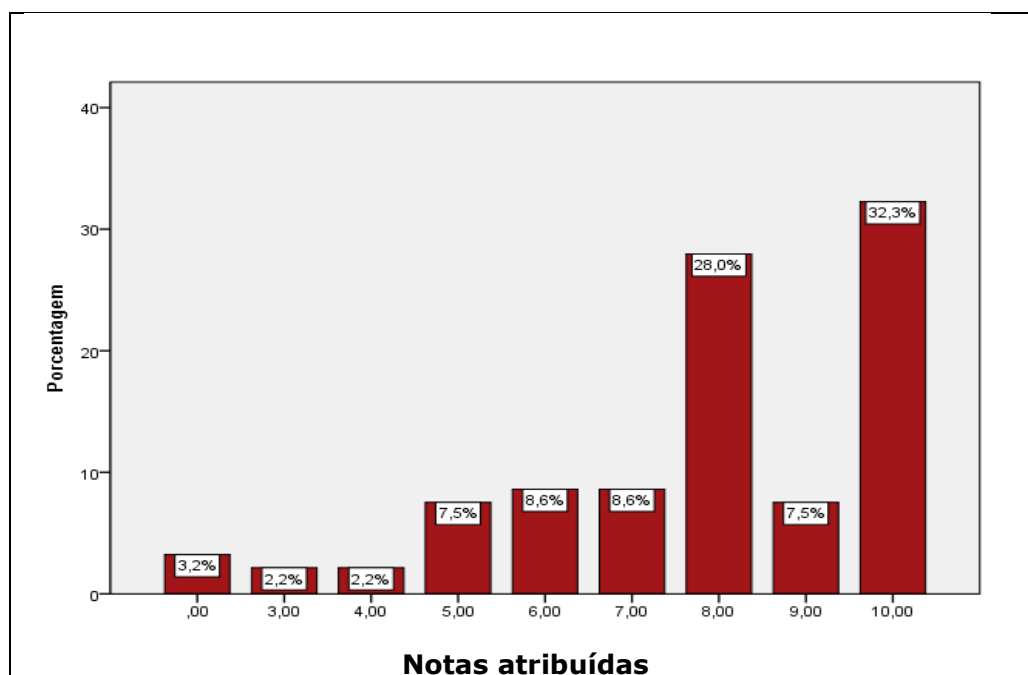
A análise dessas respostas mostra que, na percepção das professoras, a avaliação das crianças sobre o trabalho desenvolvido na instituição é positiva, indicada por 73,3% das respondentes e parte importante das respostas, 42,7%, apontou para o apoio da família nesse processo. Ressalta-se que, mesmo sendo uma questão estimulada, um pouco mais de um quarto das professoras, 25,8% não respondeu.

Nos gráficos a seguir, apresentamos as respostas a questões fechadas do questionário, em formato de escala, na qual as professoras deram notas de zero até dez, com objetivo de avaliar os *Cadernos de Atividades* encaminhados às crianças, durante o tempo em que houve o trabalho remoto.

No gráfico 2, estão apresentadas as notas atribuídas à coerência desse recurso, em relação à proposta curricular do município. Neste resultado, foram consideradas as notas das 93 professoras que responderam a esta questão, que corresponde a 75% do total de participantes da pesquisa.



**Gráfico 2: Avaliação das professoras em relação às atividades dos *Cadernos de atividades* corroborarem com a proposta curricular do Município**

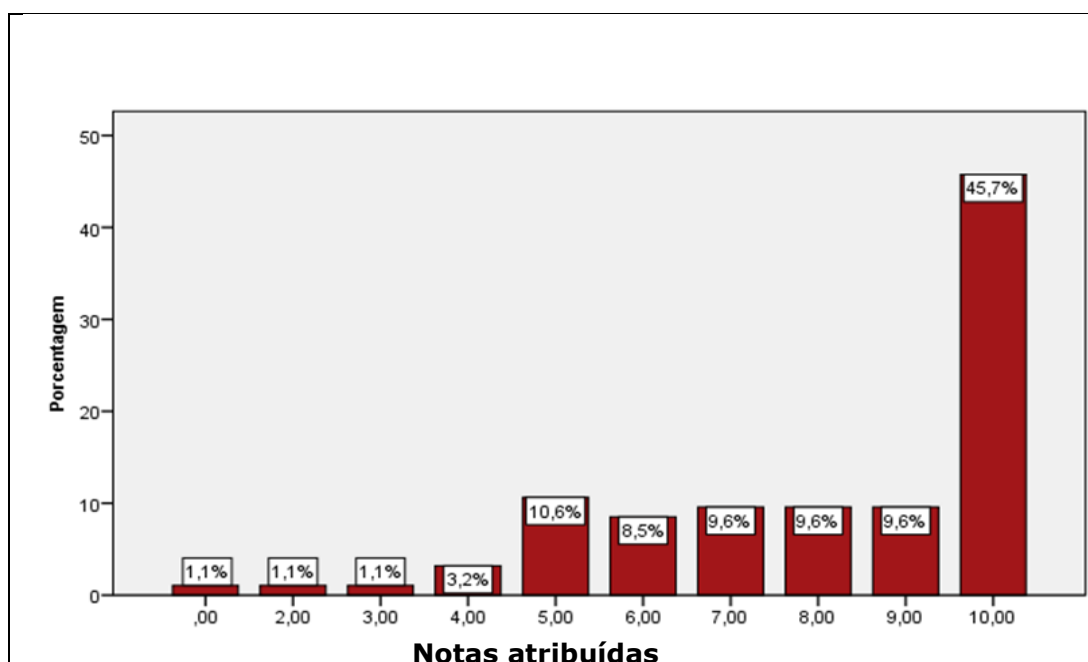


Fonte: Dados da pesquisa, 2022. N = 93

Na avaliação sobre a coerência entre as atividades dos *Cadernos de atividades da Educação Infantil* com a proposta curricular municipal, contemplando os campos de experiência e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, 67,8% das professoras atribuíram nota maior ou igual a 8, o que nos leva a inferir que elas, em sua maioria, concordam com o alinhamento das atividades presentes na proposta curricular do município. Um percentual de 15,1% atribuiu nota igual ou menor do que 5, representando um grupo que não considerou esse alinhamento. Entretanto, 25% não responderam essa questão.

O gráfico 3 mostra as notas atribuídas pelas professoras quanto à importância da participação da família na devolutiva dos *Cadernos de atividades*. Aqui, foram consideradas as notas das 95 professoras que responderam esta questão, ou seja, 75,8%.

**Gráfico 3: Avaliação das professoras em relação à participação das famílias e o retorno/devolutiva dos *Cadernos de atividades***



Fonte: Dados da pesquisa, 2022. N = 94

Na avaliação sobre a importância da participação da família para a realização das atividades propostas, em relação ao quantitativo de retorno/devolutiva dos *Cadernos de atividades*, um percentual de 64,9% das professoras atribuiu nota maior ou igual a 8, sinalizando que relacionaram positivamente a participação da família com o quantitativo de retorno das atividades. Entretanto, 17,1 % das docentes atribuíram nota igual ou menor do que 5. É importante destacar que o percentual de não respondentes foi de 24%.

Quando questionadas sobre as principais dificuldades/limites no que diz respeito ao ensino, na forma que foi realizado durante as aulas remotas, as professoras enumeraram:

- **Dificuldades com a participação das famílias** (53) - foi citada a dificuldade de alguns responsáveis para ajudar nas atividades dos filhos, por falta de conhecimento/escolaridade; o envolvimento/comprometimento dos pais; o acesso à internet (especialmente, nas escolas de zona rural) e o tempo da família.

- **Dificuldades pelo distanciamento, propriamente dito** (37) – foi mencionada a falta de interação presencial ou mesmo online, entre a professora, a família e a criança, para orientação e acompanhamento pedagógico, além da ausência de uma rotina com aulas em casa, o que ocasionou a desmotivação, a interdição dos brinquedos e realçou a desigualdade em relação às possibilidades de desenvolvimento;
- **Dificuldades de acesso às tecnologias e falta de suporte técnico** (29) – essa dificuldade está relacionada principalmente às famílias, mas também aos profissionais. Foram pontuadas a falta de acesso à internet, bem como a própria TV Escola. Também foi citada a defasagem dos recursos tecnológicos, a falta de suporte tecnológico para o aluno e para o professor, além da falta de equipamentos tecnológicos para os professores e alunos.

A tabela 2 apresenta as respostas a outra questão fechada sobre quais recursos as professoras acreditam que podem contribuir para minimizar as possíveis lacunas de aprendizagem que a pandemia tenha produzido.

**Tabela 2: Recursos que poderiam contribuir para minimizar as lacunas de aprendizagem**

<b>Itens apresentados</b>	<b>Nº respostas</b>	<b>% respostas</b>
Ampliar o uso de meios como TV e rádio	52	41,9
Ampliar o número de atividades dos <i>Cadernos de atividades</i>	28	22,6
Entrega de livros didáticos aos estudantes	47	37,9
Ampliar o quantitativo de livros literários entregues aos estudantes	36	29,0
Outras	24	19,4

Questão de múltiplas respostas N=124

Os resultados apresentados indicam que o uso de meios como televisão e rádio foram considerados importantes, o que pode sinalizar que,

mesmo com o retorno às aulas presenciais, esses instrumentos continuem a ser utilizados como estratégia para acesso às crianças e familiares. Foi proposta uma questão aberta sobre as estratégias que vêm sendo utilizadas para enfrentar possíveis déficits de aprendizagem e desenvolvimento. Entre as participantes da pesquisa, mais de um terço, 36% não respondeu essa questão e 2% das participantes afirmaram não saber ou aguardavam definições, pois possuíam dúvidas em função do rodízio que seria estabelecido entre os alunos.

Apesar da dificuldade expressa pelas professoras, as respostas dadas a essa questão foram categorizadas, permitindo um panorama das atividades que vêm sendo realizadas no atual contexto. A seguir, apresentamos as categorias construídas para a presente análise com a indicação do quantitativo de atividades analisadas para cada uma delas.

- **Atividades lúdicas** (26) – atividades desenvolvidas por meio de jogos estruturados ou brincadeiras de forma mais livre. Foi mencionada a confecção de jogos e o uso de materiais adaptados. Os objetivos citados foram estimular a curiosidade; a aprendizagem; a imaginação; a escuta; a interação e para trabalhar aprendizados mais essenciais. Também foi feita referência à parceria com a família.
- **Atividades de reforço e/ou com foco no conteúdo** (13) – atividades de revisão dos conteúdos programáticos já trabalhados no contexto escolar e atividades complementares àquelas já desenvolvidas na sala de aula, que se voltam especificamente para as dificuldades/deficiências detectadas, com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos. Além disso, também foi citado o desenvolvimento de atividades psicomotoras. A proposição dessas atividades era para a realização na própria instituição de educação infantil ou na casa das crianças.
- **Atividades com linguagens** (13) – atividades de escrita, leitura, conversação e raciocínio lógico, com o uso de livros didáticos, paradidáticos, projetos literários e jogos para a educação matemática,

com o uso da música. Com relação às atividades de leitura e escrita, foi destacado o trabalho para o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das letras, a partir dos próprios nomes das crianças.

- **Atividades socioemocionais** (7) – nesta categoria, estão incluídas as atividades de acolhida à criança e apoio emocional que auxiliem às crianças neste momento de retorno. Foram citadas as habilidades socioemocionais e a construção da identidade da criança pequena.
- **Atividades de diagnóstico** (6) – foram citados dois tipos de avaliação: avaliação de desempenho, por meio da identificação de “déficits” nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e avaliação das necessidades socioemocionais dos alunos. Ressalta-se a menção à escuta atenta e ao planejamento.
- **Atividades de fortalecimento do vínculo com a família** (4) – encontros diários com os responsáveis pelas crianças. Ainda foi citada a distribuição de cestas básicas para as famílias.

Em relação às ações planejadas para o acompanhamento pedagógico das crianças que não retornaram às aulas presenciais, 43% das professoras não responderam e 2% afirmaram não saber. As respostas foram categorizadas como:

- **Entrega/envio de atividades** (15) – entrega de atividades para casa semanalmente, como os *Cadernos de atividades*, livros didáticos e apostilas;
- **Comunicação com a família** (11) - orientação aos responsáveis com sugestões de atividades em família, por meio de reuniões presenciais, grupo de *WhatsApp* e contato telefônico;
- **Busca ativa** (9) – também foi mencionada a busca ativa das crianças que não retornaram às aulas presenciais, por meio de contato com a família, como o intuito de detectar o motivo da ausência em sala de aula;

- **Análise do retorno/desempenho nas atividades** (6) – mais uma vez, foi mencionada a avaliação com o objetivo de identificação de habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças e outras necessidades que possam sofrer a intervenção da instituição de educação infantil.

Percebe-se que, mesmo a pergunta se referindo ao acompanhamento das crianças que não retornaram ao presencial, algumas respostas apresentaram as ações desenvolvidas na prática pedagógica, como as aulas pela televisão e as atividades atrativas que chamem a atenção, cativem os alunos, que os estimulem a estar na escola, com mais dinâmicas e com jogos educativos. Outros aspectos também foram citados, como o estímulo à socialização e a dificuldade de acesso a/da família.

Verifica-se o empenho das professoras em buscar alternativas para os desafios vivenciados, tendo em vista que demandaram um repensar de sua prática, notadamente focada em vivências presenciais. Indagadas sobre as atividades pensadas para que os estudantes queiram permanecer na escola, as principais atividades citadas foram:

- **Atividades lúdicas** (32) - atividades lúdicas, divertidas, prazerosas, atrativas e motivadoras que estimulem a participação e a socialização nas aulas. Foram mencionados os jogos interativos e pedagógicos, musicalização e contação de histórias;
- **Atividades dinâmicas** (28) – foi destacada a necessidade de aulas dinâmicas, atrativas, interativas e diversificadas, com leituras, jogos, vídeos, contação de história, circuitos, musicalização e pintura, de modo que sejam reflexivas e interdisciplinares;
- **Acolhimento** (19) – foi ressaltada a importância da acolhida, da afetividade, integração, motivação, paciência e diálogo, que focalize os anseios, medos/inseguranças e esperança para o retorno às aulas. Destaca-se a menção à necessidade da música, roda de conversa,

relação de cuidado, “com amor”, “incentivadora”, “explorando seus potenciais”.

Outros aspectos mencionados nessa questão foram a comunicação com a família, o foco no interesse das crianças, as atividades com movimento, o uso de recursos tecnológicos e, mais uma vez, a menção aos possíveis danos na aprendizagem, causados pelo período de fechamento das escolas durante a pandemia. Essa questão não foi respondida por 27% das professoras consultadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de restringir-se ao estudo de apenas uma rede municipal de ensino, a presente investigação revela aspectos importantes para a reflexão das práticas pedagógicas na educação infantil e a participação das famílias das crianças em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Inicialmente, destaca-se o grande número de professoras que se abstiveram de opinar sobre determinadas questões. Esse número parece indicar o estado de confusão e a dificuldade das professoras com o planejamento e o desenvolvimento das atividades na educação infantil, nesse contexto pandêmico.

Pode-se inferir também que a pandemia ainda tenha um forte impacto nas rotinas das crianças e das professoras, fato que não permite a reflexão sobre a função e os objetivos dessa etapa da educação, nesse momento de retomada, sobre o currículo, os espaços e tempos da educação infantil. Vale salientar que, durante o período de isolamento, a educação infantil foi a etapa da educação básica que ficou mais fragilizada, dada a especificidade do currículo e seus eixos estruturantes: interações e ludicidade. Daí a importância atribuída pelas professoras à participação das famílias no processo. Sobre esse aspecto, as dificuldades no desenvolvimento das práticas pedagógicas são, muitas vezes, identificadas com as próprias

dificuldades de as famílias poderem colaborar com o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, esses resultados alertam para as desigualdades estruturais da nossa sociedade e apontam para a necessidade de ações do poder público para o seu enfrentamento, nesse momento de retomada, que considerem as precárias condições que as famílias das crianças possuem para oferecer o apoio e as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Outro resultado importante que merece destaque é a percepção das professoras quanto à presença da tecnologia remota na educação infantil, mesmo com o retorno às aulas presenciais, o que possivelmente assumirá um caráter híbrido, que envolva encontros presenciais e atividades a distância. Esse aspecto também indica a urgência na aquisição de equipamentos tecnológicos e melhoria de acesso à internet, tanto para o trabalho docente como para o apoio das atividades a serem desenvolvidas pelas crianças, nas salas de aula ou em suas residências.

Por fim, a investigação das experiências vivenciadas pelas docentes e pelas crianças, nessa condição inusitada do trabalho pedagógico, pode permitir uma profunda reflexão sobre a educação, as práticas docentes e a escola, de modo que auxilie a construção do “novo” na educação infantil, que supere as limitações e deficiências do passado e do presente e aponte para novas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Nota pública: entidades acadêmicas em defesa de políticas públicas para o combate ao COVID-19*. Rio de Janeiro, 26 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/notapublica-entidades-academicas-em-defesa-de-politicas-publicas-para-o-combate-ao-covid-19>. Acesso em: 1º maio 2020.



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares durante a Pandemia*. Rio de Janeiro, 24 abr. 2020b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-dareorganizacao-dos-calendarios-escolares>. Acesso em: 1º maio 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Educação a Distância na Educação Infantil, não!* Rio de Janeiro, 20 abr. 2020c. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-naeducacao-infantil-nao>. Acesso em: 1º maio 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? *Zero-a-Seis*, v. 23, n. Especial, p. 35-57, 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

BRASIL. *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

BRASIL. *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

BRASIL. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União* Brasília, DF, 2009c.

BRASIL. Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo

surto de 2019. *Diário Oficial da União*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020a. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm). Acesso em: 1º mar. 2020.

BRASIL. Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, edição extra, p. 1, 1 abr. 2020b.

CAMPOS, Maria Malta; VIEIRA, Lívia Fraga. COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, p. 1-16, 2021.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: políticas e identidade. *Retratos da Escola*, v. 5, n. 9, p. 27-41, 2011.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. *Práxis Educativa (Brasil)*, v. 15, p. 1-15, 2020.

CRUZ, Silvia Helena; CRUZ, Rosimeire. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. *Em Aberto*, v. 30, n. 100, 2017.

CUNHA, Francimara de Sousa; FERST, Enia Maria; BEZERRA, Nilra Jane Filgueira. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. *Revista Educar Mais*, v. 5, n. 3, p. 570-582, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2296/1864>. Acesso: 10 maio 2022.

DAVID, Priscila Barros. et al. Ensino remoto emergencial na educação infantil: experiência em escolas privadas *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 32, p. e08335-e08335, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8335>. Acesso: 11 maio 2022.

DUARTE, Camila Tanure; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil:

contribuições para a construção da identidade. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 28, n. 2, 2017.

MIEIB. *Mapeamento Nacional das Ações das Secretarias e Conselhos de Educação no Período da Pandemia de COVID-19: Análise técnica das respostas das Secretarias de Educação*. [Planilha Eletrônica]. Brasília: Mieib, 2020. Disponível em: <https://mieib.org.com>. Acesso em: 20 maio 2022.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Do substituir e compensar para o educar e cuidar: a convergência da história, da pesquisa e da legislação da Educação Infantil. *Revista Exitus*, v. 2, n. 1, p. 117-139, 2012.

ORTEGA, Lenise Maria Ribeiro. O lugar das interações sociais na educação infantil: contribuições da sociologia da infância e da psicologia histórico-cultural as pesquisas nesse campo. *Pedagogia em ação*, v. 8, n. 1, 2016.

PRAZERES, Michelle; GIL, Carolina; LUZ-CARVALHO, Tatiana. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. *Linhas Críticas*, v. 26, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257074/193567257074.pdf>. Acesso: 11 maio 2022.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). *Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 23 de março de 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wpcontent/uploads/2020/03/Carta-Aberta-ao-CNE.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e processos de exclusão. *Relatório de Pesquisa*. São Paulo: FAPESP, 1997.

UNDIME. Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais. In: *Educação Pública Eu Apoio*, 2020. Disponível em: <https://educacaoeuapoio.com.br/pesquisa-desafios-das-secretarias-municipais-de-educacao/>. Acesso em: 20 maio 2022.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga; FALCIANO, Bruno Tovar. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 788-805, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224>. Acesso em: 20 maio 2022.

**Patrícia Maria Uchôa Simões** é doutora e mestre em psicologia cognitiva, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Professora do Programa de Pós-graduação associado Fundaj e UFRPE, em Educação Culturas e Identidades (PPGECI). Líder do Grupo de Pesquisa Infâncias e Educação na Contemporaneidade: Estudos interdisciplinares (GPIEDUC).

E-mail: [patricia.simoese@fundaj.gov.br](mailto:patricia.simoese@fundaj.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6092765541235788>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1606-7894>

**Juceli Bengert Lima** é mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciada em Matemática pela Fundação Universidade do Rio Grande (FURG). Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), em Recife/PE. Líder do Grupo de Pesquisa Infâncias e Educação na Contemporaneidade: Estudos interdisciplinares (GPIEDUC).

E-mail: [juceli.bengert@fundaj.gov.br](mailto:juceli.bengert@fundaj.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7589667284368755>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0536-3014>

**Verônica Soares Fernandes** é doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialização em pesquisa em educação e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-graduação associado Fundaj e UFRPE, em Educação Culturas e Identidades (PPGECI). É pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) desde 2007.

E-mail: [veronica.fernandes@fundaj.gov.br](mailto:veronica.fernandes@fundaj.gov.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3123372463341565>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7175-2347>

## CAPÍTULO VI

# PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO EM TEMPOS PANDÊMICOS NO SUDOESTE DA BAHIA

Nilma Margarida de Castro Crusoé

Nubia Regina Moreira

Rossana Karla Dias Freitas

Marcos Alves Moreira

### INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa sobre a prática docente no ensino médio, no contexto da pandemia, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Trata-se de uma pesquisa em rede de colaboração entre pesquisadores da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), do estado de Pernambuco, e docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que fazem parte do Grupo de Estudo e Pesquisas em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE).

A pesquisa núcleo, intitulada *Educação no Contexto da Covid-19 em Pernambuco: o ensino médio em questão*, tem como objetivo estudar as políticas da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco para as escolas de ensino médio, a partir das ações voltadas para as atividades escolares no modo remoto - síncronas e assíncronas - e no modelo de ensino híbrido, no

contexto da crise sanitária da covid-19. Adequamos tal objetivo ao contexto da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, que se constitui campo de análise para este texto. Escolhemos essa localidade porque, além de ser a terceira maior cidade da Bahia, ela se constitui em um grande polo de formação de docentes com atuação na educação básica, na região sudoeste do estado. Diante da situação pandêmica que se iniciou no Brasil em 2020, não é equivocado afirmar que a educação foi fortemente afetada pelos processos de isolamento social. A pandemia desnudou a incompetência do Estado brasileiro em implantar ações que oferecessem aos estudantes condições de permanência em seus estudos e, para além disso, acentuaram-se ainda mais as desigualdades educacionais em nosso país.

Trazendo a análise para o contexto baiano, a inabilidade do estado em dar uma resposta rápida e eficaz para o enfrentamento das dificuldades encontradas no ensino médio, sobretudo no auge da pandemia da covid-19, retirou dos jovens o direito à aprendizagem adequada. Muitos estudantes da rede estadual de ensino não conseguiram acompanhar as aulas remotas propostas pela Secretaria Estadual de Educação (SEC), o que deixou uma marca profunda na vida de jovens que desejavam obter êxito em seus estudos.

As dificuldades surgidas no contexto pandêmico, cabe pontuar, estão intimamente ligadas ao não acesso à internet, diretamente, ou até à falta de dispositivos eletrônicos para acessá-la, como computadores, celulares, *tablets*, etc. Faz-se necessário ressaltar que os jovens em questão são de baixa renda; crianças e adolescentes que, muitas vezes, encontram na educação o caminho para sua emancipação e se descobrem sujeitos capazes de transformar sua história de vida e de sua família.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa quali-quantitativa, na qual se busca analisar a prática docente desenvolvida no contexto da pandemia. É quantitativa na medida em que se buscou mapear, em termos estatísticos, a prática

desenvolvida no contexto da pandemia; e é qualitativa por se debruçar sobre o que pensam os professores a respeito da prática que desenvolveram e desenvolvem no contexto mencionado (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2001). Trata-se também de um estudo de caso, que se caracteriza por “estudar algo singular, que tem um valor em si mesmo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17 apud AMADO e FREIRE, 2017, p. 124).

Nesse sentido, o estudo da prática docente na Bahia é um caso singular, cujo objetivo do investigador “vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando conceitualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo, o ponto de partida desses processos é a compreensão da particularidade do caso ou dos casos em estudo” (AMADO E FREIRE, 2017, p. 124). Por se tratar de uma pesquisa em rede de colaboração, o que se pretende é compreender as configurações da prática docente no contexto da pandemia, nas suas singularidades, em Pernambuco e na Bahia, para, então, conceituá-las e teorizá-las. Para o desenvolvimento das entrevistas, utilizou-se um questionário semiestruturado, composto por questões objetivas e subjetivas, com o intuito de coletar informações sobre a prática docente realizada pelos participantes do estudo. A opção por este tipo de questionário se justifica na pretensão de acionar as dimensões coletiva e individual da prática docente. Para isto, o questionário foi composto por quatro grandes blocos: contexto socioprofissional do entrevistado, saúde docente, trabalho remoto e estratégias e protocolos pedagógicos e sanitários.

O questionário foi respondido por doze professores da rede pública estadual da Bahia, no período entre 20 e 27 de agosto de 2021. Todos os professores estavam vinculados ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) 20<sup>1</sup>. Dos participantes, 50% se identificaram como homens e 50% como mulheres; entre os entrevistados, apenas dois, ambas mulheres, têm filhos.

---

<sup>1</sup> A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação. Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado.

O número total de professores efetivos da rede é de 1.132, quantitativo indicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2021). Para o tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, caracterizada pela fragmentação do material manifesto e por ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações marcada pelo uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (AMADO, COSTA E CRUSOÉ, 2017). O desenho da investigação começou pela escolha da categoria *a priori* “*Prática docente no contexto da Pandemia*”, para nortear a análise dos dados. Tal escolha se justificou no entendimento de esta ser uma categoria aglutinadora do conjunto das respostas às questões subjetivas e objetivas, de modo a mapear a variedade das condutas pedagógicas praticadas nesse contexto e tipificá-las, com base em aportes teóricos que permitiriam sua leitura. Os dados obtidos a partir das questões objetivas foram organizados em gráficos, enquanto os dados oriundos das questões subjetivas foram organizados em torno de frases, escolhida como menor unidade de sentido (AMADO, COSTA E CRUSOÉ, 2017). A análise de conteúdo dos dados quantitativos e qualitativos teve como horizonte a busca do significado latente de todas as respostas. Feitas as observações, começou-se a proceder uma leitura vertical flutuante dos dados - leitura individual dos questionários -, em busca de possíveis indicadores e, em seguida, a leitura horizontal - comparação entre os dados de cada questionário -, à procura de indicadores que permitissem revelar a *Prática docente no contexto da pandemia*. Os indicadores - sentidos próximos ao que foi dito pelos informantes - permitiram a realização de inferências interpretativas e apontaram para a seguinte organização lógica de apresentação dos resultados: contexto socioprofissional e saúde docente; trabalho remoto, estratégias e protocolos pedagógicos e sanitários.



## DOS RESULTADOS

### CONTEXTO SOCIOPROFISSIONAL E SAÚDE DOCENTE

Quando questionados sobre em quais os tipos de escola os entrevistados trabalhavam, cinco responderam trabalhar em Escola Regular; dois em Escola Técnica; dois em Escola de Referência em Ensino Médio; um em Escola Semi-integral; um em Escola Regular e Escola de Referência em Ensino Médio e um último, em Escola Regular e Escola Técnica Estadual. Apenas um entrevistado leciona em mais de um município e em mais de uma escola, os demais lecionam em apenas um município. Em relação ao local de residência, 75% dos entrevistados moram em Vitória da Conquista; 16,7% em Bom Jesus da Serra e 8,3% em Cruz das Almas. Quando perguntados sobre o tipo de vínculo que têm com a rede estadual, 83,3% dos respondentes disseram ter contrato efetivo e 16,7% informaram ter contrato temporário. Os entrevistados que mantêm contrato temporário, que corresponde a 16,7%, são os únicos que possuem vínculo por tempo inferior a cinco anos; os respondentes que têm entre cinco e quinze anos de vínculo representam 58,3% da amostra e aqueles que possuem quinze anos ou mais, representam 33,3%.

Todos os entrevistados possuem licenciatura, sendo que 41,7% cursaram História; 16,7% Biologia; 16,7% Geografia; 8,3 % Filosofia; 8,3% Letras e 8,3% Educação Física. No tocante a pós-graduação, 41,7% têm especialização; 16,7% mestrado; 16,7% doutorado e 25% não possui pós-graduação. As disciplinas que têm maior representação de professores entre os entrevistados são história, sociologia e filosofia, com 50% dos respondentes; geografia, química, física e biologia têm 16,7% dos respondentes, cada uma, e educação física e língua portuguesa têm 8,34% de respondentes, cada. Quando perguntados em quantas turmas lecionam, 91,6% dos professores participantes da pesquisa disseram lecionar em mais de dez turmas, sendo que 8,33% deles lecionam em dezoito turmas.

Questionados sobre a saúde docente, 91,7% dos entrevistados

afirmaram discordar totalmente de que a covid-19 seja uma doença comum e de baixa gravidade, e 8,3% assinalaram que discordam parcialmente desta afirmação. Quanto à contaminação pelo vírus da covid-19, 91,7% declararam não ter contraído o vírus, enquanto 8,3% tiveram a doença com sintomas leves. Do percentual de docentes que não contraíram o vírus, 16,7% fizeram o teste. Além disso, nenhum dos respondentes participou de programas de testagem para a covid-19 e o único entrevistado que contraiu a doença apresentou sintomas leves e se recuperou em casa.

Para se deslocarem até o trabalho, 50% usam transporte coletivo e 50% transporte particular. Quando perguntados se convivem com pessoas que fazem parte do grupo de risco, 58,3% disseram que sim, e 41,7% disseram que não; entretanto, 33,3% fazem parte do grupo de risco, enquanto 66,7% responderam não fazer parte desse grupo.

Em certo ponto do questionário, os entrevistados foram apresentados a uma série de situações: aumento da ansiedade; intensificação do estresse; exaustão física; aumento de trabalho doméstico; intensificação da atividade profissional; intensificação do auxílio aos filhos(as) nas tarefas escolares; ausência de delimitação entre atividades laborais e privadas e maior frequência de desentendimentos domésticos; e, depois, foram convidados a assinalar quais delas mais estavam presentes em suas vidas no contexto da pandemia. As respostas mais frequentes foram "aumento da ansiedade", "intensificação do estresse" e "intensificação da atividade profissional", respostas estas que estiveram presentes em 66,7% dos questionários. Em seguida, as opções "exaustão física" e "ausência de delimitação entre atividades laborais e privadas" foram as mais frequentes, estando presentes em 41,7% das respostas. "Aumento de trabalho doméstico" foi uma resposta assinalada por 33,3% dos respondentes, já a "intensificação do auxílio aos filhos(as) nas tarefas escolares" foi uma situação vivida por 16,7% dos entrevistados. As opções "maior frequência de desentendimentos domésticos" e "nenhuma delas" foram alternativas para 8,33% dos respondentes.

Sobre a saúde mental dos professores entrevistados, a Organização Mundial da Saúde (OMS) alerta que, no contexto da pandemia,

precisamos pensar nos problemas de saúde mental como problema de saúde pública, assim como o luto. Cada categoria profissional é acometida por um conjunto de eventos que depende da natureza do seu trabalho [...]. A pandemia aumentou a intensidade das atividades de colaboradores das unidades de assistência e reorganizou os espaços de colaboradores da educação, gestão e pesquisa com o teletrabalho e de equipes e espaços de laboratórios, transformou salas de aula em plataformas com a educação remota e emergencial e os espaços de gestão passaram a ocupar todo o espaço das nossas casas – salas, quartos e cozinhas. (GAMEIRO, 2020, s.p.).

A ocorrência do aumento do trabalho doméstico, a ausência de delimitação entre o espaço privado - casa - e o espaço laboral, expõem “alteração e precarização do espaço doméstico” (CASTRO, 2021, p. 6) e revelam que a casa tem sido um lugar onde as mulheres estão, a todo o tempo, atendendo às necessidades dos outros, não lhes restando tempo para o descanso, prazer e conforto (CASTRO, 2021).

## **TRABALHO REMOTO, ESTRATÉGIAS E PROTOCOLOS PEDAGÓGICOS E SANITÁRIOS**

Para 75% dos entrevistados, o equipamento mais usado para auxiliar a produzir atividades e interagir com os estudantes foi o *notebook/netbook*. Em segundo lugar aparece o *smartphone*, referido por 58,3% dos respondentes, sendo que, para 16,7% deles, esse é o único equipamento utilizado; outro acessório muito usado é a *câmera/webcam*, que foi aderida por 50% dos entrevistados; 25% também utiliza o computador pessoal. Quando perguntados sobre qual plano de internet foi utilizado para o trabalho remoto, 91,7% responderam fazer uso de internet residencial (*wi-fi*). De acordo com 50% dos entrevistados, suas residências não possuíam um ambiente adequado para o uso das plataformas

educativas nem para ministrar aulas no modo remoto. "Barulho" e "não ter um ambiente adequado" são dificuldades referidas por 41,7% dos entrevistados; para 33,3% dos respondentes, as principais dificuldades para ministrar aulas remotas no ambiente doméstico foram "não ter uma internet adequada" e ter um "espaço pequeno"; enquanto que para 25% dos respondentes, as principais dificuldades foram "precisar dividir o espaço com outros familiares" e "muitas pessoas residindo na mesma casa".

Quando foi solicitado que informassem qual a percepção quanto aos seus conhecimentos e preparo para lidar com diferentes recursos tecnológicos aplicados à educação, 41,7% dos entrevistados declararam sentir necessidade de aprender mais; outros 41,7% disseram já conhecer os recursos, mas nunca os terem utilizado; e apenas 16,7% afirmaram dominar plenamente os instrumentos.

Para 16,6% dos entrevistados, a jornada de trabalho não teve aumento com as aulas remotas, porém 83,4% disseram ter havido aumento na carga horária. Desse percentual, 25% perceberam um acréscimo entre 10% e 30% nas horas trabalhadas; outros 25% apontaram aumento entre 30% e 50% e 33,3% disseram ter elevado a carga horária em mais de 50%. Além disso, todos os entrevistados participaram de reuniões remotas de planejamento com outros docentes e coordenação pedagógica, durante a pandemia da covid-19 e 91,7% participaram de preparação das atividades - síncronas e assíncronas-.

As atividades desenvolvidas com os estudantes nas aulas remotas consistiram em: exposição oral do conteúdo para 83,3% dos entrevistados; solicitação de resolução de tarefas no ambiente virtual para 75%; exposição oral dos conteúdos com uso de *slides* para 66,6%; solicitação de leitura de textos referentes aos conteúdos trabalhados na aula em 58,3% dos casos; debates a partir de temas pré-definidos para 41,6% e desenvolvimento de apresentação de trabalhos - individuais - pelos estudantes, a partir de indicação de material para leitura, de acordo com 41,6% dos respondentes. Foi perguntado aos entrevistados se houve fusão de turmas nas aulas

remotas e 66,6% responderam que não houve. Para os 33,3% restantes, os quais vivenciaram a fusão de turmas, as razões estavam relacionadas às resoluções da SEC, ajustes aos horários e coincidência de conteúdo programático para as turmas.

Inquiridos sobre a frequência dos estudantes nas atividades síncronas, 25% dos entrevistados referiram perceber mais de 10% e até 30% de assiduidade; 25% consideraram estar na faixa de mais de 30% e até 50%; 25% disseram ser de mais de 50% e até 70%; e 8,3% não souberam responder. No tocante às atividades assíncronas, sobre a frequência, 8,3% não souberam responder; outros 8,3% acreditaram ter em torno de 10% de presença; 8,3% apontaram que a regularidade pode ter sido de mais de 10% e até 30%; 16,7% dos respondentes perceberam frequência de mais de 30% e até 50%. Para 41,7% dos entrevistados, a assiduidade verificada foi de mais de 50% e até 70%; e 16,7% dos respondentes acreditaram que a frequência esteve acima dos 70%.

Sobre o comportamento dos estudantes durante as aulas remotas, 58,3% dos docentes entrevistados afirmaram que os alunos “deixam a câmera fechada durante a aula”; o mesmo percentual, 58,3%, disseram haver “pouca participação nos debates promovidos na aula”; para 25% dos entrevistados, com frequência, os estudantes “participam ativamente por meio da linguagem oral”; já para 16,7% dos professores, os estudantes “apresentam desenvoltura no uso da linguagem digital”; por fim, outros 16,7% verificaram que os jovens “participam ativamente nas atividades propostas”. Ao serem questionados sobre quais condições julgavam necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico remoto durante a pandemia, os entrevistados listaram alguns pontos. Dispor de “internet adequada” e “computador” foram as respostas mais recorrentes, com 91,6% de frequência, cada; a “reorganização do tempo de elaboração das atividades pedagógicas” aparece em seguida, com 83,3% de representação. Segundo 75% dos respondentes, é necessária a “formação para o trabalho em plataformas digitais”, para outros 50%, a “orientação

de como acompanhar os/as estudantes no trabalho remoto” também é requerida; a “formação específica para o trabalho com atividades remotas” é uma necessidade para 41,6% dos entrevistados, e 25% dos respondentes sentem necessidade de ter “orientação da gestão para o trabalho em plataformas”.

Com relação às tecnologias, foi perguntado sobre quais as principais dificuldades que os entrevistados percebiam nos estudantes ao acompanhar as atividades remotas. Conforme 91,6% dos entrevistados, a falta de computador foi uma dificuldade latente; outros 91,6% apontaram a falta de internet estável como uma dificuldade; 75% referiram a falta de um celular e a falta de espaço adequado como dificuldades enfrentadas por seus estudantes; 50% dos respondentes apontaram o pouco interesse dos jovens nas aulas remotas como uma dificuldade; a falta de *tablet* foi uma indicação de dificuldade para 41,6 dos entrevistados; e 33,3% viram a dificuldade com os equipamentos como obstáculo para os estudantes. Tal situação coaduna com a observação feita na introdução deste artigo sobre o fato de que estudantes da rede estadual de ensino não acompanharam as aulas remotas, propostas pela Secretaria Estadual de Educação (SEC), pela falta de acesso às tecnologias, em termos de acesso à rede de internet, bem como pela carência de instrumentos como computadores, celulares, *tablets*, entre outros. Os entrevistados foram inquiridos sobre o que têm produzido para as aulas remotas e as respostas foram as seguintes: 75% produziram textos e o mesmo percentual fez exercícios diversos; 41,7% gravaram vídeos e 33,3% fizeram jogos. Os *podcasts* foram ferramentas produzidas por apenas 8,3% dos entrevistados.

Sobre a retomada das aulas presenciais no ano de 2021, 75% dos entrevistados se posicionaram contra essa hipótese; 8,3% achavam que as aulas deveriam ocorrer de forma híbrida; 8,3% declararam que deveria ser mantido o sistema *online* e outros 8,3% achavam que deveriam ser retomadas as aulas presenciais para todos. Quando questionados se concordavam com a proposta do governo estadual de “fazer dois anos em

um”, até o dia 29 de dezembro de 2021, 50% dos entrevistados responderam estar de acordo; 33,3% responderam estar em desacordo e 16,7% preferiram não opinar.

Foi solicitado aos entrevistados que indicassem quanto do conteúdo proposto para o ano de 2020 foi efetivamente ministrado. A seguir, aparecem os percentuais apurados: 66,7% responderam que mais de 30% e até 50% do conteúdo foi ministrado; para 16,7% dos respondentes, o percentual foi de 70% do conteúdo; 8,3% acreditam que menos de 30% do programado foi efetivamente executado e 8,3% dos docentes não quiseram responder.

Os entrevistados foram convidados a fazer uma estimativa de quanto do que foi ministrado nas aulas parece ter sido efetivamente aprendido pelos estudantes. Os resultados apurados foram os seguintes: 25% dos entrevistados acreditam que menos de 30% do conteúdo foi retido; 33,3% avaliam que mais de 30% e até 50% do conteúdo foi apreendido; para 25% dos respondentes, mais de 50% e até 70,0% do conteúdo foi fixado; 8,3% dos entrevistados calculam que a efetividade da aprendizagem se manteve na casa dos 70%; e outros 8,3% não quiseram opinar. Sobre o processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico, é preciso destacar que:

considerando que a crise sanitária ocasionada pelo novo coronavírus é uma expressão da crise estrutural do modo de produção capitalista (DAVIS, 2020), duas posições entrelaçam as análises apresentadas neste artigo. A primeira refere-se ao entendimento de que a forma remota adotada para a realização dos processos de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas foi uma das escolhas possíveis para o enfrentamento social dos desdobramentos da pandemia em relação à formação de crianças e jovens em idade escolar, e não uma decorrência direta e “natural” da pandemia. A segunda posição remete à compreensão de que o “ensino remoto”, em nossa sociedade mediada objetivamente por um projeto neoliberal de educação (FREITAS, 2012; 2014), intensifica uma lógica específica de estruturação do trabalho pedagógico, pautada em uma tendência a generalizar a automatização do trabalho docente, simplificando os processos de ensino e de aprendizagem e precarizando as condições de trabalho do professor (ENGUITA, 1991; SHIROMA, 2003 apud NASCIMENTO, 2021, p. 3).

Com relação às estratégias e protocolos pedagógicos e sanitários, foi solicitado aos entrevistados que descrevessem as razões que os levaram a trabalhar remotamente e de que forma, no ano de 2020, este trabalho foi desenvolvido. Foram apresentadas as seguintes respostas: *"o compromisso social e político constitutivo da profissão docente. Com uso de celular, utilizando o aplicativo WhatsApp. Aulas gravadas, podcast, estudos dirigidos, correções dos estudos, simulados, conversas interativas com a turma"*; *"não queria perder o vínculo com os estudantes e me preocupei deles ficarem sem acesso a qualquer conteúdo da disciplina"*; *"preocupação com a ansiedade e com a evasão dos estudantes por falta de uma rotina de estudos"*; *"saúde"*; *"preocupação com os meus estudantes"*; *"motivo principal: continuar a ter contato com os estudantes. Seguindo uma estratégia montada pela gestão e coordenação que sugeriu trabalharmos temas gerais: leitura, filmes, quiz etc.; não foi uma decisão voluntária"*; *"não deixar os nossos estudantes sem adquirir o devido conhecimento"*; *"atender à solicitação da rede estadual de ensino à retomada do ensino de forma virtual e desenvolvi as atividades de forma satisfatória dentro das minhas possibilidades"*; *"não trabalhei remotamente com estudantes. Estou readaptada por questões de saúde e segurança, para mim e para os estudantes. Através da plataforma Google Classroom e WhatsApp"*. Questionados sobre como avaliavam os protocolos propostos pela Secretaria Estadual de Educação para o retorno das atividades, 41,7% dos respondentes consideraram que os protocolos foram inadequados; outros 41,7% consideraram parcialmente adequados; 8,3% entenderam que as medidas foram adequadas; e 8,3% preferiram não responder.

Os respondentes também manifestaram suas avaliações a respeito de como as escolas adotaram os protocolos sanitários propostos pela Secretaria Estadual de Educação, para a convivência com a covid-19 e, de acordo com 50% dos entrevistados, as escolas adotaram os protocolos de forma parcialmente correta; ao passo que, para 25% dos respondentes, a adoção foi correta; 8,3% consideraram que a implantação dos protocolos não foi correta; 8,3% não souberam responder e 8,3% preferiram não



responder.

A decisão de realizar as atividades pedagógicas escolares de forma remota ou não presencial parece ter explicitado, de forma aguda, a problemática sobre o acesso à escola e à escolarização de crianças e jovens no Brasil. A dimensão mais imediata expressa-se na ausência da universalização dos recursos tecnológicos (equipamentos, internet etc.) para as atividades de ensino e de estudo. De acordo com os dados da pesquisa conduzida pelo Gestrado (2020), que investigou 15.654 professores de diferentes redes públicas de ensino, embora boa parte dos professores possuísse equipamentos, individuais ou compartilhados, e internet para as atividades de ensino, para quase todos, os recursos eram privados, cumprindo um papel de meios de trabalho, sem os quais a atividade docente não se realizaria. Ainda que muitos professores possuíssem internet banda larga, “[...] 24% utilizavam dados do plano de celular para ministrarem as aulas remotas” (GESTRADO, 2020, p. 709 apud NASCIMENTO, 2021, p.5).

Por fim, foi solicitado aos entrevistados que, caso desejassem, fizessem algum comentário/crítica/sugestão sobre a temática investigada. Foram obtidas as seguintes respostas: *“a temática situada na história do tempo presente, muito relevante para compreender em tempo hábil como os processos tem se estruturado, para instrumentalizar as ações dos agentes coletivos”*; *“a grande preocupação agora é com os estudantes que não podem retornar, porque assumiram algum trabalho ou tarefa doméstica durante a pandemia, além de outros motivos”*; *“muito pertinente o questionário”*, *“a problemática dos baixos níveis de aprendizagem no Brasil sempre foi um dado histórico. Essa problemática agravou-se por conta da pandemia, ou melhor, por conta da péssima gestão dessa crise; nesse momento, de maneira oportunista (e salvacionistas de si mesmos), os governos agregam à pandemia os registros que já se notam. ‘A culpa não é nossa, é da pandemia...’. Já se vê que a conta desse problema cairá, ou já cai, sobre os ombros dos educadores, que já estão sendo apontados como que deverão resolvê-los, ou mais tarde, responderão por eles”*; *“a presente pesquisa pode vir a contribuir sobremaneira no sentido de nortear as políticas públicas quanto ao retorno presencial das aulas na rede pública”* e *“temática pertinente, sobretudo, no contexto de massacre à saúde do*

*professor”.*

As falas dos entrevistados corroboram com a visão de Carolina Nascimento ao tratar do papel dos professores nesse contexto.

Uma primeira afirmação propagada foi a de que a pandemia e, particularmente, o “ensino” remoto, evidenciaram “lacunas” e “atrasos” na formação de professores e no sistema educacional brasileiro, na medida em que ambos não utilizavam de forma sistemática e ampliada as tecnologias da informação e comunicação (TIC). Uma segunda afirmação, complementar à primeira, foi a de que a pandemia havia trazido muitos “desafios” para a educação, de modo que os professores precisariam se adaptar, recriar, reinventar, ser criativos e ter jogo de cintura. Mas o que parece ter sido sistematicamente omitido desses discursos foi a explicação sobre as condições objetivas a partir das quais os professores tiveram que se “reinventar” para realizar os processos de ensino e aprendizagem escolar em tempo de pandemia e de forma remota (NASCIMENTO, 2021, p. 2).

As respostas dos docentes e as observações de Nascimento (2021) revelam que o ensino remoto evidenciou a dificuldade material de acesso às TICs, por parte dos estudantes, e de formação, por parte dos professores, para lidar com a TIC na docência, principalmente neste momento em que suas rotinas e atividades foram tencionadas em função da necessidade do isolamento social, impactando na aprendizagem dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino médio, no contexto da pandemia da covid-19, foi muito afetado pela não disponibilização, por parte do Estado, de recursos didáticos/pedagógicos capazes de garantir a continuidade dos estudos a essas crianças e adolescentes. Diante da situação pandêmica e com a necessidade de isolamento social, o que vimos foi o despreparo, tanto do Estado quanto de estudantes, professores e gestores da educação básica - principalmente na etapa do ensino médio -, em lidar com as aulas remotas, o que acabou por

acentuar e/ou desvelar as desigualdades socioeducacionais dos jovens brasileiros.

Nesse processo remoto de ensino-aprendizagem, o estudante do ensino médio não alcançou de forma satisfatória os conhecimentos básicos atrelados ao currículo para este nível da educação brasileira. Dos estudantes, foi retirado o direito a uma educação que garantisse conhecimentos específicos nas áreas de história, geografia, biologia, química, física, etc, tendo em vista a característica assumida pelas aulas remotas, de serem mais definíveis como aulas interdisciplinares, com temas que integrassem várias disciplinas, dando ênfase sempre às áreas de Linguagens e Matemática.

Diante do caos educacional gerado pela pandemia, uma das estratégias usadas pelo governo foi a chamada aprovação automática, na tentativa de adequar, não só a distorção série/idade que viria ocorrer caso houvesse reprovação, mas também a evasão escolar. No entanto, a aprovação automática, ou a aprovação em massa, gerou outros problemas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estudantes retornam à escola sem aprendizagens adequadas para cursar a série na qual foram “jogados”. Deste modo, levar-se-á anos para que o ensino médio volte aos trilhos de uma educação que realmente transforme a vida dos jovens brasileiros.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Thomsom Learning, 2001.

AMADO, J.; FREIRE, I. O estudo de caso na pesquisa em educação. In: AMADO, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

\_\_\_\_\_. COSTA, A. P; CRUSOÉ, N. A técnica da Análise de conteúdo. In: AMADO, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

CASTRO, M. Covid-19 e trabalho de mulheres-mães-pesquisadoras: impasses em "terra estrangeira". *Linhas Críticas*, Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v.27, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36370/30105>>. Acesso em: 29/06/2022.

GAMEIRO, N. Depressão, ansiedade e estresse aumentam durante a pandemia. *Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)*. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, 2020. Disponível em: <<https://www.fiocruzbrasil.org.br/depressao-ansiedade-e-estresse-aumentam-durante-a-pandemia/>>. Acesso em: 29/06/2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. -Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_da\\_bahia\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_bahia_censo_da_educacao_basica_2019.pdf)>. Acesso em: 29/06/2022.

NASCIMENTO, C. P.. Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v.27, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/lc27202139015>>. Acesso em: 29/06/2022.

## BIODATA

**Nilma Margarida de Castro Crusó** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra, PT. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE), CNPq. Professora Plena do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na UESB.

E-mail: [nilcrusoe@gmail.com](mailto:nilcrusoe@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1430119771278267>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0610-8237>

**Nubia Regina Moreira** é doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (2013). Realizou Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED-UERJ), como bolsista PNPd-CAPES. É Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e docente permanente do Mestrado em Educação (PPGED-UESB).

E-mail: [nubia.moreira@uesb.edu.br](mailto:nubia.moreira@uesb.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2340040990632743>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6171-6756>

**Rossana Karla Dias Freitas** é mestra em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional; é especialista em Auditoria Fisco-contábil; Graduada em Ciências Contábeis e em Cinema e Audiovisual; técnica-administrativo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde atua na área de produção audiovisual.

E-mail: [rossana@uesb.edu.br](mailto:rossana@uesb.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1581494470507171>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0166-5592>

**Marcos Alves Moreira** é mestre em Educação, especialista em Educação e Diversidade Étnico-cultural, graduado em Pedagogia e em Biologia, professor da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Curriculares e Educativas - GEPPCE /CNPq- UESB. Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

E-mail: [alvesmoreiramarcos2@gmail.com](mailto:alvesmoreiramarcos2@gmail.com)

Lattes: <https://www.escavador.com/sobre/7046603/marcos-alves-moreira>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3067-1406>

## CAPÍTULO VII

# POLÍTICAS EDUCATIVAS EMERGENCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA

Liana Bastos Bezerra  
Andréia Ferreira da Silva  
Ângela Cristina Albino

### INTRODUÇÃO

**E**m 11 de março de 2020, diante da disseminação do vírus SARS-CoV-2, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou situação de pandemia. A partir de então, vários países passaram a adotar medidas emergenciais para conter a propagação do vírus. Dentre as várias medidas, destaca-se o distanciamento social e o confinamento (*lockdown*). Em julho de 2022, mais de dois anos após o início da pandemia, a covid-19 já vitimou mais de 6,39 milhões de pessoas no mundo (CSSE-JHU, 2022) e, no país, mais de 670 mil (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

A descoberta e a produção de vacinas contra o vírus só foram possíveis a partir de agosto de 2020, fato que viabilizou o início das campanhas de vacinação, ainda no final deste mesmo ano, a princípio no

Reino Unido (CASTELLAR, 2021), com a redução progressiva do número de mortes ao longo de 2021, mas com ondas de expansão de casos e mortes em vários países, em decorrência do acesso desigual ao atendimento dos doentes e às vacinas.

No Brasil, a crise sanitária ocasionada pela covid-19 teve início no começo do segundo ano do governo do presidente Jair Bolsonaro,<sup>1</sup> caracterizado por seu caráter autoritário e reacionário e pela utilização de notícias falsas (*fake news*) para a divulgação de uma pauta conservadora, apoiada pela direita e extrema-direita, organizadas em “movimentos antidemocráticos, reacionários, anti-intelectualistas e anti-humanistas” em diversos países (ALIAGA, 2020, p. 59). Aliado a essa visão, o governo federal, desde o princípio da pandemia, adotou uma postura negacionista diante da gravidade da doença e das medidas a serem adotadas para a sua contenção, chegando ao ponto de o presidente Jair Bolsonaro se referir à covid-19 como uma “gripezinha” (CAMAROTTI, 2020).

Ademais, o governo federal insistiu na recomendação de um pretenso “tratamento precoce” contra a doença, constituído por medicamentos como a hidroxicloroquina e a ivermectina, que têm eficácia descartada por diversos especialistas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2021). Como resultado dessa postura, o Brasil foi considerado como o país que teve a pior gestão da pandemia no mundo, considerando a proporção de mortes em relação à população, a proporção de casos e a quantidade de testes realizados (DW BRASIL, 2021).

O estado da Paraíba, em articulação com os demais estados nordestinos, por meio do Consórcio Nordeste,<sup>2</sup> buscou atuar de forma

---

<sup>1</sup> Bolsonaro foi eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), ficou um longo período de seu governo sem partido e desde novembro de 2021 se filiou ao Partido Liberal (PL).

<sup>2</sup> O Consórcio Nordeste, criado no ano de 2019, é um consórcio público formado pelos nove estados da região Nordeste. É regulamentado pela Lei Federal n. 11.107/2005, que autoriza a criação de consórcios públicos e pelo Decreto n. 6.017/2007, que estabelece as suas normas de seu funcionamento. O Consórcio tem como objetivos: promover a integração regional; articular e implementar de políticas públicas integradas; ampliar e modernizar a infraestrutura de exploração dos recursos naturais da região; atrair investimentos internos e externos para região Nordeste; modernizar a gestão dos Estados Membros e buscar parcerias com o setor privado; Realizar compras compartilhadas;

coordenada na tomada de decisões durante a pandemia da covid-19. Para tal, foi instituído, em 31 de março de 2020, o Comitê Científico de Apoio ao Combate do Novo Coronavírus (Covid-19)<sup>3</sup>, com a finalidade de “assessorar os estados consorciados na adoção de medidas para a prevenção, o controle e a contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença e a estruturar o sistema de saúde para o atendimento da população” (CONSÓRCIO NORDESTE, 2020b, art. 1º).

Diante das omissões e posições negacionistas do governo federal, o Comitê Científico do Consórcio Nordeste buscou coordenar os esforços dos governos dos estados do Nordeste por meio da assistência na tomada de decisões quanto ao distanciamento social e à aquisição conjunta de insumos, dentre outros, apontando ter como fundamento de suas ações as “melhores evidências científicas” (CONSÓRCIO NORDESTE, 2020b).

Nesse contexto, o campo educacional brasileiro foi marcado pela falta de liderança do Ministério da Educação na definição e no encaminhamento das medidas necessárias para a redução das perdas dos estudantes, em tempos de renovados períodos de confinamento social, em decorrência do alastramento do vírus.

No dia 1º de abril de 2020, o governo federal publicou a Medida Provisória nº 934, que dispensou a obrigatoriedade da observância do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, definida na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida de 800h, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020b, art. 1º). Desse modo, foi flexibilizado o número de dias letivos a serem cumpridos por ano, sem que

---

Promover o desenvolvimento sustentável, respeitando o meio ambiente e a democracia; fortalecer a participação de micro e pequenas empresas na economia regional; gerar o bem-estar social na região (Consórcio Nordeste, 2020a).

<sup>3</sup> Foram nomeados para a coordenação conjunta do Comitê Científico do Consórcio Nordeste o médico e cientista Ph.D Miguel Ângelo Laporta Nicolelis e o físico Sergio Machado Rezende. Nicolelis coordenou o Comitê no período de 31 de maio de 2020 a 22 de fevereiro de 2021.



fossem definidos parâmetros e diretrizes para a atuação das redes públicas no contexto de excepcionalidade vivenciado.

Uma das primeiras providências adotadas nos estados brasileiros foi a suspensão das atividades educacionais presenciais, tanto na educação básica quanto na educação superior, na tentativa de evitar a propagação do vírus. Na Paraíba, as atividades escolares presenciais foram suspensas em 19 de março de 2020, por meio do Decreto nº 40.128, de 17 de março de 2020. Diante do agravamento da pandemia da covid-19, a interrupção das atividades escolares presenciais foi sucessivamente prorrogada até setembro de 2021, quando começou a ser considerada a possibilidade do retorno presencial, com a adoção de um modelo híbrido de ensino<sup>4</sup> (PARAÍBA, 2021c).

As discussões em torno do retorno ou não das atividades escolares presenciais e dos cuidados sanitários indispensáveis para tal ocuparam centralidade na pauta política e educacional no momento pandêmico, nem sempre sendo ponderados os níveis de disseminação do vírus nas diferentes regiões do país – número de casos e mortes, as taxas de vacinação e as recomendações dos especialistas.

Considerando o exposto, o presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que vem refletindo acerca dos desdobramentos da pandemia para a garantia do direito à educação, na rede estadual de ensino da Paraíba. Como parte desta investigação, o texto tem por objetivo mapear e analisar, de modo preliminar, as principais medidas adotadas para a garantia dos processos de ensino-aprendizagem, mesmo no período atípico

---

<sup>4</sup> De acordo com Oliveira, Silva e Carvalho (2021), o ensino híbrido corresponde a uma modalidade de ensino que, no contexto do Estado neoliberal, se apresentou como uma alternativa para os alunos darem continuidade ao aprendizado mesmo no cenário de pandemia. Se organiza como um modelo de ensino misto, em que as atividades de ensino são desenvolvidas presencialmente e, também, a distância por meio de tecnologias digitais ou não. Os autores chamam atenção para o fato de que “o ensino híbrido constitui um projeto de escola, sociedade e homem fundamentado na manutenção da sociedade de classe e na reprodução social da vida sob o julgo do capital” (p. 11), visto que não se propôs a superar as desigualdades sociais e a falta de condições materiais para que escolas, estudantes e professores pudessem participar das aulas remotas ou híbridas, o que comprometeu o acesso à educação, sobretudo dos sujeitos da escola pública.

da pandemia, de março de 2020, seu início, até setembro de 2021, momento do retorno presencial das escolas estaduais paraibanas, por meio do ensino híbrido.

Deste modo, a pesquisa é resultado do estudo da recente produção acadêmica que examina o tema da educação escolar na pandemia e da análise de documentos legais e normativos federais e estaduais relativos à reorganização das atividades escolares durante a crise sanitária mundial da covid-19, elaborados, entre outros, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), bem como da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB). Também se fundamenta em notícias divulgadas em *sites* oficiais do governo e de jornais, além de dados estatísticos de órgãos governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O texto está organizado em quatro momentos. No primeiro, a presente introdução, é feita a apresentação geral do tema e do capítulo. No segundo, são expostas e analisadas as principais normas regulamentadoras do “regime especial de ensino”, emanadas do CEE/PB, enquanto órgão estadual de natureza normativa e deliberativa. No terceiro, são apresentadas as principais medidas adotadas pelo governo da Paraíba e pela SEECT/PB para a implantação do regime especial na rede pública estadual de ensino.

Por último, são feitas algumas reflexões finais, considerando os limites desta produção, em decorrência de seu escopo e da permanência da situação pandêmica, a despeito dos avanços alcançados na vacinação no país e de seus desdobramentos para o setor educacional, que precisam ser analisados de modo mais amplo e contextualizado.

## **O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (CEE/PB) E A REGULAMENTAÇÃO DO “REGIME ESPECIAL DE ENSINO”**

O “regime especial de ensino”, em caráter de excepcionalidade, foi instituído no início de abril, por meio da Resolução CEE/PB nº 120, de 7 de abril de 2020, que teve o objetivo de orientar as escolas integrantes do Sistema Estadual de Educação da Paraíba sobre a realização de atividades educacionais remotas. Por meio dessa Resolução, o CEE/PB estabeleceu diretrizes para todas as etapas da educação básica, com a previsão de atividades não presenciais em caráter de complementaridade. Desse modo, não permitindo o cômputo das atividades realizadas no regime especial na carga horária total regulamentada pela LDBEN/1996 (SILVA; ALBINO, 2020).

É importante ressaltar que o CEE/PB definiu orientações para a educação paraibana no momento inicial da pandemia, antes mesmo do Conselho Nacional de Educação (CNE), que somente se manifestou sobre o tema no final de abril, por meio do Parecer CNE/CP nº 5, 28 de abril de 2020, que reorganizou o calendário escolar e definiu a possibilidade do cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Diante do parecer do CNE, o CEE/PB aprovou um novo documento, a Resolução nº 140, de 4 de maio de 2020, atualizando a Resolução CEE/PB nº 120/2021.

Para a organização das atividades curriculares e do calendário escolar no regime especial de ensino, o CEE recomendou a utilização dos seguintes critérios:

*as realidades socioeconômicas dos municípios, regiões e territórios; a situação socioeconômica das famílias dos estudantes; a efetiva possibilidade de acesso universal dos estudantes atendidos pelo Sistema à rede de internet e a equipamentos, bem como de condições para formação dos profissionais da educação no uso de tecnologias, a fim de lhes conferir a possibilidade de adoção de aulas não presenciais; demandas específicas da Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, bem como das instituições de ensino situadas em territórios quilombolas e ciganos; o contexto de fragilidade emocional a que a*

comunidade está exposta diante da pandemia de COVID-19 (PARAÍBA, 2020a, art. 1º, § 2º, destaques nossos).

Pelo estabelecido na Resolução, na definição das atividades de ensino durante a pandemia não poderiam deixar de ser consideradas, inclusive para a adoção das aulas não presenciais: as condições sociais e econômicas das famílias e das escolas; a garantia do acesso universal dos alunos à internet; a formação dos docentes para a utilização das tecnologias digitais; bem como as demandas específicas das modalidades de ensino e a situação emocional da comunidade escolar.

Dentre essas condições, certamente fundamentais, não foi mencionada a oferta, pelo poder público, dos recursos tecnológicos indispensáveis para o acesso à internet, tendo em vista a realidade da maioria dos matriculados na rede pública de ensino paraibana. Desse modo, foi omitido o caráter equalizador do Estado na garantia das oportunidades educacionais mesmo em um momento de crise sanitária mundial.

No documento, o CEE/PB estabeleceu que as redes e sistemas de ensino integrantes do Sistema Estadual de Educação (SEE) dispunham de autonomia para decidir questões relativas aos calendários anuais, além da competência dos Conselhos Municipais para emitirem resoluções próprias de semelhante teor (PARAÍBA, 2020a, arts. 2º e 12). A resolução também passou a admitir o cômputo das atividades não presenciais realizadas no âmbito do regime especial de ensino, no cálculo da carga horária total anual, conforme definido pelo CNE.

Na educação infantil, foi recomendado o desenvolvimento de materiais que permitissem aos pais ou responsáveis o desenvolvimento de atividades lúdicas com as crianças. Nessa etapa, foi estabelecida a necessidade do cumprimento, de forma presencial, de, pelo menos, 60% da carga horária (PARAÍBA, 2020a, art. 4º, § 1º). Para os anos iniciais do ensino fundamental, o documento não recomendou a realização de atividades mediadas por tecnologias educacionais, salvo sob a supervisão de um adulto, com exceção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos

(EJA). Nessa etapa, as atividades não presenciais poderiam ser computadas na carga horária total, desde que respeitado o limite de 50% (PARAÍBA, 2020a, art. 5º, §1º).

Para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, foi admitido o uso de tecnologias educacionais, sem a ressalva da mediação de um adulto, limitando em 50% o cômputo das atividades realizadas na carga horária total, do mesmo modo que na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (PARAÍBA, 2020a, art. 6º-7º). Na educação superior, o documento autorizou a substituição de disciplinas presenciais por disciplinas *online*, com a recomendação de que essa transposição não se realizasse em disciplinas de práticas profissionais estágios e de laboratórios (PARAÍBA, 2020a, art. 8º).

As estratégias de desenvolvimento das atividades não presenciais para cada etapa de ensino, bem como as estratégias curriculares e o acompanhamento das propostas, deveriam estar previstas no Plano Estratégico Escolar (PEE), a ser elaborado pelas unidades de ensino e validado pelos conselhos ou colegiados escolares e encaminhado ao CEE/PB (PARAÍBA, 2020a, art. 10).

Com o prolongamento da situação de pandemia por um período muito superior às expectativas iniciais, muitas dessas definições foram alteradas, tendo sido adequadas às novas demandas educacionais requeridas com a implantação do ensino remoto e, posteriormente, do ensino híbrido, conforme será exposto a seguir.

## **O “REGIME ESPECIAL DE ENSINO” NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PARAIBANA**

Para a regulamentação do regime especial de ensino na rede pública estadual paraibana, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB) elaborou, inicialmente, a Portaria nº 418, de 17 de abril de 2020, atualizada pela Portaria nº 481, de 11 de maio de 2020, em

decorrência do parecer elaborado pelo CNE. A Portaria nº 481/2020 determinou a manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, enquanto permanecessem as medidas de isolamento social estabelecidas pelo Poder Executivo.

Com isso, a SEECT/PB definiu que caberia aos professores o planejamento e a elaboração das atividades não presenciais, em consonância com o Projeto Pedagógico da Escola (PPP) e o Plano de Ação Estratégico Escolar (PAEE)<sup>5</sup>, além de estabelecer o dia 20 de abril de 2020<sup>6</sup> como o início do regime especial. Em relação à educação infantil, a Portaria determinou que as escolas deveriam encaminhar às famílias “propostas interacionais e lúdicas, na perspectiva do desenvolvimento e fortalecimento das dimensões afetiva e socioemocional das crianças” (PARAÍBA, 2020h, art. 3º). Para os anos iniciais do ensino fundamental, foi estabelecido o envio, por parte das escolas, de roteiros impressos de estudos sistematizados, produzidos pelos professores e validados pela coordenação pedagógica da escola.

Quanto aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, foi previsto que os roteiros de estudos deveriam ser disponibilizados aos alunos por meio “de plataformas de salas de aula virtuais com atividades síncronas e/ou assíncronas,<sup>7</sup> cadeia de rádio e TV, aplicativos de mensagens e/ou documentos impressos” (PARAÍBA, 2020h, art. 3º).

---

<sup>5</sup> No PAEE, a ser incluído na Plataforma Saber, deveria constar: a identificação da escola, a quantificação de professores turmas e estudantes, o mapeamento das necessidades educacionais específicas dos estudantes, a agenda de disponibilização dos roteiros de atividades indicando os professores responsáveis, a estratégia de monitoramento das atividades implementadas, as estratégias para manter a rotina de comunicação e engajamento dos estudantes e responsáveis, para que as dúvidas acerca da execução de atividades fossem sanadas e estratégia de avaliação da adequação do Plano de Ação Estratégico Escolar (Paraíba, 2020h, art. 4º, §2º).

<sup>6</sup> Antes do início das atividades do regime especial de ensino, de 20 a 24 de abril de 2020, foi oferecido, pela SEETC/PB, um curso de formação dos professores da rede estadual de ensino voltado para o uso dos recursos digitais. (PARAÍBA, 2022e).

<sup>7</sup> Quinteiros, Elisei e Velloso (2021) conceituam atividades síncronas como aquelas que “implicam a presença simultânea de docentes e estudantes em um mesmo ambiente virtual” (p. 33), possibilitando interações em tempo real. Em contrapartida, para os

As diretrizes estabelecidas na Portaria, para a realização das atividades pedagógicas a distância, demonstram a preocupação em adequá-las ao nível de desenvolvimento dos alunos em cada etapa de ensino, mas revelam também a ausência do enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, com a não previsão da garantia das condições materiais para a efetivação desse ensino. A realização de atividades síncronas exige o acesso a equipamentos tecnológicos, como *smartphone*, *notebook* e computador, além da necessidade de estar conectado à internet, condições não usufruídas por grande parte dos estudantes das escolas públicas paraibanas.<sup>8</sup> Considerando essa situação, parece prevalecer na Portaria, a recomendação do uso de “tecnologia” impressa.

No concernente ao fornecimento de alimentação aos alunos durante a pandemia, foi aprovada a Lei Estadual nº 11.682, de 04 de maio de 2020, com o objetivo de garantir a “segurança alimentar”<sup>9</sup> dos estudantes da rede estadual de ensino da Paraíba. A legislação previu a

distribuição de cestas básicas; abertura das escolas para distribuição das refeições aos alunos, de forma que não haja aglomeração de pessoas; outros meios que venham a ser adequados diante da situação em específica de calamidade (PARAÍBA, 2020f, art. 2º).

---

autores, as atividades assíncronas são aquelas em que os estudantes e professores não se encontram no mesmo ambiente virtual simultaneamente.

<sup>8</sup> Sobre o acesso da população paraibana às tecnologias da informação e comunicação é importante salientar que, conforme os microdados referentes à primeira visita da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (IBGE, 2019), 78,21% dos domicílios paraibanos acessavam a internet. O dispositivo mais usado para esse acesso consistia no aparelho celular (99,38%), seguido pelo microcomputador (35,97%), televisores (25,31%) e pelo *tablet* (10,15%). Cerca de 1,70% dos domicílios se utilizaram de outros dispositivos eletrônicos para o acesso à internet (IBGE, 2019). Tais números indicam que 21,79% dos domicílios paraibanos já entraram no ano de 2020, sem acesso à internet e que o celular era o equipamento mais usado para tal, limitando as condições de realização do ensino remoto na pandemia.

<sup>9</sup> O conceito de segurança alimentar “consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis” (Brasil, 2006, art. 3º).

De acordo com a Lei, as cestas básicas deveriam ser distribuídas nos sete polos que compõem a rede estadual, com sede nas cidades de João Pessoa; Guarabira; Campina Grande; Patos; Monteiro; Sousa e Pombal, repassadas às unidades escolares e entregues aos 246.539 alunos da rede.<sup>10</sup> Assim, a distribuição das cestas ocorreu pela primeira vez no mês de junho de 2020 (PARAÍBA, 2020g).

Nos primeiros meses da pandemia, foi evidenciado que a prioridade do governo da Paraíba em relação ao setor educacional consistiu na manutenção das atividades pedagógicas, sem a presença de estudantes e professores nas escolas, por meio da regulamentação do regime especial de ensino, com vistas a salvaguardar o direito à vida, através da suspensão das atividades presenciais para o achatamento da curva de contágio. Além disso, também foram realizadas iniciativas para a distribuição de cestas básicas aos estudantes.

Para a viabilização do regime especial de ensino, o governo do estado disponibilizou, por meio da Plataforma Paraíba Educa, recursos educacionais, bem como as orientações para seu uso. A Paraíba Educa, segundo o seu próprio *site*, é uma ferramenta que “reúne todas as informações sobre o Regime Especial de Ensino, assim como os recursos educacionais, documentos legais e pedagógicos norteadores, além de promover o contato direto entre estudantes, professores, gestores e a SEECT” (PARAÍBA, 2022c). Ademais, orientações acerca dos cursos de formação, guias para professores, alunos e gestores, a biblioteca digital e a central de ajuda também integram a Plataforma (PARAÍBA, 2022c).

A Paraíba Educa conta com o recurso do *Google for Education*, que disponibiliza salas de aula virtuais, e o Aplicativo Paraíba Educa conta com pacote de dados de internet gratuitos para estudantes e professores da rede estadual. Para viabilizar as atividades de ensino a distância, além desses

---

<sup>10</sup> Para o fornecimento das cestas básicas, o Governo do Estado da Paraíba, celebrou, com dispensa de licitação, no mês de junho de 2020, três contratos administrativos: Contrato Administrativo n.º 027/2020, Contrato Administrativo n.º 028/2020 e Contrato Administrativo n.º 029/2020 (Paraíba, 2022b).



recursos, foi criada a TV Paraíba Educa, que consiste em um canal transmitido pela Rede Legislativa, na TV aberta, com conteúdo educativo exibido diariamente, das 08h às 20h30<sup>11</sup>.

Para o acesso à internet com pacote de dados gratuitos, os estudantes e professores deveriam acessar o Aplicativo Paraíba Educa, o *site* Paraíba Educa ou a Plataforma Saber<sup>12</sup>. Para tal, o governo do estado celebrou, no mês de junho de 2020, mediante dispensa de licitação, contratos administrativos para o fornecimento de *chips* de celular por parte das seguintes empresas concessionárias de telefonia: OI, TIM, Vivo e Claro<sup>13</sup>. Para a exibição do conteúdo educativo na TV aberta, o governo firmou, no mês de junho de 2020, contrato, também sem licitação, com a empresa Dae Xtream Solutions Serviços LTDA.<sup>14</sup>

Cabe refletir que, apesar de sua importância, o fornecimento de *chips*, por parte do poder público estadual, não conseguiu suprir as carências digitais dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem oferecido remotamente durante a pandemia, sobretudo quando se leva em consideração que muitas residências não contam com computador ou *notebook*, dispondo apenas de um aparelho celular que, muitas vezes, é compartilhado por diversos membros da família.

De acordo com Cunha, Silva e Silva (2020), a ausência de microcomputador nos domicílios consiste em um problema para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem *online*, tendo em vista que “o computador realiza um conjunto de aplicações que podem não ser compatíveis ou facilitadas quando feitas nos *smartphones*” (p. 33) e,

---

<sup>11</sup> Mesmo depois da retomada do ensino 100% presencial na rede estadual paraibana, em abril de 2022, o conteúdo educativo da TV Paraíba Educa continua sendo exibido pelo canal 8.3 da TV aberta (Paraíba, 2022f).

<sup>12</sup> A Plataforma Saber é um sistema virtual criado para acompanhamento das escolas estaduais da Paraíba. Permite o registro e acompanhamento da matrícula, frequência, avaliação e comportamento do estudante. Também registra dados dos servidores estaduais (Paraíba, 2022d).

<sup>13</sup> Para o fornecimento da internet foram celebrados os seguintes contratos: OI - Contrato Administrativo n.º 025/2020); TIM - Contrato Administrativo n.º 022/2020; Vivo - Contrato Administrativo n.º 024/2020; e Claro - Contrato Administrativo n.º 023/2020.

<sup>14</sup> Contrato Administrativo n.º 026/2020.

menos ainda, nos celulares. A despeito dessas situações, a rede estadual de ensino paraibana não disponibilizou esses equipamentos aos estudantes durante a pandemia, nem para os mais pobres.

No mês de agosto de 2020, foi aprovada a Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, definindo normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo, nº 6, de 20 de março de 2020. Nesse documento, a educação infantil foi dispensada da observância do número de dias e da carga horária prevista na LDBEN/1996. Para o ensino fundamental e ensino médio, a Lei estabeleceu a flexibilização do número de dias letivos de efetivo trabalho escolar, mas não da carga horária. Previu a possibilidade do uso de tecnologias da informação e comunicação para a educação infantil, além das outras etapas da educação básica, e a adoção de um *continuum* de duas séries ou anos escolares para a integralização da carga horária (BRASIL, 2020a, art. 2º, §3º).

A Lei ainda estabeleceu que os sistemas de ensino que realizassem atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária anual deveriam garantir, em sua regulamentação, o acesso de alunos e professores “aos meios necessários para a realização dessas atividades” (BRASIL, 2020a, art. 2º, § 5º). Com esse dispositivo, o governo federal deixou a cargo de cada sistema de ensino as obrigações referentes à efetivação do acesso de alunos e docentes às tecnologias digitais necessárias para o desenvolvimento do ensino durante o período de calamidade pública, em decorrência da pandemia. Desse modo, a gestão federal mostrou falta de compromisso com a garantia do direito à educação no momento de crise sanitária, não desenvolvendo mecanismos de cooperação entre os entes públicos, como previsto na LDBEN/1996.

Acompanhando a publicação da Lei nº 14.040/2020, o CEE/PB elaborou a Resolução nº 160, em 20 de agosto de 2020, que atualizou a regulamentação do regime especial de ensino, para flexibilizar os dias de trabalho e carga horária da educação infantil, não prevista anteriormente.

Além disso, a Resolução retirou a limitação no cômputo da carga horária do regime especial para a integralização da carga horária total, até então, restrita a 50% no ensino fundamental e no ensino médio. Ademais, tratou dos processos avaliativos, ainda não abordados nas resoluções anteriores, que deveriam ser realizados levando em consideração os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos (PARAÍBA, 2020b, art. 10).

Em alinhamento ao comportamento negacionista do governo federal, que ignorava a escalada de mortes no país causada pela covid-19, setores da sociedade, ligados sobretudo aos setores privados do ensino, passaram a pressionar pelo retorno às aulas presenciais, ainda no ano de 2020, sem que houvesse iniciado a vacinação e sem que a pandemia desses sinais de trégua. Nessa perspectiva, de acordo com Helfreich (2021), em novembro de 2020, ganhou força um movimento chamado Lugar de Criança é na Escola (#lugardecriançaenaescola), encabeçado por pediatras e outros profissionais de saúde, que defendiam o retorno às aulas presenciais, considerando as perdas cognitivas às quais os estudantes estariam submetidos durante a pandemia. Segundo a autora, o grupo baseava seus argumentos em alguns poucos estudos que apontam as crianças como grupo de baixo risco para covid-19 e afirmavam ser contrários ao *lockdown*.

No contexto dessas discussões, incertezas e pressões, foi elaborado, no âmbito do estado da Paraíba, o Decreto nº 40.574, de 24 de setembro de 2020, estabelecendo as diretrizes para a retomada das aulas presenciais, o Plano Novo Normal para a Educação da Paraíba (PNNE/PB). O Decreto estabeleceu quatro dimensões a serem consideradas no processo de retomada das aulas presenciais: 1 – da governança, diagnóstico e planejamento de retomada; 2 – das orientações sanitárias; 3 – da organização pedagógica; 4 – dos aspectos socioemocionais e acolhimento psicossocial (PARAÍBA, 2020e).

A execução do PNNE/PB deveria ser orientada por inquéritos sorológicos que diagnosticariam o momento pandêmico e o possível impacto da retomada presencial das aulas. Além disso, o Decreto determinou que

as redes, unidades e/ou instituições de ensino realizassem levantamento de infraestrutura necessária para o possível retorno às atividades presenciais e a implantação de medidas sanitárias. Também estabeleceu que as ferramentas vinculadas à Plataforma Paraíba Educa deveriam ser mantidas enquanto durasse a pandemia da covid-19, devendo ser ampliados os mecanismos necessários para as atividades pedagógicas remotas - acesso à internet, TV Educativa, entre outros -, garantindo aos estudantes o “ensino híbrido” (PARAÍBA, 2020e).

Contemplando o *continuum* de dois anos ou séries consecutivas, previsto na Lei Federal nº 14.040/2020, o PNNE/PB possibilitou a reordenação da trajetória escolar dos estudantes e, para contenção da retenção, evasão e abandono, recomendou a flexibilização do currículo e a revisão dos critérios avaliativos e objetivos de aprendizagem (PARAÍBA, 2020e).

Levando em consideração o PNNE/PB, o CEE/PB elaborou a Resolução nº 220, de 22 de outubro de 2020, que orientou as unidades de ensino a fazerem a revisão dos PEE, enfatizando a flexibilização curricular, a definição de processos avaliativos e de acompanhamento de aprendizagem, ações de busca ativa dos estudantes com dificuldades em manter o vínculo com a escola, dentre outros (PARAÍBA, 2020c, art. 11).

A despeito da elaboração do Plano Novo Normal, em setembro de 2020, o número de contaminações, de óbitos e de ocupação de leitos hospitalares não permitiu, naquele ano, a retomada do ensino presencial, mesmo segundo o modelo híbrido previsto no documento. De acordo com a Fiocruz (2022), entre dezembro de 2020 e junho de 2021, o Brasil vivenciou a segunda onda da covid-19. Nesse período, houve crise em quase todo o sistema de saúde do país, com insuficiência de leitos e outros insumos hospitalares. No mês de abril de 2021, o Brasil atingiu o pico de 3.000 óbitos por dia, segundo a média móvel.

A campanha de vacinação contra a covid-19 foi iniciada em 17 de janeiro de 2021. No entanto, a despeito da experiência e eficiência

reconhecida mundialmente do Programa Nacional de Imunização (PNI), a velocidade da campanha foi considerada lenta, fato que decorreu dos entraves na aquisição dos insumos e imunizantes por parte do governo federal (FIOCRUZ, 2022). Essa situação contribuiu para retardar o retorno seguro e permanente dos estudantes e profissionais da educação às escolas, mesmo no modelo híbrido, sem a ocorrência de idas e vindas nessa retomada.

Em fevereiro, o governo do estado da Paraíba publicou o Decreto nº 41.010, de 7 de fevereiro de 2021, denominado de Plano Educação para Todos em Tempos de Pandemia (PET/PB), contendo estratégias para a retomada presencial do ensino, com a adoção do modelo híbrido. Esse documento foi orientado por nota técnica emitida pela Secretaria de Saúde do Estado e pela SEECT/PB, com base na Pesquisa Continuar Cuidando.<sup>15</sup>

A implantação do modelo híbrido foi proposta em quatro fases, com a ampliação gradativa do tempo destinado ao ensino presencial nas escolas, até se converter em totalmente presencial: 1ª Fase: 70% ensino remoto + 30% de ensino presencial; 2ª fase: 50% ensino remoto + 50% de ensino presencial; 3ª fase: 30% ensino remoto + 70% de ensino presencial; 4ª fase: 10% ensino remoto + 90% ensino presencial (PARAÍBA, 2021b).

A retomada presencial definida no PET/PB tinha previsão de ser iniciada com a etapa da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, marcada para o dia 1º de março de 2021, depois viriam os anos finais do ensino fundamental e, por fim, o ensino médio, técnico, EJA e educação superior (PARAÍBA, 2021b). No entanto, em decorrência da alta no número de casos e óbitos nesse período, o retorno às aulas presenciais no modelo híbrido teve que ser adiado, ocorrendo somente em 23 de setembro de 2021, conforme definido no Decreto nº 41.396, de 2 de julho

---

<sup>15</sup> O Programa Continuar Cuidando lançado pelo governo do estado da Paraíba serve para fornecer informações sobre o avanço da pandemia e para subsidiar as decisões do Governo do Estado e da SEECT/PB no que diz respeito à retomada das aulas presenciais na rede estadual de ensino. (Paraíba, 2020d).

de 2021 (PARAÍBA, 2021a). Até esse momento, o ensino remoto foi mantido nessa rede de ensino.

Nesse mesmo mês, foi aprovada a Lei Estadual nº 12.057, de 15 de setembro de 2021, que criou o Programa Paulo Freire – Conectando Saberes, com o intuito de favorecer a inclusão digital dos professores da rede estadual por meio do fornecimento de equipamentos (PARAÍBA, 2021d). No entanto, os equipamentos previstos nesse programa somente começaram a ser distribuídos em maio de 2022, com a entrega de 10 mil *notebooks* para os professores da rede (PARAÍBA, 2021a). Em maio de 2022, a educação estadual paraibana já havia retornado suas atividades presenciais,<sup>16</sup> o que revela a demora na concretização dessa iniciativa, tendo em vista que muitos professores tiveram que comprar, com recursos próprios, esse e outros equipamentos, para viabilizar a oferta do ensino remoto ou híbrido, durante os prolongados períodos de distanciamento social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do cenário totalmente atípico que tomou de assalto o mundo, com a disseminação da covid-19, o país enfrentou grandes dificuldades em decorrência dos baixos níveis socioeconômicos da maior parte da população, e que foram agravados com a crise sanitária, além da condução desastrosa do enfrentamento da pandemia pelo governo federal. Na educação, a falta de uma coordenação nacional e de investimentos financeiros da União, para a aquisição de equipamentos e internet para alunos e professores, ampliou as perdas geradas pelo período pandêmico, remediadas por iniciativas estaduais e municipais.

---

<sup>16</sup> O retorno totalmente presencial das aulas na rede pública estadual paraibana ocorreu em dia 18 de abril de 2022 (PARAÍBA, 2022f), momento em que o país já contava com 75% da população vacinada com duas doses (G1, 2022b) e com uma média móvel de 100 óbitos por dia (G1, 2022a).

Em fevereiro de 2021, a Fundação Getúlio Vargas divulgou o Índice de Educação à Distância (IDE), que analisou os programas e iniciativas educacionais implantados pelas 27 unidades federativas brasileiras durante o período pandêmico, entre março e outubro de 2020. O estado da Paraíba ficou em primeiro lugar nesse índice, em decorrência da maior cobertura e menor demora na implementação do ensino remoto para alunos das escolas estaduais (G1, 2021). O resultado positivo da Paraíba no IDE/Fundação Getúlio Vargas não anula os limites existentes nas políticas instituídas no estado para a garantia do acesso de todos os estudantes aos recursos e equipamentos indispensáveis para o ensino remoto e híbrido, como apontado neste estudo.

As medidas implementadas pelo governo da Paraíba possibilitaram a continuidade de processos educacionais na rede estadual de educação, mesmo nos momentos de confinamento e distanciamento sociais, entretanto, não conseguiram propiciar a universalização desse atendimento, principalmente porque não foram oferecidos os recursos materiais necessários aos estudantes da rede, sobretudo para os reconhecidamente mais pobres. Desse modo, foi delegado às famílias a responsabilidade para a viabilização da “permanência dos filhos na escola” durante a pandemia, por meio do acompanhamento e da realização das atividades propostas pelos docentes. Situação que não foi possível para grande parte do alunado.

Além do exposto, a “flexibilização” das exigências curriculares e do cumprimento da carga horária prevista, que já consiste em uma perda se considerados os “tempos de normalidade”, como não foi acompanhada da garantia de igualdade nas condições de acesso, assumiu caráter duplamente excludente para os estudantes mais pobres. Desse modo, não há qualidade educacional, especialmente em um período pandêmico, quando a criação de projetos e programas não são acompanhadas das condições materiais de sua operacionalização nos sistemas de ensino e nas escolas.

As análises preliminares realizadas no presente capítulo, em decorrência de seu caráter de mapeamento e da própria inconclusão da pandemia, apontam a necessidade da realização de pesquisas sobre a implantação e a efetividade das medidas instituídas na rede estadual de ensino da Paraíba durante a crise sanitária, com informações acerca de como ocorreu o cumprimento dessas iniciativas e dos recursos utilizados; bem como de dados de acesso e permanência dos estudantes; realização de cursos de formação de professores e demais profissionais da educação, para a atuação nos formatos requeridos pelo ensino remoto e híbrido no período pandêmico, que ainda não se encerrou, demandando, assim, atenção e cuidados especiais no desenvolvimento do ensino presencial e na delimitação de novos temas e abordagens de pesquisa na área da educação.

## REFERÊNCIAS

ALIAGA, L. A restauração reacionária no Brasil em tempos de pandemia. *Revista Enfil-ISSN 2317-6628*, n. 12, p. 58-75, 2020.

BRASIL. *Lei n.º 11.346*, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências.

BRASIL. *Lei n.º 14.040*, 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. 2020a.

BRASIL. *Medida Provisória n.º 934*, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. 2020b.

CAMAROTTI, G. Em meio à pandemia de coronavírus, Bolsonaro diz que 'gripezinha' não vai derrubá-lo. 20 mar. 2020. *G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/gerson-camarotti/post/2020/03/20/em-meio-a-pandemia-de-coronavirus->



[bolsonaro-diz-que-gripezinha-nao-vai-derruba-lo.ghtml](#)>. Acesso em: 2 jul. 2021.

CASTELLAR, G. *UOL Explica: Saiba a origem de Pfizer, CoronaVac, Sputnik e outras vacinas*. 12 fev. 2021. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/02/12/uol-explica-saiba-a-origem-de-coronavac-sputinik-e-outras-vacinas.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CONSÓRCIO NORDESTE. *O Consórcio*. 11 jun. 2020. 2020a. Disponível em: <<http://www.consorcionordeste-ne.com.br/o-consorcio/>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CONSÓRCIO NORDESTE. *Resolução n.º 05/2020*, de 31 de março de 2020. 2020b. Institui o Comitê Científico de apoio ao combate à pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no âmbito do Consórcio Interestadual de Desenvolvimento Sustentável do Nordeste – Consórcio Nordeste.

CSSE – JHU. *Center for Systems Science and Engineering da Johns Hopkins University (JHU). COVID-19 Dashboard*. 25 jul. 2022. Disponível em: <<https://www.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CUNHA, L. F. F da; SILVA; A de S; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo*. #22. v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

DW BRASIL. *Brasil fez a pior gestão do mundo na pandemia, diz estudo*. 28 jan. 2021. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/brasil-fez-a-pior-gest%C3%A3o-do-mundo-na-pandemia-diz-estudo/a-56369231>>. Acesso em: 4 jul. 2021.

FIOCRUZ. *Boletim Especial – Balanço de dois anos da pandemia Covid-19*. Boletim Observatório Covid. Disponível em: <[https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos\\_2/boletim\\_covid\\_2022-balanco\\_2\\_anos\\_pandemia-redb.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/boletim_covid_2022-balanco_2_anos_pandemia-redb.pdf)>. Acesso em: 6 jul. 2022.

G1. *Em queda há 52 dias, média móvel de mortes por Covid no Brasil chega a 100*. 17 abr. 2022. 2022a. Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/04/17/em-queda-ha-52-dias-media-movel-de-mortes-por-covid-no-brasil-chega-a-100.ghtml>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

G1. *Paraíba fica em 1º lugar no Brasil no Índice de Educação à Distância, segundo a FGV*. 18 fev. 2021. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/02/18/paraiba-fica-em-1o-lugar-no-brasil-no-indice-de-educacao-a-distancia-segundo-a-fgv.ghtml>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

G1. *Vacinação contra a Covid: quase 163 milhões de pessoas estão totalmente imunizadas; 83,7 tomaram a dose de reforço*. 18 abr. 2022.

2022b. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/vacinas/noticia/2022/04/18/vacinacao-contra-a-covid-quase-163-milhoes-de-pessoas-estao-totalmente-imunizadas-837-tomaram-a-dose-de-reforco.ghtml>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

HELFREICH, F. *et al.* Reabertura das escolas em tempos de pandemia: reflexões sobre as particularidades da educação básica em Niterói (RJ). *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 13, n. 1, p. 367-396, 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Microdados [Internet]. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:

<[https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Anual/Microdados/Visita/Visita\\_1/Dados/PNADC\\_2019\\_visita1\\_20220224.zip](https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Microdados/Visita/Visita_1/Dados/PNADC_2019_visita1_20220224.zip)>. Acesso em: 27 fev. 2022.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. *Número de Docentes por Dependência Administrativa - Paraíba, 2020*. Disponível em:

<<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/docentes>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Painel Coronavírus*, de 20 de julho de 2022.

Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 21 de jul. 2022.

OLIVEIRA, A. M. de; SILVA, S. V. da; CARVALHO, A. M. R. de. Reflexões críticas sobre a proposta de ensino híbrido: entre a aparência e a essência. *Revista Cocar*. V.15 N.33/2021 p.1-14.

PARAÍBA. *Atividades presenciais retornam nesta quinta-feira (23) na Rede Estadual de Ensino da Paraíba em modelo híbrido*. 2021a. 21 set. 2021.

Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/atividades-presenciais->

retornam-nesta-quinta-feira-23-na-rede-estadual-de-ensino-da-paraiba-em-modelo-hibrido-1>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 120*, de 7 de abril de 2020. Orienta o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares das instituições do sistema estadual de educação da Paraíba, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao Covid-19. 2020a. Disponível em: <<http://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Re120-2020.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2022.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 160*, de 20 de agosto de 2020. Altera as Resoluções 120/2020 e 140/2020 e estabelece novas normas que orientam o regime especial de ensino no que tange à reorganização das atividades curriculares assim como dos calendários escolares e processos avaliativos das instituições do sistema estadual de educação da paraíba, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao Covid-19. 2020b. Disponível em: <<http://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Re160-2020-Normativa-Altera-Re120-2020-e-Re140-2020.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 220*, de 22 de outubro de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas para a organização do sistema estadual de educação da paraíba frente ao regime especial de ensino em atendimento à Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, e ao Decreto Estadual nº 40.574, de 24 de setembro de 2020, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao Covid-19. 2020c. Disponível em: <<http://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Re220-2020-Normativa-Regime-Especial-de-Ensino.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

PARAÍBA. *Continuar cuidando*: Governo inicia piloto da pesquisa sorológica na capital. 27 out. 2020. 2020d. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/continuar-cuidando-governo-inicia-piloto-da-pesquisa-sorologica-na-capital>>. Acesso em: 5 dez. 2021.

PARAÍBA. *Decreto n.º 40.574*, de 24 de setembro de 2020. Estabelece as Diretrizes para o retorno às aulas presenciais – Plano Novo Normal para a Educação da Paraíba (PNNE/PB), que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano.

2020e. Disponível em: <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/dae/janeiro/setembro/diario-oficial-25-09-2020.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2022.

PARAÍBA. *Decreto n.º 41.010*, de 7 de fevereiro de 2021. Estabelece o Plano Educação Para Todos em tempos de Pandemia - PET-PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano. 2021b. Disponível em: <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/dae/2021/fevereiro/diario-oficial-07-02-2021.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2022.

PARAÍBA. *Decreto n.º 41.396*, de 2 de julho de 2021. Dispõe sobre a adoção de novas medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19). 2021c. Disponível em: <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/dae/2021/julho/diario-oficial-03-07-2021.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2021.

PARAÍBA. *João Azevêdo faz entrega simbólica de 10 mil notebooks para professores e reabre edital contemplando novos docentes*. 09 maio 2022. 2022a. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-faz-entrega-simbolica-de-10-mil-notebooks-para-professores-e-reabre-edital-contemplando-novos-docentes>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PARAÍBA. *Lei Estadual n.º 11.682*, de 4 maio de 2020. 2020f. Obriga a manutenção do fornecimento de alimentação escolar aos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino quando declarado Estado de Calamidade Pública com suspensão de aulas nas Escolas Públicas estaduais, e dá outras providências. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1jv4C\\_YOurKKFJcCww1DhBo-NEUraAcgA/view](https://drive.google.com/file/d/1jv4C_YOurKKFJcCww1DhBo-NEUraAcgA/view)>. Acesso em: 18 abr. 2022.

PARAÍBA. *Lei Estadual n.º 12.057*, de 15 de setembro de 2021. Institui o “Programa Paulo Freire – Conectando Saberes”, de estímulo à inclusão digital dos educadores da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. 2021d. Disponível em: <<https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/dae/2021/setembro/diario-oficial-16-09-2021-1.pdf>>. Acesso em: 1 mai. 2022.

PARAÍBA. *Paraíba Educa: Covid-19 - processos licitatórios e aquisições*. 2022b. Disponível em: <<https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/covid-19>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PARAÍBA. *Paraíba Educa: plataforma de ensino e aprendizagem da Rede Estadual de Ensino*. 2022c. Disponível em: <<https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PARAÍBA. Plataforma Saber. 2022d. *Sobre o Saber*. Disponível em: <<https://saber.pb.gov.br/about>>. Acesso em 31 jul. 2022.

PARAÍBA. Plataforma Saber. *O que registrar de 20 a 24/04/2020, pois nessa semana estávamos no curso de formação?* 2022e. Disponível em: <<https://pbeduca.see.pb.gov.br/central-de-ajuda/saber>>. Acesso em: 12 maio 2022.

PARAÍBA. *Secretaria de Educação distribui 253 mil cestas básicas com itens da merenda escolar para alunos da Rede Estadual de Ensino*. 2020g. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-etecnologia/noticias/secretaria-de-educacao-distribui-253-mil-cestas-basicas-com-itens-damerenda-escolar-para-alunos-da-rede-estadual-de-ensino>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PARAÍBA. *Secretaria de Estado da Educação anuncia calendário de retorno 100% presencial para as escolas da Rede Estadual de Ensino*. 2022f. Disponível em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/secretaria-de-estado-da-educacao-anuncia-calendario-de-retorno-100-presencial-para-as-escolas-da-rede-estadual-de-ensino>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Ciência e da Tecnologia da Paraíba. *Portaria n.º 481, de 11 de maio de 2020*. 2020h. Altera e estabelece normas complementares ao que dispõe a Portaria no418/2020 que orienta a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. Disponível: <<https://drive.google.com/file/d/1-lj4Bs35ImO2eGv36MGw3ImHg5l03IUW/view>>. Acesso em: 14 maio 2022.

QUINTAIROS, P; ELISEI, C de C. A; VELLOSO, V. F. Síncrono e Assíncrono. *Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia (REPATEC)*, v. 3, n. 04, p. 33-44, 2021.

SILVA, A. F. da; ALBINO, A. C. A. Rede Estadual de Ensino da Paraíba: educação em "regime especial" em tempos de Covid-19. *Revista Educação Básica em Foco*, v.1, n1, abril a junho de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Medicina. *Kit covid: o que diz a ciência?* 29 mar. 2021. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/kit-covid-o-que-diz-a-ciencia/>. Acesso em: 4 jul. 2021.

## BIODATA

**Liana Bastos Bezerra** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGEd/UFCG), integra o Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE/UFCG). É servidora técnico-administrativa da UFCG.

E-mail: [lianabastosb@gmail.com](mailto:lianabastosb@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0540089766268315>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2178-2633>

**Andréia Ferreira da Silva** é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2004). Estágio pós-doutoral na Unicamp, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. É líder do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE).

E-mail: [silvaandreia@uol.com.br](mailto:silvaandreia@uol.com.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7044283534835116>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9574-3808>.

**Ângela Cristina Albino** é doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), professora da UFPB, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC) e editora da Revista Espaço do Currículo.

E-mail: [angela.educ@gmail.com](mailto:angela.educ@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0763341526691337>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>

ISBN 978-65-87561-34-9