

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL**

Jacira Fernandes Chaves

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA  
ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE  
CONTEÚDOS PARA O MUNICÍPIO DE SANTA MARIA**

Santa Maria, RS  
2022

Jacira Fernandes Chaves

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO:  
UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE CONTEÚDOS PARA O  
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof. Dra. Andréa Forgiarini  
Cecchin Coorientadora: Prof. Dra. Vanessa dos Santos Nogueira

Santa Maria, RS

2022

CHAVES , JACIRA FERNANDES  
POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO:  
UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE CONTEÚDOS PARA O MUNICÍPIO  
DE SANTA MARIA / JACIRA FERNANDES CHAVES .- 2022.  
156 p.; 30 cm

Orientadora: ANDREA FORGIARINI CECCHIN  
Coorientadora: VANESSA DOS SANTOS NOGUEIRA  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. ALFABETIZAÇÃO 2. CURADORIA DE CONTEÚDO 3. ENSINO  
REMOTO 4. POLÍTICAS PÚBLICAS I. CECCHIN, ANDREA  
FORGIARINI II. NOGUEIRA , VANESSA DOS SANTOS III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

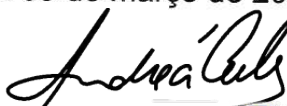
Declaro, JACIRA FERNANDES CHAVES , para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

JACIRA FERNANDES CHAVES

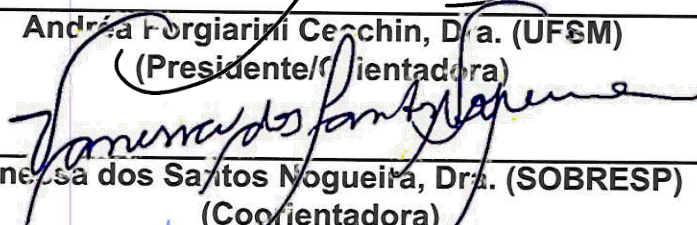
**POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO:  
UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE CONTEÚDOS PARA O MUNICÍPIO DE  
SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 09 de março de 2022



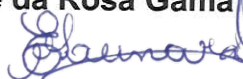
Andréa Forgiarini Cecchin, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)



Vanessa dos Santos Nogueira, Dra. (SOBRESP)  
(Coorientadora)



Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga, Dra. (SMED)



Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS

2022

## AGRADECIMENTOS

Todos possuímos valores os quais fazem diferença no dia-a-dia das pessoas, nas convivências e trocas de experiências ou informações, isso quando agrega valor fica registrado na mente e no coração “o feito”, acredito que na vida não fazemos/construímos nada sozinhos, somos coletivo, sócios de vivências e responsáveis por isso. Ao refletir essa caminhada durante o mestrado senti a necessidade de agradecer por tudo que vivi, por tantas pessoas que tive a honra em conviver, por todas as experiências, oportunidades e por tanto crescimento e autoconhecimento.

Penso que é de suma importância esse espaço, onde se dedica amor, generosidade, sinceridade, alegria e gratidão. Quando se completa um percurso, cheio de atribuições, momentos turbulentos e alegres, cheios de superação e de perseverança, é importante relembrar quantas pessoas se fizeram presentes de maneira significativa para que eu alcançasse com êxito o meu objetivo. Portanto, esse espaço é dedicado a essas pessoas, que estiveram inseridas no meu caminhar profissional e pessoal, todos foram importantes nesse período.

Dedico primeiramente a minha base: meus pais! Minha mãe (in memoriam) e meu pai, cada um com suas características e grande significado na minha criação e a participação assídua de ambos em todas as fases da minha vida. Minha Mãe, também professora Léa Conceição Dorneles Fernandes, mãe incansável, carinhosa, determinada, atenciosa, comunicativa, sonhadora, curiosa e de certa forma desatinada em alcançar seus objetivos de vida e na criação de suas filhas: fossem professoras e obtivessem êxito profissional... Gratidão Mãe! Hoje, a Senhora nos ilumina aí de cima e saiba: Sim, somos professoras e realizadas profissionalmente! Meu pai, Paulo Tadeu Teixeira Chaves, carinhoso apoio emocional, símbolo de resiliência, força e perseverança, meu melhor amigo e amparo nas dificuldades e alegrias, sempre por perto vibrando por mim, gratidão por tanto e desculpa pela ausência destes dias de estudo e mergulho na pesquisa e escrita;

A minha irmãe Paula Fernandes Chaves, com certeza também responsável pelo meu desenvolvimento como ser humano e exemplo de bondade e sensatez, ouvinte atenciosa e carinhosa, sempre com facilidade em motivar-me através de boas lembranças e motivos que me encorajaram inúmeras vezes a seguir em

frente.

Ao Marcel Foletto Pereira, meu namorado, que presente diariamente, em muitos momentos, mesmo não possuindo experiência na minha área profissional, buscava argumentos para me motivar e alegrar, sendo ponto de força, apoio, resiliência e determinação, parceiro e compreensivo as minhas ausências. A minha companheira de videoaulas, leituras e escritas, a minha filha de quatro patas Bella/Bellinha, que mesmo sem falar sabia expressar-se de forma carinhosa conseguindo tornar esse processo mais leve e alegre.

Existem pessoas que se fazem presentes, mesmo a muitos quilômetros de distância da gente, por transmitirem carinho, bondade, leveza e apoio através de pequenos gestos ou ações, essas situações dão significado para nossos dias e mais motivos para seguirmos em frente com nossos sonhos e metas, por isso agradeço a minha amiga/irmã de vida Joana Umpierre Teixeira Souza por representar e fazer tanto na minha vida e principalmente por me dar a honra de ser Dinda do nosso gurizinho João Miguel Teixeira Souza, presente mais que especial e cheio de amor. Perdoe-me pela ausência, por neste um ano de vida nosso convívio ter sido tão pouco.

À Universidade Federal de Santa Maria, por oportunizar a minha experiência como Tutora de Pedagogia EAD onde aguicei a minha curiosidade e vontade por dar continuidade aos meus estudos, assim como agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do ingresso a defesa final, bem como todo o grupo de profissionais que eu tive a honra de conviver como: a Coordenação e Secretaria do PPPG e aos professores, meu agradecimento pelas vivências, trocas de experiências, por repartirem seus conhecimentos, mas principalmente por acreditarem em nosso potencial como seres capazes, para que fosse possível realizarmos nossos sonhos e colaboramos positivamente no nosso meio profissional.

Agradeço também a Instituição de Ensino a qual trabalhei durante o ingresso e primeiro semestre do mestrado: Escola Estadual de Educação Básica Francisco Brochado da Rocha – CIEP, em especial a ex-diretora Maria Cristina Machado e atual diretora Rose Mary Neves Pereira, por toda confiança, credibilidade, apoio e oportunidades que me concederam para que fosse possível conciliar o mestrado e meu trabalho.

Com muito carinho e admiração, a minha professora e orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>

Andréa Forgiarini Cechin, que em um dos piores momentos da minha vida, o luto pela perda da minha mãe, acreditou em mim e me deu a oportunidade de viver a tutoria em Pedagogia EAD, assim redescobrir o mundo do conhecimento, um mundo que eu sonhava mas que não encontrava motivação para enfrentar... Que me permitiu também, viver o mestrado onde acompanhou-me, orientou-me, norteou-me, porém foi muito mais que todas essas características citadas, foi exemplo, amiga, zelosa, professora e até mesmo um pouco mãe!

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa dos Santos Nogueira, minha coorientadora, buscava estar sempre por perto, sempre encontrando uma maneira de colaborar, auxiliar e sempre fazendo o possível para orientar-me e colaborar apesar de todas as suas atribuições profissionais e pessoais.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisiane Machado Lunardi, com seu olhar doce enxergou em mim algo que nem eu achei que fosse possível, acreditou e apostou em mim/no meu trabalho, com sua doçura e carinho, conseguiu que eu enxergasse as possibilidades de pesquisa, fazendo com que eu encontrasse objetivos e forças para seguir em frente, paciente e pronta a colaborar do início até a defesa desta dissertação.

Impossível esquecer a atenção e disponibilidade da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga, que prontamente aceitou o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa, assim como por estar presente e atenta, realizou ricas e valorosas contribuições, concedendo-nos a honra de desenvolver o produto desta dissertação na RME de Santa Maria.

Nesse período, construí novas amizades, convivi com colegas tão singulares que seria impossível citar todos aqui, mas gostaria de destacar alguns colegas que se tornaram amigos pela convivência durante esse período: Aline Soeiro, por motivar-me a acreditar que era possível, por ser presente, por ser casa e muitas vezes dar norte às situações que eram desconhecidas e complexas; Daiana Godinho Martins Correia, sempre mais amiga que colega, pelos abraços, carinho, por instigar o melhor de mim, sempre paciente e com visão ampla de muitas situações adversas; Joseane Oliveira dos Santos, pelo companheirismo, parceria, pela bondade e pela alegria em conviver; Audaon Ezequiel Muller, pela disposição, contribuições de leitura, dicas ou boas palavras de motivação e força; Bruno Moro Simonetti, por ter o dom de simplificar e tornar as dificuldades em situações engraçadas, tornando-as mais leves e mais fáceis; Assim, agradeço a

toda a família que me aceitou e que hoje pertenço, ao grupo de estudos INTERFACES, com vocês muito aprendi e continuo aprendendo.

À palavra que emana em meus pensamentos, minhas lembranças e meu coração é GRATIDÃO! Gratidão por todas as experiências vividas, por todos os aprendizados, amizades, dificuldades, alegrias, metas alcançadas e ao mundo novo que descobri. Com certeza não sou mais a mesma, que iniciou o Mestrado Profissional do PPPG - UFSM, sou uma pessoa melhor que tem a certeza que tudo valeu a pena!



## RESUMO

### **POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE CONTEÚDOS PARA O MUNICÍPIO DE SANTAMARIA**

AUTORA: Jacira Fernandes Chaves

ORIENTADORA: Prof. Dra. Andréa Forgiarini  
Cecchin

COORIENTADORA: Prof. Dra. Vanessa dos Santos  
Nogueira

A presente dissertação desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) - Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), articula-se às pesquisas do Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade - INTERFACES/CNPq. Teve como objetivo principal analisar as políticas públicas da rede municipal de educação de Santa Maria/RS em tempos de pandemia da COVID-19, considerando os aspectos pedagógicos do trabalho docente durante o ensino remoto, em turmas do 1ª ciclo de alfabetização. Ainda, procurou-se identificar como as políticas públicas desse período estabeleceram parâmetros básicos para garantir os processos de ensino aprendizagem, além de conhecer quais práticas pedagógicas foram implementadas pelos professores do 1º ciclo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19 e de propor uma curadoria com atividades específicas para a alfabetização, tendo como repositório inicial, as desenvolvidas pelos professores do 1º ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino, durante este período. Tratou-se de uma pesquisa implicada, documental, fundamentada em uma abordagem qualitativa que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário, com questões objetivas e discursivas, respondido por professores do primeiro ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, além do levantamento de toda legislação pertinente que embasa o estudo. Os dados foram tratados através da Análise Textual Discursiva e o referencial teórico foi organizado com base em autores/as que versam sobre a temática. Foram analisadas três categorias, a saber: Percepção dos sujeitos sobre as políticas públicas para a pandemia; Aspectos pedagógicos do ensino durante a pandemia e Fluência tecnológica dos professores. Conclui-se que há necessidade de maior investimento em equipamentos e formação docente, para que o ensino aprendizagem aconteça de forma efetiva. O produto idealizado foi a proposição de uma curadoria de conteúdos (objetos de aprendizagem/banco de dados de práticas alternativas) para o primeiro ciclo de alfabetização que possa ser utilizado para além do ensino remoto. Desse modo, espera-se contribuir para qualificar o ensino e a aprendizagem no primeiro ciclo da alfabetização da Rede Municipal de Santa Maria, considerando as modificações impostas pela pandemia.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Alfabetização. Ensino Remoto. Curadoria de conteúdos.

## **ABSTRACT**

### **LITERACY IN REMOTE TEACHING AND PUBLIC POLICIES: CONTENT CURATOR PROPOSAL FOR THE MUNICIPALITY OF SANTA MARIA**

AUTHOR: Jacira Fernandes Chaves

ADVISOR: Prof. Dra. Andréa Forgiarini  
Cecchin

CO-ADVISOR: Prof. Dra. Vanessa dos Santos  
Nogueira

The present dissertation developed in the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management (PPPG) - Professional Master's, at the Federal University of Santa Maria (UFSM-RS) had as main objective to analyze the public policies of the municipal education network of Santa Maria /RS in times of the COVID-19 pandemic, considering the pedagogical aspects of teaching work during remote teaching, in classes of the 1st literacy cycle. It has also sought to identify who the public policies of that period established basic parameters to guarantee the teaching-learning processes, as well understanding what pedagogical practices were implemented by teachers of the 1st cycle of literacy during the COVID-19 pandemic and proposing a curatorship with specific activities for literacy, having as an initial repository, those developed by teachers from the city's municipal education system of the 1st cycle of literacy during this pandemic period. It was an implied, documentary research, based on a qualitative approach that used as a data collection instrument a questionnaire, with objective and discursive questions, answered by teachers of the first literacy cycle of the Municipal Education Network of Santa Maria, in addition to survey of all relevant legislation that supports the study. The data was processed by Discursive Textual Analysis, a theoretical framework based on authors who deal with the theme. It was analyzed about three categories, namely: Subjects' perception of public policies for the pandemic; Pedagogical aspects of teaching during the pandemic and technological fluency of teachers. The conclusion is that there is a need for greater investment in equipment and teacher training, so that teaching and learning can take place effectively. The idealized product will be the elaboration of a content curation (learning objects/database of alternative practices) for the first literacy cycle that can be used in distance learning. In this way, it is expected to contribute to qualifying teaching and learning in the first literacy cycle of the Municipal Network of Santa Maria, considering the changes imposed by the pandemic.

**Keywords:** Literacy. Content curation. Remote Teaching. Public policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização da Proposta de Estudos.....	25
Figura 2 - Síntese Metodológica.....	26
Figura 3 - Mapa do Rio Grande do Sul e Localização da Cidade de Santa Maria. ....	27
Figura 4 - Mapa do Município de Santa Maria - RS.....	27
Figura 5 - Síntese dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	29
Figura 6 - Relação sujeitos x nível que lecionam em 2020. ....	30
Figura 7 - Relação sujeitos x nível que lecionam em 2021. ....	31
Figura 8 - Ciclo analítico da análise textual discursiva .....	38
Figura 9 - Critérios para efetivação do Ensino Remoto.....	57
Figura 10 - Percentual legislativo. ....	62
Figura 11 - Os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.....	77
Figura 12 - Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. ....	79
Figura 13 - Componentes curriculares da BNCC. ....	86
Figura 14 - Estrutura da BNCC .....	91
Figura 15 - Sobre as formações oferecidas pela rede.....	122
Figura 16 - Os 5 Cs da curadoria de conteúdo.....	135
Figura 17 - Página inicial do padlet .....	138

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Combinação de descritores Ano 2021.....	40
Quadro 2 - Portal de Periódicos da Capes e da Scielo Ano 2021.....	41
Quadro 3 - Decretos revogados.....	56
Quadro 4 - Cronologia da Legislação.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID-19	Coronavírus SARS-CoV-2
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
DOC	Documento Orientador Curricular
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MERS-COV	Middle East Respiratory Syndrome
MP	Mestrado
Profissional	
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPG	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	<b>22</b>
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2 DESENHO DA PESQUISA .....</b>	<b>24</b>
<b>3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
3.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	30
<b>3.4 CONSTRUÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>31</b>
<b>3.5 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>34</b>
<b>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>39</b>
<b>4.2 O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA COVID-19: A EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b>	<b>46</b>
<b>4.2.1 Políticas públicas para o ensino remoto no cenário nacional, estadual e municipal .....</b>	<b>52</b>
<b>4.3 A AGENDA 2030 COMO POLÍTICA GLOBAL DE IMPACTO LOCAL.....</b>	<b>75</b>
<b>4.4 A BNCC E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>84</b>
<b>5 O PERCURSO DA ANÁLISE: A EMERGÊNCIA DAS CATEGORIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>5.1 Percepção dos sujeitos sobre as políticas públicas para a pandemia .....</b>	<b>96</b>
<b>5.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO DURANTE A PANDEMIA .....</b>	<b>106</b>
5.2.3 Fluência tecnológica dos professores.....	119
<b>6 CURADORIA DE CONTEÚDOS PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>128</b>
<b>6.1 CURADORIA DE CONTEÚDOS - FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>129</b>
6.1.1 O que é uma curadoria de conteúdos?.....	130
6.1.2 Como Organizar uma Curadoria de Conteúdos.....	133
<b>6.2 CURANDO E DIVIDINDO METODOLOGIAS DE SUCESSO - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DURANTE O ENSINO REMOTO – PADLET .....</b>	<b>137</b>
<b>6.3 PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CURADORIA DE CONTEÚDOS PARA O MUNICÍPIO DE SANTA MARIA.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida ou de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem de ousar. Medo e a coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem de romper com o velho. Medo e a coragem de construir o novo”.*

**Madalena Freire**

O ser humano é movido a paixões, de modo que as leis da natureza só serão eminentes se forem deduzidas do modo como o ser humano vive e se articula. Com o desenvolvimento, suas descobertas, aprendizagens e experimentações da vida cotidiana, o ser humano descobriu novos gostos e paixões que o movem, e esses movimentos vão identificando sua personalidade e direcionam as suas escolhas e decisões. Não foi diferente comigo, uma vez que minha trajetória profissional foi movida pelas minhas paixões. Comecei minha vida profissional ingressando no magistério por orientação da minha mãe Léa, que foi professora e pedagoga, por tradição familiar e por acreditar na educação como forma de transformação social e cultural.

Quando veio a escolha pelo curso de graduação, tamanha confusão de sentimentos geraram uma imensa indecisão por qual profissão seguir. Sinceramente, naquele momento não sabia se seguiria na linha do magistério ou não. Fui honesta comigo mesma e optei por minha paixão pela Matemática, cursando nos quatro anos seguintes a Licenciatura em Matemática. A graduação me deu novas perspectivas, abrindo muitas portas para um mundo de descobertas e novos conhecimentos. Uma das portas abertas foi a alfabetização matemática nos anos iniciais e sua influência no desenvolvimento cognitivo do estudante.

Essa paixão tornou-se cada dia mais forte no desenvolvimento das minhas práticas docentes nas escolas estaduais pelas quais passei. Movida mais uma vez pela paixão e provocada pela interdisciplinaridade, resolvi descobrir como trazer essa realidade interdisciplinar para a minha realidade docente, momento no qual fiz minha primeira pós-graduação em Ensino Interdisciplinar de Matemática.

Com a continuidade do desenvolvimento profissional, sempre em busca de novos desafios e em contato com os anos iniciais e finais e com ensino médio,

fui desafiada a ser regente de uma turma de alfabetização. Para mim foi um grande desafio, pois a alfabetização matemática me encantava, mas os aspectos gerais da língua portuguesa me traziam uma instabilidade muito grande, uma vez que tinha pouco conhecimento e experiência. Mais uma vez a paixão me moveu, aceitei o desafio e mergulhei em um mundo cheio de novidades e de descobertas com o qual me identifiquei. Descobri que, sendo alfabetizadora, eu proporcionava conhecimento e liberdade de pensar às pessoas.

Essa experiência movimentou minha formação. Senti necessidade de saber mais para aprimorar saberes e fazeres pedagógicos. Decidi, portanto, ir em busca de conhecimento para seguir minha trajetória profissional, de modo que cursei minha segunda graduação em Pedagogia. Essa decisão foi assertiva. Trago comigo minhas decisões e desafios até hoje, influenciada pelas provocações da vida, pelas tradições familiares e pelos desafios profissionais. Com muito orgulho, paixão e comprometimento, sou alfabetizadora.

Atualmente, sou professora alfabetizadora na rede municipal de Santa Maria/RS, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Zenir Aita. Também sou professora na rede municipal de Formigueiro, onde assumi o cargo de gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista. Os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula, assim como na gestão pedagógica e escolar, me mobilizaram a buscar o Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional e, por conseguinte, a temática deste estudo.

Na contemporaneidade, enfrenta-se um desafio social, educacional e científico. A COVID-19 veio para desafiar as pessoas em muitos aspectos. Na educação, a pandemia pegou as redes de ensino e o governo de surpresa, frente aos calendários anuais, aos dias letivos, às horas aulas e à legislação que orienta e ampara as etapas do ensino no Brasil. Esse momento, ao que tudo indica, terá reflexos inimagináveis e por tempo indeterminado, por isso surgiu o interesse pelo tema: por julgar pertinente e relevante ao momento em que se vive e por ter sido desafiada aos novos métodos de ensino impostos pelo isolamento/distanciamento social, acreditando que se pode transformar a educação, a cultura e a forma de ensinar e de avaliar os estudantes.

Com isso, no Mestrado Profissional, tornou-se mais clara a relação entre



teoria e prática, a partir da atuação profissional e da influência das políticas públicas e da gestão na prática docente. Em vista disso, a escolha pelo tema “POLÍTICAS

PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE CONTEÚDO PARA O MUNICÍPIO DE SANTA MARIA”, 1º ciclo de alfabetização, justifica-se pelo significado profissional e pessoal e por estar imersa no contexto da pesquisa, abrangendo uma significativa experiência como professora alfabetizadora da Rede.

Em consonância, esse tema se torna importante no contexto atual por ser um assunto emergente e pertinente a diversos públicos, como os docentes e os acadêmicos da área, uma vez que pretende analisar como os professores incorporaram as políticas públicas à prática docente, bem como, apresenta a sistematização destas, facilitando, assim, o entendimento desse processo desde o início da pandemia. Enquanto resultado da pesquisa, o estudo pretende propor um espaço de socialização daquilo que os docentes do ciclo de alfabetização produziram de inovador durante o ensino remoto, no período de implementação do currículo emergencial, denominada curadoria de conteúdo. Logo, esse estudo também corrobora para novas produções acadêmicas, visto que instiga estudos atrelados às novas metodologias que foram incorporadas para além do ensino remoto, na articulação desse e a alteração e/ou construção de novas políticas públicas ou leis sobre o assunto.

Ademais, enquanto pesquisadora, tenho vivenciado esse período pandêmico e atípico na educação pública. Como já citei, sou professora da rede dos municípios de Santa Maria e de Formigueiro, formada em Licenciatura Plena em Matemática e Pedagogia, especializada em ensino interdisciplinar vivendo hoje a experiência do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão pela UFSM.

Assim, como professora de rede pública, tornei-me extremamente curiosa e aflita. Na época, não houve formação específica, no que tange aos aspectos formativos para o trabalhar com o ciclo de alfabetização via ensino remoto. Pouco, ou quase nada, se sabia sobre ensinar a ler, a escrever e a calcular de forma remota. Perante esse cenário, percebi também que essa dificuldade era

expressa por quase todos os colegas. Com isso, logo no início do ano letivo, antes do crescimento exponencial do contágio pelo mundo, já se podia prever que as coisas se complicariam rapidamente no Brasil.

Outro motivo é a demanda dessa etapa da Educação Básica ser mais frágil, considerando que as crianças não possuem autonomia e conhecimento da necessidade e da importância de dar continuidade aos estudos. Logo, essa fase se apresenta cheia de nuances e de dificuldades para o desenvolvimento da alfabetização enquanto processo de ensino, o que foi ampliado com a pandemia. Por isso, surge a necessidade de realizar a pesquisa delineada nesse projeto.

Em vista disso, a presente pesquisa, ao estabelecer-se sobre o debate dinâmico, crescente e atual na área da Educação, procura debruçar-se sobre as políticas públicas e o ensino remoto na rede municipal de Santa Maria. Nisso, o trabalho se propõe a responder à seguinte questão: Como o município de Santa Maria articulou as políticas públicas para a Educação Básica durante a pandemia da COVID-19, considerando principalmente os aspectos pedagógicos para o ensino remoto do trabalho dos professores proposto para primeiro ciclo de alfabetização. para trabalhar com o ensino remoto?

Para melhor compreensão da temática, convém explicitar o que se entende por ensino remoto. Em um primeiro momento, com o surgimento da pandemia, a tendência foi trazer para o universo educacional a ideia da educação a distância ou educação online como solução para o problema do distanciamento social (PAIVA, 2020). Entretanto, estudos logo comprovaram que o que se estava implementando, em escala global, para dar conta do ensino ao redor do mundo, em diferentes níveis mas com um só propósito - preservar a vida de nossos estudante- precisava ser nominado de outra maneira: ensino remoto emergencial ou educação remota emergencial.

Autores como Arruda (2020), HODGES, Charles et al. (2020), PAIVA (2020), esclarecem a diferença entre a educação a distância e o ERE (ensino remoto emergencial).

A Educação a distância é uma modalidade de ensino estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 80, que define o EaD, estabelecendo que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a

veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, [s.p.]). Isto implica um sistema articulado, organizado, em que se considere um planejamento a médio e longo prazo de recursos, ambientes virtuais, atividades síncronas e assíncronas, mediadas por tutores (ARRUDA, 2020).

O ensino emergencial, por sua vez, surge das contingências da pandemia. Da necessidade de se pensar alternativas para que os estudantes, de todos os níveis de ensino, tivessem acesso à educação durante os períodos de distanciamento social impostos pelo vírus da Covid-19.

A possibilidade da utilização das tecnologias como um dos recursos para o ensino remoto é o que, em um primeiro momento, fez com que algumas pessoas confundissem esse modelo com a educação a distância (PAIVA, 2020). Talvez seja importante destacar: na educação a distância, o estudante opta por estudar nesta modalidade, no ensino remoto não houve opção, a circunstância fez com que todos se submetessem, de alguma maneira, à educação remota.

Feito este pequeno parêntese, para melhor elucidar a temática em tela, convém ainda contextualizar como, de forma breve, o ensino remoto ocorreu na rede municipal de ensino de Santa Maria.

Logo no início da pandemia, as escolas se organizaram para contatar as famílias utilizando as redes sociais. Enquanto isto, a SMED providenciou uma série de formações online com os professores para lhes dar condições pedagógicas e psicológicas para lidar com a nova realidade. Ainda não se sabia, no início de 2020, o que se estava enfrentando.

Com o passar do tempo, outras medidas foram tomadas, iniciou-se a discussão de um calendário emergencial, de providências de busca ativa daqueles estudantes que não estavam participando das atividades, de como incluir/alcançar alunos/as sem acesso a internet.

De acordo com HODGES, Charles et al. (2020), foi desenvolvido então, o que muitos pensadores chamam de “aprendizado online”, onde o objetivo principal deste modelo foi propiciar circunstâncias para que os estudantes obtivessem um ecossistema educacional, com acesso funcional às instruções, suporte instrucional de maneira rápida, de fácil acesso durante a emergência do

distanciamento, assim a maioria das instituições de ensino do nosso município utilizou o ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais.

Deste modo, foram consideradas as famílias que não tinham conexão com a internet e, conseqüentemente, não obtiveram acesso às redes digitais. Houve a preocupação em desenvolver o ensino remoto para que todos os estudantes fossem assistidos e entendidos dentro de suas particularidades. Portanto, para aqueles que não possuíam acesso a rede de internet, a RME buscou atendê-los através de atividades impressas, estas articuladas nas escolas, onde eram entregues às famílias semanalmente/quinzenalmente. Desta maneira, foi possível que o ensino remoto atingisse um número maior de estudantes.

A partir dessas considerações iniciais, o texto estrutura-se nas seguintes seções: Em um primeiro momento, descrevem-se os objetivos gerais e específicos que orientam a pesquisa. Na seção seguinte, explicita-se a metodologia da pesquisa: qual a abordagem do estudo, um breve desenho da pesquisa para facilitar ao leitor uma melhor compreensão do estudo. Além disso, se faz uma explicação do contexto em que o estudo foi desenvolvido e como ocorreu a construção de dados. Ainda, destaca-se um tópico para explicar a ATD (Análise Textual Discursiva), baseada em Moraes e Galiazzi (2007), metodologia de análise de dados utilizada nesta investigação.

No capítulo que trata do referencial teórico da pesquisa, inicia-se com uma breve revisão de literatura com o objetivo de buscar autores que também pesquisam a temática, em bancos de dados de referência científica para a academia. Em seguida, passa-se a discorrer sobre as políticas públicas no ensino remoto a partir de uma contextualização sobre a emergência dessas políticas de forma geral e passando a discorrer, de forma mais pontual, sobre como as políticas públicas para o ensino remoto se estabeleceram no cenário nacional, regional e municipal.

Nas próximas seções, dá-se início à análise dos dados, averiguando cada uma das três categorias, a saber: Percepção dos sujeitos sobre as políticas públicas para a pandemia; Aspectos pedagógicos do ensino durante a pandemia; Fluência tecnológica dos professores. Em seguida, apresenta-se o produto final desta pesquisa dividido em três partes: O que é uma curadoria de conteúdos

educacionais? - fundamentos teóricos; Proposta de implementação de uma Curadoria de conteúdos para o município de Santa Maria - projeto; Curadoria de conteúdos - atividades desenvolvidas por professores do ciclo de alfabetização do município de Santa Maria durante o ensino remoto - PADLET. Por fim, conclui-se este estudo, trazendo algumas considerações e reflexões que podem contribuir para qualificar a educação no ciclo de alfabetização, na rede municipal de Santa Maria.

Neste mesmo capítulo, traz-se um tópico específico sobre curadoria de conteúdo para, desde já, realizar uma pesquisa prévia do que se entende ser o produto proposto nesta pesquisa. Assim, o que se pretende é compreender o que é e como se organiza uma curadoria de conteúdo, principalmente no que diz respeito a experiências educacionais inovadoras. Por fim, apresenta-se o cronograma de desenvolvimento do estudo.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as políticas públicas da redemunicipal de educação de Santa Maria/RS em tempos de pandemia da COVID-19, considerando os aspectos pedagógicos do trabalho docente durante o ensino remoto, em turmas do 1 ° ciclo de alfabetização.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar como as políticas públicas desse período pandêmico estabeleceram os parâmetros básicos para garantir os processos de ensino aprendizagem.
- Conhecer quais práticas pedagógicas foram implementadas pelos professores do 1º ciclo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19.
- Propor uma curadoria com atividades específicas para a alfabetização, tendo como repositório inicial, as desenvolvidas pelos professores do 1º ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino, durante este período.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

No Mestrado Profissional, a pesquisa relata e evidencia com muita clareza a realidade da prática, sobre isso Cunha (2021) discorre muito bem:

Ao abrir a possibilidade para o exercício da pesquisa pelo professor de todos os níveis de ensino, favorecendo o desenvolvimento dessa postura investigativa, o Mestrado Profissional se constitui num espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente. (CUNHA, 2021, p.10).

É através da necessidade de compreensão da prática docente e do ensino-aprendizagem durante a pandemia e o ensino remoto no 1º ciclo da alfabetização que esta pesquisa se fundamentou numa abordagem qualitativa. Pois, sejam provenientes dos dados pesquisados pelos instrumentos de pesquisa, do referencial teórico ou pelas reflexões e vivências da pesquisadora enquanto mestranda e professora da rede municipal de Santa Maria/RS, ela pretende explicar os acontecimentos através de conceitos emergentes e de “coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo” (YIN, 2016, p. 07). Nesse caso, o estudo se refere às políticas públicas e às práticas pedagógicas realizadas pelos professores no contexto do ensino remoto.

Assim, perante a abordagem metodológica, os aspectos processuais se destacam e, enquanto a abordagem quantitativa privilegia a perspectiva do pesquisador, a qualitativa “ênfatiza os pontos de vista dos sujeitos” (FLICK, 2009, p. 40). Nesse contexto, o autor define a pesquisa qualitativa através de várias abordagens teóricas e sua metodologia gera diversas formas, discussões e práticas da própria pesquisa. Portanto, as reflexões da pesquisadora se condicionam de forma fundamental durante o processo, tendo em vista que:

A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo,

suas impressões etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação. (FLICK, 2009, p. 25).

Através disso, expressa-se um caminho cheio de desafios, de significados, de descobertas e de valores na busca do grande objetivo da pesquisadora: responder o problema da pesquisa. O estudo vem em busca da compreensão e das vivências profissionais dos sujeitos em meio aos impactos da mudança da rotina escolar no tocante à educação durante a pandemia. Entende-se ser este um momento difícil, no qual, em função da pandemia e do ensino remoto, se vivenciaram inúmeras dificuldades, grandes desafios e muitas inseguranças. Pelo envolvimento da pesquisadora com o contexto da investigação, entende-se a mesma como uma pesquisa do tipo implicada. Sales (2021, p.11), destaca a importância da pesquisa implicada, dizendo que a mesma “têm provocado pensar sobre outras formas de orientar e produzir outros possíveis conhecimentos”.

Por conseguinte, ainda sobre a pesquisa qualitativa do tipo implicada, ela abrange como principal característica a multiplicidade de ideias, compreendendo a riqueza das relações sociais e impondo uma certa sensibilidade da pesquisadora na procura dos fatos e no decorrer da investigação. Com isso, através da necessidade de compreensão da prática docente e do ensino aprendizagem de forma remota do 1º ciclo da alfabetização, durante a pandemia, é que se fundamenta a abordagem qualitativa nessa pesquisa.

### 3.2 DESENHO DA PESQUISA

Para facilitar a compreensão da proposta de estudos, é importante trazer o disposto na Figura 1.

Outrossim, visando uma compreensão dos elementos que compõem o delineamento da metodologia proposta nesta pesquisa, foi elaborada uma síntese metodológica que pode ser visualizada na Figura 2, a seguir.



Figura 1 - Sistematização da Proposta de Estudos.

## MATRIZ DE AMARRAÇÃO

**Orientadora: Prof. Dr(a). Andréa Forgiarini Cecchin - Co-orientadora: Prof. Dr(a). Vanessa dos Santos Nogueira**

	Tema/Problema	Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Sumário Referencial teórico	Metodologia(a abordagem/tipo)	Metodologia	Produto	Referências
<b>Tema</b>	<p>POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE CONTEÚDO PARA O MUNICÍPIO DE SANTA MARIA</p>	<p>Analisar as políticas públicas da rede municipal de educação de Santa Maria/RS em tempos de pandemia da COVID-19, considerando os aspectos pedagógicos do trabalho docente durante o ensino remoto, em turmas do 1ª ciclo de alfabetização.</p>	<p>Identificar como as políticas públicas desse período estabeleceram os parâmetros básicos para garantir os processos de ensino aprendizagem.</p>	<p>Políticas Públicas e ensino remoto</p>	<p>Pesquisa de abordagem qualitativa. Tipo implicada.</p>	<p>Técnicas de análise de dados - análise textual discursiva</p>	<p>Propor uma curadoria de conteúdos com atividades que se destacaram no ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino (objetos de aprendizagem/banco de dados de práticas alternativas) dando visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos professores do município.</p>	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf</a>. Acesso em: 22 ago. 2021.</p> <p>BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública [ . . . ]. In: Diário Oficial da União, 20 de março de 2020a. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm</a>. Acesso em: 12 jun. 2021.</p>
			<p>Conhecer quais práticas pedagógicas estão sendo implementadas pelos professores do 1º ciclo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19.</p>	<p>Atividades pedagógicas /Ensino remoto</p>				
<b>Problema</b>	<p>Como o município de Santa Maria articulou as políticas públicas para a Educação Básica durante a pandemia da COVID-19, considerando principalmente os aspectos pedagógicos do trabalho dos professores do primeiro ciclo de alfabetização para trabalhar com o ensino remoto?</p>		<p>Propor uma curadoria com atividades específicas para a alfabetização, tendo como repositório inicial, as desenvolvidas pelos professores do 1º ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino, durante este período.</p>	<p>Alfabetização e tecnologias</p>		<p>Questionário online com professores do 1º ciclo da alfabetização da rede municipal de ensino de Santa Maria</p>		<p>BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020h. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file">http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file</a>. Acesso em: 11 jun. 2021.</p>
			<p>BNCC - Ensino Fundamental I - 1º ciclo</p>	<p>Flick, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.</p> <p>MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. Laplage em Revista, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247-260, set./dez. 2017.</p> <p>MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstitutivo de múltiplas faces. Ciência &amp; Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.</p>				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Figura 2 - Síntese Metodológica.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

### 3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

Diante do exposto, faz-se necessário apresentar o contexto onde este estudo foi desenvolvido. O campo de investigação e de análise desta pesquisa foram professores do 1º ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) que atuam na Rede Municipal de Santa Maria. Neste subcapítulo, realiza-se uma breve contextualização do cenário de pesquisa a fim de que o leitor possa ter uma ideia clara do contexto da investigação.

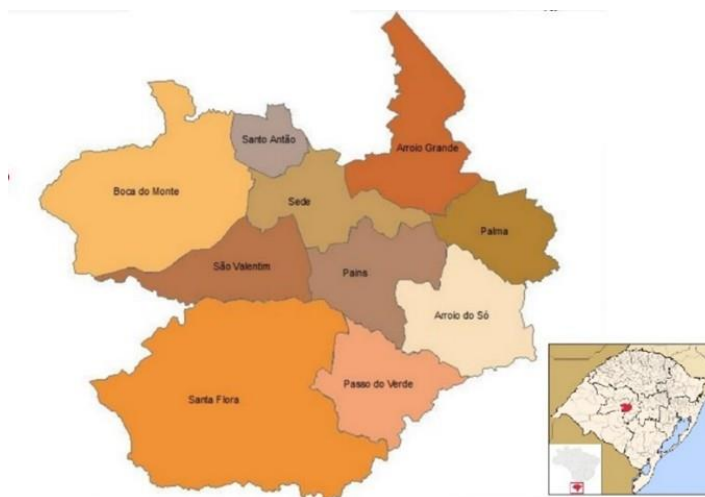
A pesquisa desenvolveu-se em Santa Maria/RS, limitando-se à rede municipal de ensino, tendo como foco principal os professores do 1º ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Para melhor entendimento, as Figuras 3 e 4 mostram o Mapa do Rio Grande do Sul, com a localização da cidade de Santa Maria e o mapa do Município em questão, respectivamente.

Figura 3 - Mapa do Rio Grande do Sul e Localização da Cidade de Santa Maria.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Figura 4 - Mapa do Município de Santa Maria - RS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Santa Maria/RS é composta por 80 escolas, onde são atendidos mais de 20 mil estudantes. Destas, 21 são Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 03 conveniadas, atendendo apenas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, nestas totalizam seis mil alunos em atendimento, e 56 são EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) as quais atendem quatorze mil estudantes. As EMEFs atendem as crianças da Pré-Escola, nível B até o 9º ano do Ensino Fundamental. Os dados informados pela Secretaria Municipal de Educação são do Censo de 2020 (ANEXO B), porque, até a presente data, os dados do ano de 2021 ainda não foram consolidados. Portanto, os dados informados dão conta de atestar que a rede atende 2994 estudantes no ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

É preciso que se tenha claro que, no primeiro semestre de 2021, existiam 4780 crianças matriculadas em turmas do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Santa Maria. Essas crianças eram atendidas por 64 professores em turmas de 1º ano, por 58 professores em turmas de 2º ano e por 70 professores em turmas de 3º ano, através do ensino remoto e do ensino híbrido, desde o primeiro semestre de 2021 (ANEXO B).

A rede municipal de ensino de Santa Maria possui 56 escolas de Ensino Fundamental, de modo que a intenção da pesquisa era alcançar os professores e as professoras de 1º, 2º e 3º anos que atuavam nesses espaços. Para tanto, encaminhou-se um documento à SMED solicitando o contato desses docentes, a fim de convidá-los a participar do estudo.

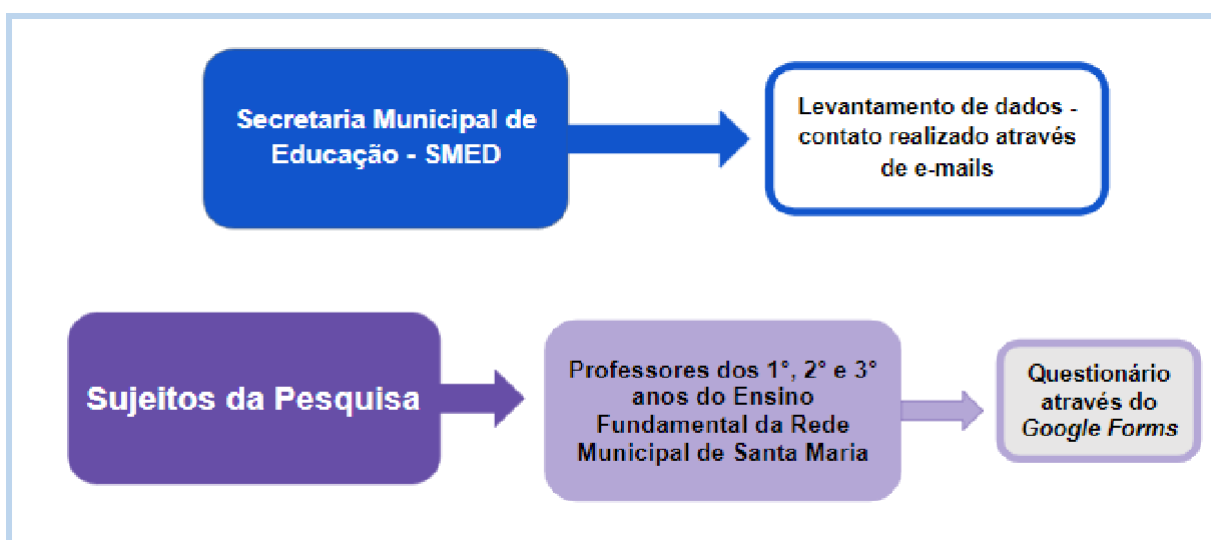
Para uma melhor compreensão dos procedimentos metodológicos adotados na aproximação empírica com o tema da pesquisa, torna-se importante identificar, conhecer e delimitar os sujeitos que fizeram parte desse estudo, como também quais os critérios de eleição dos mesmos. Isso se percebe quando Flick (2009) afirma que a opção por uma amostragem aleatória não garante a representatividade na pesquisa e que a seleção de indivíduos ou de grupos pode contribuir com “novos insights para a teoria em desenvolvimento em relação à situação da elaboração da teoria até então.” (FLICK, 2009, p. 120).

Preocupado com a limitação da amostra, Flick (2009) alerta para o perigo

desta prática à medida que a mesma pode comprometer a escuta das pessoas. O pesquisador precisa estar atento para que o número de sujeitos ouvidos em seu estudo seja suficiente para dar conta da resolução da problemática estabelecida. Complementando esta ideia, Lakatos e Marconi (2008) apontam que o percentual de devolução dos questionários pode ser muito pequeno. Com isto em mente, e por se tratar de uma investigação que se inscreve numa abordagem qualitativa, optou-se por não definir amostras e enviar o instrumento de pesquisa a todos os professores e professoras do 1º ciclo de alfabetização.

Entende-se que foi indispensável ouvir os professores e professoras do ciclo de alfabetização por exercerem suas atividades ativamente e por ser um momento de descoberta de novas metodologias que visam atender às necessidades do ensino remoto. Assim, pôde-se ressaltar a importância desses profissionais e espera-se que sua escuta colabore com o estudo. Faz-se necessário que se considere sua realidade e a consciência de sua importância como sujeitos nos processos de aprendizagem em uma das fases mais importantes da vida acadêmica dos estudantes. A Figura 5 traz uma síntese dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa.

*Figura 5 - Síntese dos sujeitos envolvidos na pesquisa.*



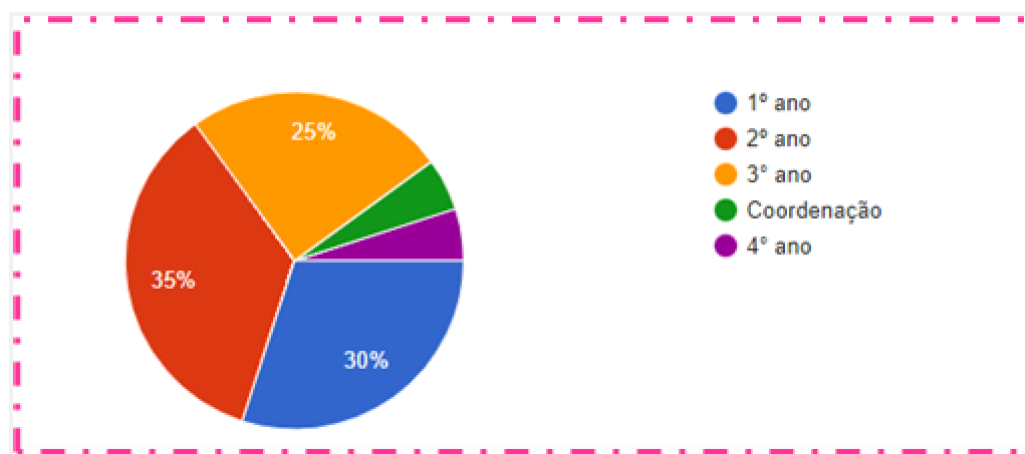
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

### 3.3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos deste estudo foram todos professores(as) do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino, durante os anos letivos de 2020 e 2021. Tendo em vista que a participação na pesquisa era de livre adesão, infere-se que um dos motivos pelos quais a demanda de devolutivas e participação ter sido baixa, foi por conta do momento vivido por essas pessoas à época: cansaço em função de dois anos exaustivos de trabalho no ambiente pandêmico, especialmente no ensino remoto. Alguns sujeitos da pesquisa irão fazer referência a isso em suas falas.

Nesse cenário, dos vinte sujeitos participantes: durante o ano letivo de 2020, 35% estavam docentes em 2º anos, 30% estavam docentes em 1º anos, 25% estavam docentes em 3º anos, 5% estavam coordenando anos iniciais e 5% estavam docentes em 4º ano, conforme a Figura 6 abaixo:

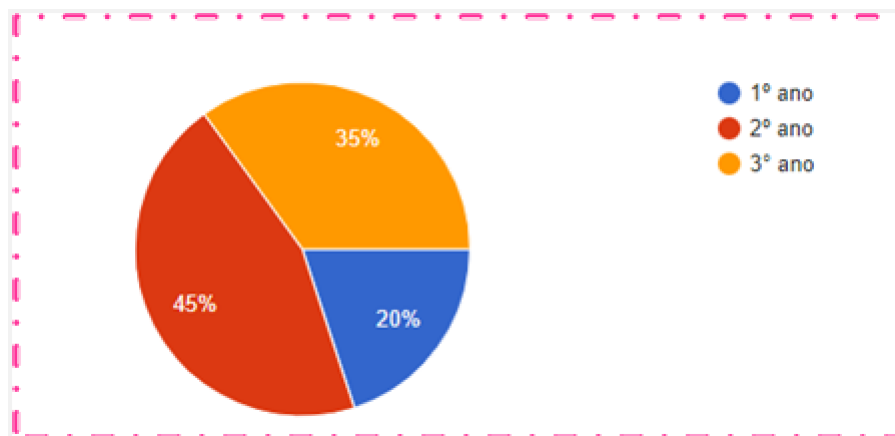
*Figura 6 - Relação sujeitos x nível que lecionam em 2020.*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Durante o ano letivo de 2021, dos vinte sujeitos participantes, 45% estão docentes em 2º anos, 35% estão docentes em 3º anos, 20% estavam docentes em 1º anos, conforme a Figura 7:

Figura 7 - Relação sujeitos x nível que lecionam em 2021.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

### 3.4 CONSTRUÇÃO DE DADOS

No decorrer da pesquisa, foram questionados os desafios enfrentados pelos professores na atuação profissional durante o ensino remoto, analisando as problemáticas que norteiam o ensino-aprendizagem durante a pandemia COVID-19.

Isso posto, torna-se significativo o olhar atento da pesquisadora do Mestrado Profissional do PPPG/UFSM e professora da Rede Municipal de Santa Maria, enfatizando novas concepções e metodologias como propulsora desse outro jeito de ensinar e aprender durante esse período do ensino-remoto e da transição para o presencial, referida pelos docentes como “híbrido”.

Ao buscar o sucesso durante a realização de uma pesquisa, existem alguns fatores a serem considerados, além da organização sistemática de como ela será realizada. Nesse aspecto, torna-se necessário detalhar claramente como foram construídos os dados e quais instrumentos compuseram essa parte da pesquisa, pois a utilização do método adequado possibilita, com mais segurança, o êxito dos objetivos propostos.

Primeiramente, a construção de dados foi realizada pelo site da SMED – Secretaria Municipal de Educação e as informações que não encontradas, foram solicitadas por e-mail para se ter acesso a dados específicos da rede de ensino, tais como: dados quantitativos sobre recursos humanos para o atendimento às

turmas do ciclo de alfabetização, ou seja, número de professores que atuaram nos 1º, 2º e 3º anos e sobre os estudantes matriculados nos anos letivo de 2020 e 2021, percentual de professores que concluíram as formações oferecidas e mediadas pela SMED e contato de e-mails institucionais dos professores do ciclo de alfabetização para convidá-los a participar da pesquisa.

Através desse levantamento de dados, observou-se as características da rede que foram pontuais para analisar as estratégias utilizadas para a implementação das políticas públicas do ensino remoto, com foco no 1º ciclo da alfabetização.

A construção de dados dessa pesquisa foi realizada e subdividida em duas etapas:

- a) Pesquisa documental, consubstanciada em buscas no site da Secretaria Municipal de Educação, nos documentos oficiais do município, na legislação pertinente ao ensino remoto no âmbito nacional, regional e municipal e através de consulta à secretaria via e-mail.
- b) Questionário (Apêndice B) elaborado através do recurso *Google Forms*, possibilitando aos sujeitos contribuírem com sua percepção ao estudo.

Esse recurso, o questionário, vem sendo utilizado por muitos pesquisadores com sucesso e foi escolhido como uma ferramenta de construção de dados para a presente pesquisa, em razão do momento em que se vive e para respeitar o distanciamento social. Optou-se pelo questionário, também, pelo fato da pesquisadora não dispor de tempo para desenvolver o estudo por estar desenvolvendo a função de docente e gestora em outra escola. Compreendeu-se que este instrumento teria uma maior abrangência e rapidez no alcance dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, o questionário possibilita ao sujeito uma maior liberdade para expor seus pensamentos, suas experiências e suas opiniões, de forma a responder, através de uma ferramenta que traga clareza e objetividade, o que a pesquisadora precisa saber. As perguntas do questionário foram validadas no grupo de pesquisa INTERFACES - Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias



e Sociedade, composto por pesquisadores e professores da rede.

Essa ferramenta de coleta de dados permitiu enfatizar os objetivos específicos da pesquisa através de perguntas que buscavam responder o problema proposto e que contribuíram no conhecimento sobre a temática. A aplicação do questionário também objetivou auxiliar a fluidez do processo durante a segunda etapa da coleta de dados. Assim, os dados básicos e pontuais dos sujeitos da pesquisa puderam ser construídos através desta ferramenta, tornando mais ágil e, principalmente, respeitando o anonimato, preservando a identidade dos respondentes.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que, apesar da ferramenta de pesquisa ser um questionário, suas perguntas são eminentemente abertas. Algumas poucas questões fechadas dizem respeito a dados demográficos dos sujeitos da pesquisa. Em função de fatores diretamente relacionados com a pandemia, os prazos da pesquisa ficaram comprometidos e, apesar de se priorizar a pesquisa qualitativa, foi necessário estruturar um instrumento de coleta que desse conta da demanda sem comprometer o estudo.

Assim, logo após o período de qualificação da pesquisa, procedeu-se a distribuição do instrumento de pesquisa: um questionário produzido no *Google Forms*. Esse foi proposto aos 192 professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino que atuaram nos anos de 2020 e 2021. A distribuição foi realizada através da utilização do correio eletrônico: e-mail institucional de cada professor(a), com os endereços eletrônicos fornecidos pela SMED.

Cerca de trinta dias após o envio notou-se o pouquíssimo retorno dos instrumentos de pesquisa. Por essa razão, realizou-se contato com as coordenadoras das escolas do município, onde foi solicitado que reforçassem o pedido de participação/preenchimento do questionário explicando a sua importância. Após quarenta dias de disponibilização do instrumento de pesquisa, aproveitou-se um dia de formação continuada para sensibilizar os docentes a participarem da pesquisa.

Apesar de todas as ações acima citadas, após 60 dias obteve-se o retorno de 20 questionários, totalizando um percentual de 10,41% de participação dos professores(as) que trabalham com o primeiro ciclo de

alfabetização na rede municipal de ensino de Santa Maria.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Em busca da construção de um trajeto metodológico para responder às questões deste estudo, optou-se pela Análise Textual Discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2006). Com isso, foi possível aprofundar a compreensão dos fenômenos propostos na investigação e não apenas testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa.

Como afirma Santos (2002), a Análise Textual Discursiva, mais do que um conjunto de procedimentos definidos, constitui uma metodologia aberta, um caminho para um pensamento investigativo e um processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução. Assim, essa análise é uma abordagem claramente incluída em metodologias que se situam em um paradigma de pesquisa emergente.

Com uma perspectiva qualitativa, esse método pode contribuir para a compreensão do processo em análise na medida em que tem por objetivo apresentar o surgimento de novas compreensões realizadas através dos textos, neste caso, a partir dos questionários e da análise documental. Na Análise Textual Discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. Ao contrário, são incertas e instáveis, mostrando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2003, p. 199) e, mais ainda, produzem a sua própria realidade, uma realidade de discurso sempre em movimento.

Contudo, enfatiza-se a possibilidade de esse material se atribuir em um conjunto de significantes que, a partir da análise desenvolvida pelo pesquisador, pode produzir novos significados, com base em teorias e conhecimentos existentes. Ao falar sobre a sua metodologia de análise, Moraes e Galiazzi (2006, p. 166), esclarecem que:

A metodologia da análise textual discursiva é um caminho do pensamento do pesquisador. Como tal, é um processo singular e dinâmico que cada pesquisador constrói, sem ponto determinado de

partida ou chegada. Por ser singular e dinâmico, o caminho do pensamento não pode ser dirigido de fora, mas precisa ser construído no próprio processo, pelo sujeito. Ao mesmo tempo, esta metodologia confere ao pesquisador ampla liberdade de criar e se expressar.

Para que esse procedimento de análise atinja o objetivo da pesquisa, é necessário rigorosidade e atenção, estabelecendo um processo construído de elo com o pesquisador, através da relação que se desenvolve com os dados coletados e o referencial teórico que embasa o estudo. Como explicam Moraes e Galiazzi (2006, p. 06), o processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir.

O mergulho dentro do processo da Análise Textual Discursiva é inicialmente um movimento desconstrutivo, de identificação e de expressão de unidades elementares obtidas a partir do material do *corpus* da pesquisa. Esse início denomina-se unitarização, fragmentação, codificação e atribuição de títulos a unidades elementares de sentido, construídas a partir da leitura e da impregnação intensa com o material da análise (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Por conseguinte, por ser singular e dinâmico, é necessário que exista uma ligação concreta entre o que se escuta e o que se vive na prática, enquanto sujeito imerso no processo. Essa forma de análise se divide em três etapas e se propõe a realizar a compressão dos dados obtidos através dos instrumentos aplicados na construção dos dados. Segundo Moraes e Galiazzi (2006), são as seguintes: a) unitarização e desmontagem dos textos; b) categorização; e c) produção de metatextos. Como citado acima, a primeira etapa ocorre quando se desconstrói o texto, dividindo-o em unidades de significados, o que Moraes e Galiazzi (2006) denominam de unitarização ou de desmontagem dos textos. Os autores entendem que:

Mais do que propriamente divisões ou recortes, as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende merecem ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 115).

A segunda etapa, chamada por Moraes e Galiazzi (2007) de categorização, se trata da organização de categorias, as quais podem vir a ser

reagrupadas frequentemente sempre que o pesquisador achar pertinente. Assim descreve Moraes (2003, p. 12/13):

Descrevemos esta abordagem de análise como um ciclo de operações que se inicia com a unitarização dos materiais do corpus. Daí o processo move-se para a categorização das unidades de análise definidas no estágio inicial. A partir da impregnação atingida por esse processo, argumenta-se que emergem novas compreensões, aprendizagens criativas que se constituem por auto-organização, em nível inconsciente. A explicitação de luzes sobre o fenômeno, em forma de metatextos, constitui o terceiro momento do ciclo de análise proposto.

Dessa forma, esse é o grande momento da pesquisa e do pesquisador, uma vez que exige que os textos comecem a ser analisados minuciosamente, partindo de unidades para a totalidade e, a partir delas, construindo categorias nas quais se unem informações equivalentes. Sendo assim, a categorização:

Corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 75).

Em razão disso, segundo os autores, essa etapa possibilita a construção de categorias, onde se inicia de unidades menores, que possuem dados semelhantes e/ou diferentes, e resulta na elaboração de um conjunto de fatores que compõem a pesquisa. Em um primeiro momento, a categorização tem como característica a indução do pesquisador, mas, no decorrer da análise, existe a possibilidade de também trabalhar de forma dedutiva. Ainda, pode-se afirmar que as categorias podem mudar constantemente à medida que a pesquisa for evoluindo, uma vez que emergem do contexto pesquisado e da elaboração organizada das análises. (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Ao refletirem sobre a importância da categorização nos estudos qualitativos, Medeiros e Amorim (2017), comentam que esta é uma dimensão fundamental para o aprofundamento do que se investiga. Entretanto, alertam que é preciso ter ciência de que categorizar não é sinônimo de fragmentar, delimitar ou reduzir oportunidades de penetrar no fenômeno estudado. Assim, pode-se exercitar um movimento dialético entre o todo e as partes, de maneira que seja

possível chegar a uma compreensão mais próxima e uniforme do todo em análise.

É preciso que se leve em consideração que esse dispositivo analítico de dados qualitativos possui como principal característica o seu caráter eminentemente compreensivo por possuir a hermenêutica como enfoque de pesquisa. Com isso, inicia-se a terceira e última etapa de análise, a qual se refere ao que Moraes e Galiazzi (2006) denominaram de produção de metatextos:

Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 89).

Sendo assim, parte-se em busca, neste contexto da multirreferencialidade, do apoio como o suporte para a oportunidade para compreender, de maneira plural, heterogênea e transversalizada, os fenômenos pesquisados. Em relação ao ponto de vista hermenêutico e multirreferencial, se apura com teorias emergentes, construindo movimentos de teorização com origem nas participações discursivas dos sujeitos estudados (MORAES e GALIAZZI, 2006).

Essa metodologia de análise foi escolhida pela sua principal característica: a profundidade alcançada em razão de um olhar multirreferencial, trilhando interpretações e compreensões de seus sujeitos.

Figura 8 - Ciclo analítico da análise textual discursiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Portanto, encontra-se o ponto onde as categorias finais da pesquisa são exploradas e a construção de ideias, as interpretações e as compreensões são transpostas em forma de textos que tornam a característica central desta metodologia. Desse modo, torna-se possível ao pesquisador construir conclusões e novas indagações referentes à temática, viabilizando um conhecimento organizado e estruturado, baseado em concepções e relações trazidas das teorias estudadas e analisadas.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO

### 4.1 REVISÃO DE LITERATURA

Considerando o desenvolvimento do ensino remoto durante a pandemia e com a intenção de providenciar uma realidade de pesquisa eficaz diante do problema, realizou-se uma busca no Portal de Periódicos da Capes e no Scielo, com foco nos artigos produzidos, em Língua Portuguesa, no período compreendido entre 2016 e 2021. Os descritores utilizados foram os listados abaixo:

- Opção 01: Alfabetização and ensino remoto and políticas públicas and curadoria de conteúdos;
- Opção 02: Alfabetização and ensino remoto and políticas públicas;
- Opção 03: ensino remoto and políticas públicas and curadoria de conteúdos;
- Opção 04: ensino remoto and políticas públicas;
- Opção 05: ensino remoto and alfabetização;
- Opção 06: ensino remoto;
- Opção 07: educação and pandemia COVID-19.

Ainda, nos dois portais foi necessário utilizar os seguintes filtros:

- País: Brasil;
- Publicações: artigos/teses e dissertações;
- Idioma: português;
- Período: 5 anos - entre 2016 e 2021.

Conforme se pode visualizar no desenho expresso no quadro abaixo, a combinação de dissertações, de teses e de artigos encontrados relacionados a cada descritor no ano 2021:

Quadro 1 - Combinação de descritores Ano 2021

Descritores	Dissertações	Teses	Artigos	Total
alfabetização and ensino remoto and políticas públicas and curadoria de conteúdos	0	0	0	0
alfabetização and ensino remoto and políticas públicas	0	0	0	0
ensino remoto and políticas públicas and curadoria de conteúdos	0	0	0	0
ensino remoto and políticas públicas	0	0	10	10
alfabetização and ensino remoto	0	0	0	0
ensino remoto	0	0	12	12
educação and pandemia covid-19	0	0	4	4
<b>TOTAL</b>				26

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Em relação às três primeiras opções de descritores relacionadas ao tema, não se obteve resultados satisfatórios oriundos de assuntos pertinentes à temática nas bases de dados pesquisadas. No entanto, na opção 04 (ensino remoto and políticas públicas), obteve-se 10 resultados nas duas fontes de pesquisa. Através do Portal de Periódicos da Capes, obteve-se 8 resultados. Contudo, não houve incidência ao tema de pesquisa, ou seja, não abrangiam o assunto abordado nesse trabalho, pois levantavam temas como a formação de professores, as perspectivas e os desafios das bibliotecas e dos dispositivos móveis, o ensino de geografia no ensino médio, a área da saúde, a economia e a engenharia agrônoma.

Por outro lado, observa-se a presença de resultados encontrados na base



de dados Scielo na mesma opção de descritores (opção 04 - ensino remoto and políticas públicas), onde houve dois resultados, ambos sem relação com o tema pesquisado, pois abordavam assuntos relacionados à área da saúde e à formação de professores.

No mesmo portal, utilizando outros descritores, como é possível verificar na opção 6 (ensino remoto), foram encontrados 12 resultados. Destes, como pode-se observar a seguir, foi possível reconhecer a incidência do tema apenas em 2 artigos. Os demais resultados vinham em desencontro ao tema pesquisado, abordavam o ensino de física, a formação de professores no ensino remoto, o ensino de química e as práticas pedagógicas digitais.

Dentro da última opção de descritores (opção 7 - educação and pandemia COVID-19), foram encontrados 4 resultados na base de dados Scielo, sendo que dois não traziam temas pertinentes ao estudo. Estes abordam a utilização de dispositivos móveis para pesquisas no ensino e a educação nas universidades durante a pandemia. Entretanto, os outros dois estavam dentro da temática pesquisada. Pode-se observar o desenvolvimento desses dados citados do desenvolvimento do estado do conhecimento no quadro abaixo:

Quadro 2 - Portal de Periódicos da Capes e da Scielo Ano 2021

(continua)

<b>Temática pesquisada</b>	<b>Base de dados e pesquisa</b>	<b>Total de artigos encontrados</b>	<b>Incidência ao tema de pesquisa</b>
ensino de geografia no 3º grau	Capes	2	0
formação de professores de física	Capes	1	0

Quadro 2 – Portal de Periódicos da Capes e da Scielo Ano 2021

(continuação)

<b>Temática pesquisada</b>	<b>Base de dados e pesquisa</b>	<b>Total de artigos encontrados</b>	<b>Incidência ao tema de pesquisa</b>
estudos e desafios das bibliotecas e dispositivos móveis	Capes	1	0
estudos na área da saúde	Capes	1	0
economia	Capes	1	0
ativismos trans	Capes	1	0
engenharia agrônoma	Capes	1	0
ensino em universidades durante a pandemia	Scielo	2	0
saúde docente no cenário da pandemia	Scielo	1	0
formação de professores para ensino a distância	Scielo	1	0
ensino remoto em cenário pandêmico	Scielo	2	2
dificuldades no ensino remoto no ensino médio	Scielo	3	0
ensino de física	Scielo	3	0
ensino de química	Scielo	2	0
inovações em tempos pandêmicos	Scielo	2	1
reinvenção do cotidiano em tempos pandêmicos	Scielo	2	1

Quadro 2 – Portal de Periódicos da Capes e da Scielo Ano 2021

(conclusão)

Temática pesquisada	Base de dados e pesquisa	Total de artigos encontrados	Incidência ao tema de pesquisa
<b>TOTAL</b>		26	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A partir desse postulado, todos os descritores hauridos nesse segundo momento da pesquisa se relacionaram com o ensino remoto. Contudo, especificamente sobre as políticas públicas para alfabetização no ensino remoto, não foram encontradas produções textuais. Embora não se tenha encontrado textos específicos que tratam sobre alfabetização e ensino remoto, buscou-se aproximar aqueles que poderiam auxiliar o estudo. Nos próximos parágrafos, discorre-se sobre esses quatro trabalhos.

Ocorrendo incidência a temática da pesquisa foram encontrados 4 resultados, relacionados aos descritores: ensino remoto - políticas públicas e educação - pandemia COVID-19, ambos foram pesquisados no Portal de Periódicos Scielo: *A COVID-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências*; *Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares*; *Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia*; *A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia*. A seguir, uma breve análise de cada um destes textos.

No artigo *Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares*, Machado (et al., 2020) explica que o processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto foi efetivado de diversas maneiras a fim de atender às diferentes condições familiares e aos níveis de aprendizagem. Nessa conjuntura, utilizou-se de variados mecanismos de comunicação, tais como o *WhatsApp* e o *Facebook*, além de plataformas como o *Skype*, o *Google Meet* e o *Google Classroom*. Ainda assim, o autor revela que muitas instituições não mantiveram o ensino remoto, apenas o

contato com familiares e estudantes. Ressalta, ainda, que não houve preparação para o ensino remoto e que essa situação se mostrou desafiadora, onde a docência precisou se reinventar e buscar novas estratégias de ensino. Logo, concluiu-se que não há certo e errado nesse âmbito, mas um processo distinto que oportuniza novos planejamentos e efetividades por parte da docência, dos familiares e dos alunos.

Com seu artigo intitulado *Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia*, Charczuk (2020) colabora com a temática deste estudo à medida que problematiza as questões relativas ao trabalho docente no período pandêmico. Para o autor, a garantia da proposta didático-pedagógica não é sustentada pelo ensino ser presencial ou à distância, mas através de modelos teóricos conceituais que amparam a ação pedagógica. Nesse sentido, o autor aborda a diferença da educação à distância e do ensino remoto, no qual a primeira conta com um planejamento didático e o segundo não pode ser considerado como uma modalidade educativa, mas como uma ação pedagógica pontual, emergencial, embora ambos se utilizem de ferramentas digitais.

Assim, ao longo do estudo exposto por Charczuk (2020), diversos cenários foram apresentados como reflexos do ensino remoto na pandemia pela visão de familiares, estudantes e professores. Em síntese, as famílias se referiram a esse modelo de ensino como limitante e os alunos e alunas apresentaram reações divergentes. Alguns entendem que o ensino remoto foi produtivo, ao passo que, para outros, o entendimento é de que este se apresentou falho pela dispersão dos estudantes e pelo ensino das famílias não equivaler ao ensino ministrado pelos professores.

Já na visão dos professores, essa situação abrangeu a falta de autonomia na reformulação de conteúdos enviados pela sede e, por outro lado, propiciou novas maneiras de ensinar (CHARCZUK, 2020). Esse cenário é demonstrado pelo autor da seguinte maneira:

Destacamos que os alunos menores, especialmente aqueles de educação infantil e dos primeiros tempos nos anos iniciais, requerem a participação de um adulto para dar suporte à palavra do professor no

ensino remoto. Tal presença pode acarretar diversas vicissitudes, tais como dificuldade na afirmação da diferença entre mãe e professora, além da distinção entre casa e escola, ou ainda o desafio dos pais em sustentar a palavra da professora na ausência física desta (CHARCZUK, 2020, p. 17). Em vista disso, afirmou-se a complexidade de tal situação, o que corrobora a necessidade de reflexões nesse âmbito. Pertinente a isso, o autor também ressalta a importância da equidade de acesso de todos em relação a uma educação efetivamente inclusiva (CHARCZUK, 2020).

Já no ensaio realizado por Oliveira *et al.* (2020), *A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências*, destaca-se que o ensino remoto, a utilização de tecnologias e a ampliação da carga horária não contêm elementos efetivos para auxiliar os estudantes que mais se prejudicaram nesse contexto pandêmico. Ainda assim, os autores sugerem políticas intensivas no que tange ao ensino para a primeira infância e para os primeiros anos escolares.

Outra contribuição pertinente à temática compreendeu o estudo de Guizzo, Marcello e Müller (2020), através do artigo *A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia*. Neste texto, os autores fazem um estudo do ensino remoto através de três dimensões, tais como a escola-família, a família-tecnologia e a família-criança procurando traçar uma correlação de reinvenções e deslocamentos diante da quarentena, os quais se pautam pelo direito à vida ao mesmo tempo em que restringem o direito à liberdade.

Desse modo, o estudo revela que muitas famílias encontram dificuldades nesse processo escolar pela falta de acesso à *internet*. Ao assumir a inseparabilidade que Michel de Certeau postula quanto às noções de estratégia e tática. Fica evidente como, de um lado, a relação das famílias com as tecnologias, e, de outro, a relação das famílias com a escola sugerem práticas comprometidas com a manutenção de formas de existir, mesmo em meio a um contexto de excepcionalidade. (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020).

Contudo, os autores ressaltam que, embora haja esforços por parte das escolas públicas para se reinventarem na pandemia, existe uma dificuldade maior na promoção de um ensino com qualidade aos estudantes, uma vez que a falta de acessibilidade à *internet* e às tecnologias digitais são agravantes para inúmeras famílias. Com isso, a reinvenção do cotidiano escolar tem um longo caminho a ser percorrido, considerando a tríade escola, família e tecnologia

(GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020).

#### 4.2 O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA COVID-19: A EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O texto que segue, resulta da pesquisa documental realizada pela pesquisadora na legislação encontrada, pertinente à temática deste estudo. No ponto de vista de Lüdke e André (2013), a documentação é uma fonte muito importante e de grande impacto, de onde se pode extrair fundamentos para embasara pesquisa. Na visão das autoras, os documentos: “Representam ainda uma fonte 'natural' de in-formação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.45).

No caso da investigação em tela, a análise documental transcorreu tanto durante esta seção, à medida em que se apresentam as políticas e já se faz uma reflexão das implicações, das consequências das mesmas para o contexto do estudo naquele momento de sua implementação. Também, nas seções subsequentes, quando se explicitam as categorias emergentes do estudo, novamente surge, em alguns pontos, a análise desses documentos e seu impactona vida dos sujeitos envolvidos do estudo.

Antes mesmo do início da pandemia, a comunicação entre a escola e a comunidade escolar já mantinha algumas ligações através do mundo on-line. Estas eram limitadas a *blogs* ou *websites* e, mesmo assim, já eram identificadas muitas barreiras ligadas ao acesso restrito e à baixa velocidade da *internet*. Quando o cenário educacional se viu diante da nova realidade pandêmica, a rápida transferência da realização de atividades escolares para dentro dos domicílios mudou o rumo da educação para um campo extremamente delicado e instável. Isto comprometeu a aprendizagem de muitos estudantes, sendo que, destes, os mais pobres foram os mais prejudicados. O excerto a seguir ajuda a elucidar o que se quer explicar aqui:

Em tempos de pandemia, os procedimentos tecnológicos têm provocado alterações e produzido reajustes de relações entre professoras e crianças, entre crianças e responsáveis e entre responsáveis e professoras. A mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos e parece, pois, buscar naturalizar e fortalecer, na qualidade de estratégia que é, os usos da tecnologia como facilitadores da aprendizagem e das relações interpessoais e não como práticas excludentes e desiguais. (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020, p.06)

Esses autores complementam dizendo que a condição socioeconômica da família e as estratégias adotadas para a realização das atividades escolares são os dois fatores mais importantes que incidiram no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes durante a pandemia. Com a chegada do vírus, praticamente o único objetivo perseguido pelos governos foi o de afastar a sobrecarga do sistema de saúde, com o objetivo de evitar mortes (Idem, 2020).

Para isso, a abordagem dos governos de estados e de municípios brasileiros se concentrou em uma das mais simples medidas para evitar a contaminação em massa: em um primeiro momento, o isolamento total, seguido de medidas de distanciamento social. Adentrando na área escolar, sabe-se que as instituições de ensino possibilitam e requerem a ocorrência de contatos muito próximos entre estudantes, professores, gestores e outras pessoas que nelas trabalham e, conseqüentemente, a proximidade entre esses sujeitos é muito grande, correndo o risco da infecção causada pela COVID-19 se tornar muito contagiosa. (OLIVEIRA *et al.*, 2020)

Diante dessa realidade, com o objetivo de que os dias letivos não fossem de todo perdidos, foi preciso retomar o que vinha sendo proposto nas escolas. Um dos caminhos encontrados para isso foi o ensino remoto. Esse, é mediado pelas tecnologias e exigiu um reajuste nas relações que se estabeleciam cotidianamente entre os membros de uma comunidade escolar.

Mediante o contexto das políticas públicas, entende-se que é indispensável que as orientações, as metodologias, os protocolos de atendimento e as tecnologias assistivas, educacionais e digitais para o acompanhamento remoto sejam bem articuladas e adaptadas para as peculiaridades de cada região e de cada comunidade escolar onde o estudante está inserido. Nesse contexto, a necessidade apontou para que fossem criadas

políticas públicas com o objetivo de adotar uma proposta de metodologia de ensino remoto que considerasse as diferenças regionais socioeconômicas, que poderiam ser adotadas por estados e municípios e realizar parcerias, junto ao setor privado, para ampliar e garantir a conexão de *internet* para os estudantes, especialmente os de mais baixa renda e nas regiões mais carentes.

No entanto, segundo Buckeridge e Philippi Junior (2020), para que um problema urbano seja colocado na agenda de políticas públicas, é necessário que haja um equilíbrio entre a escolha do problema, a compilação dos dados e análises conclusões baseadas nesses dados. Para os autores mencionados, a colocação de problemas nas agendas de políticas públicas depende da existência de uma “sopa primordial”, nos quais problemas e soluções convivem e podem ser ou não selecionados para serem resolvidos. Assim:

A mídia, a arte, as organizações não governamentais (ONG) têm um papel crucial em produzir os elementos denominados “problemas” que flutuarão no universo de ideias da “sopa primordial”. O interessante é que na maioria dos casos, os problemas são dimensionados com sugestões de possíveis soluções. Não raro encontrar ONG e mídia que já se adiantam e buscam no universo do conhecimento científico as bases para que determinados problemas sejam resolvidos. Quando isto acontece, o choque apresenta maior maturidade – com referência à complementaridade entre problema e solução – aumentando a probabilidade de que uma política pública derivada desta ideia funcione na prática. (BUCKERIDGE; PHILIPPI JUNIOR, 2020, p.147)

O resultado dessa nova realidade deixa claro que a pandemia marcará todos os segmentos da educação, seja na proposição de políticas, na implementação do currículo, na formação dos educadores ou na realidade do uso dos aparatos virtuais. Toda essa instabilidade que permeia o cotidiano escolar criou um desequilíbrio sobremaneira até na formulação das políticas públicas que poderiam estabelecer algumas diretrizes para a educação, tanto no campo presencial como no remoto.

Ademais, considerando que os mandatos na política são de quatro anos, uma agenda que contenha itens, com maior probabilidade de funcionar, aceleraria os processos de mudança e aumentaria a eficiência do sistema gerador de políticas públicas – uma vez que já tenha embasamento científico e discussões prévias com a sociedade (BUCKERIDGE; PHILIPPI JUNIOR, 2020).



Nesse sentido, salienta-se que há programas da gestão pública que precisam transcender o atual período da política democrática de quatro anos. É preciso que se considere que a implementação prática de algumas políticas pode levar décadas, por se tratar de um problema complexo e que exige soluções de longo prazo. Em certos casos, para que uma população realmente se beneficie das decisões públicas de seus governantes, é necessário e fundamental compreender essa transcendência nos itens de agendas de políticas públicas no Brasil. Em suma:

O sucesso de uma política pública depende de sua própria concepção. Se, por exemplo, uma política pública é concebida por atribuição unitária - ou seja, por acreditar que um problema complexo pode ser resolvido através de ações específicas sobre algumas de suas causas - ao invés de usar um ponto de vista sistêmico e cientificamente embasado - as soluções podem se apresentar como carentes do “choque” e na maioria dos casos são fadadas ao fracasso. (Idem, 2020, p. 146).

No ponto de vista desses autores, a gestão das políticas públicas depende fortemente, entre outras coisas e fundamentalmente, do orçamento público. O que está ao alcance da sociedade, no entanto, é uma participação ativa por parte de seus membros, com o objetivo de que essas políticas sejam formuladas e implementadas para benefício da sociedade (idem, 2020).

No campo municipal, sabe-se que há uma demanda enorme por políticas públicas que solucionem a ampla gama de problemas sociais. Mas, por outro lado, é sabido que os recursos municipais demandados para isso são poucos. A necessidade de distanciamento social na pandemia mostrou a importância do acesso à *internet* e a computadores para escolas, professores e estudantes, e que o ensino híbrido passou a fazer parte do que se acostumou a chamar de “novo normal”.

Todavia, para Arruda (2020), atualmente, o Brasil não possui iniciativas no campo de tornar as tecnologias digitais com os saberes necessários para uma formação transversal dos estudantes. Para o autor:

Em um contexto no qual as tecnologias digitais tornam-se referências do setor produtivo, de serviços, de pesquisa e desenvolvimento, o momento considerado uma crise pode se configurar em uma possibilidade de fortalecer uma formação tecnológica que ultrapasse a

dimensão do consumo e se torne crítica e produtiva de conhecimentos. (ARRUDA, 2020, p. 273) A gravidade dessa pandemia também revelou as deficiências das instituições de ensino, principalmente no âmbito municipal. Nisso, apesar do crescente desenvolvimento da *internet*, apenas poucas instituições de ensino, entre todos os níveis educacionais, cultivam a capacidade de incorporar ensino e aprendizagem *on-line* em seus currículos (ARRUDA, 2020).

Na perspectiva deste autor, as práticas docentes que vêm sendo realizadas são muito insuficientes e se restringem a um modelo no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de estudantes, os quais nem sempre conseguem acompanhar o que está acontecendo nesses encontros virtuais e participar de modo efetivo. Tais situações ocorrem porque os alunos dispõem, muitas vezes, de um sinal muito fraco de *internet* ou de aparelhos aquém do que seria o ideal para um bom resultado nessa forma de aprendizagem (idem, 2020).

Nesse contexto, conforme afirma Arruda (2020), tem-se observado uma amplificação de resistências à implementação da educação remota emergencial na educação brasileira, em seus diferentes níveis, conforme observado na leitura de documentos sindicais e de atas e resoluções de universidades públicas. A maior parte dos argumentos envolve a dimensão da disponibilidade de equipamentos para todos, ou seja, a equidade. Para o autor supracitado, seria importante lembrar que a situação emergencial é também um momento propício para fomentar uma política de universalização do acesso às informações e aos conhecimentos disponibilizados pela *internet*.

Ainda, na opinião de Arruda (2020), no quadro atual de desenvolvimento tecnológico, há a possibilidade de reconfigurar as políticas de acesso não mais ao acesso institucional (por meio da escola), mas a um acesso individual. Assim, todas as pessoas vinculadas à escola teriam direito a esse bem, visando, dessa maneira, a diminuição das desigualdades existentes entre estudantes das escolas públicas e privadas.

Como, apesar de transcorridos dois anos, a pandemia ainda não terminou e as novas ondas e variantes seguem assolando a população, é razoável pensar que a possibilidade do ensino remoto poderá retornar e que o

ensino híbrido é uma realidade muito concreta em diversas circunstâncias. Com isso, o que era emergencial precisa ser encarado de forma mais consistente e atenta aos impactos de longo prazo na educação. Além de uma conexão eficaz, é preciso levar a inovação para dentro das escolas e isso só será possível mediante a implementação de políticas públicas eficientes.

Entretanto, conforme o estudo de Buckeridge e Philippi Junior (2020), as diferenças gritantes nas estruturas urbanas municipais, principalmente das pequenas comunidades, tornando-as mais vulneráveis do que aquelas que possuem padrões socioeconômicos mais uniformes, determinam os resultados e, conseqüentemente, a menor criação de políticas públicas para sua estabilidade. Para os autores acima citados, o sucesso de uma política pública depende de sua própria concepção. Se, por exemplo, uma política pública é concebida por atribuição unitária, ou seja, por acreditar que um problema complexo pode ser resolvido através de ações específicas sobre algumas de suas causas ao invés de usar um ponto de vista sistêmico e cientificamente embasado, as soluções podem se apresentar como carentes e, na maioria dos casos, são fadadas ao fracasso.

Nesse cenário, o que se constata é que a geração de políticas públicas seja o principal mecanismo pelo qual as cidades podem se tornar mais ou menos vulneráveis a eventos extremos, como o que se está enfrentando nesse momento. Acredita-se que a sustentabilidade do ensino remoto só poderá ser atingida através de um caminho que considere sempre a aplicação de políticas públicas embasadas. Para isso, será necessário que os tomadores de decisões prestem mais atenção ao que está visível nessa realidade, o que pode ser feito por meio de uma comunicação efetiva com as aspirações da sociedade e através de um plano de decisões fundamentado nesse contexto. (BUCKERIDGE; PHILIPPI JUNIOR, 2020)

O fechamento generalizado das instituições de ensino por conta da pandemia do novo coronavírus impôs desafios enormes a estudantes, professores, familiares e gestores. Diante disso, os governantes ainda procuram ações de contenção do surto pandêmico e as redes de ensino, tanto públicas

quanto privadas, vivenciaram uma série de Decretos nesse período, que oscilaram entre a suspensão das aulas presenciais, o ensino remoto e o ensino híbrido. Os docentes vêm adaptando suas práticas a essas políticas públicas, priorizando sempre uma educação de qualidade.

Até o final de março de 2020, instituições de ensino foram fechadas preventiva e depois obrigatoriamente. Diante disso, as instituições públicas de ensino superior foram as primeiras a optar pelo ensino remoto. Posteriormente, as privadas organizaram-se da mesma forma. Nesse cenário, em virtude de uma série de fatores, tais como a precariedade de acesso às redes de *internet*, a necessidade de normatizar os currículos emergenciais e de estabelecer protocolos sanitários apropriados, e a grande demanda de estudantes, as redes municipais e estaduais tiveram uma maior dificuldade em implementar esse modelo de ensino.

Assim, as instituições de ensino foram se organizando gradativamente, conforme as possibilidades e os recursos de cada uma. Dessa forma, através da experiência da acadêmica como docente nesse período, foi possível perceber a necessidade de produzir materiais para que os estudantes continuassem com o aprendizado, mesmo que limitado.

Paralelo a isso, os órgãos competentes estavam trabalhando em protocolos e resoluções para definir tal situação. Diante disso, torna-se crucial compreender como foi realizado o ensino remoto a partir das políticas públicas que surgiram nas esferas nacional, regional e municipal. Nos próximos tópicos, serão abordadas as políticas públicas para o ensino remoto no cenário nacional e regional e o advento das políticas públicas municipais para o ensino remoto, respectivamente.

#### 4.2.1 Políticas públicas para o ensino remoto no cenário nacional, estadual e municipal

Os estudantes do primeiro ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental sofreram forte impacto em sua aprendizagem devido ao contexto pandêmico. Assim, a intervenção legislativa se fez necessária nesse

âmbito através de normas, decretos e resoluções para orientar a comunidade pedagógica. Nesse sentido, para melhor compreensão, segue a ordem dos fatos nos âmbitos federal, estadual e municipal, respectivamente.

Primeiramente, em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em seguida, em 04 de fevereiro de 2020, a Portaria nº 188/GM/MS foi editada pelo Ministério Público, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. Logo, em 11 de março de 2020, a OMS declarou pandemia mundial (BRASIL, 2020a).

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou através da Portaria nº 343 sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto dura-se a situação de pandemia da COVID-19. Já em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) esclareceu aos sistemas e às redes de ensino “de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.” (BRASIL, 2020h)

Em seguida, em 20 de março de 2020, o Decreto Legislativo nº 06 reconheceu a situação como calamidade pública. Em 01 de abril de 2020, a Medida Provisória nº 934 foi editada pelo Governo Federal, a qual estabeleceu “normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020c).

Logo, o MEC publicou a Portaria nº 376, em 03 de abril de 2020, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto dura a situação de pandemia da COVID-19.

No âmbito estadual, em 10 de maio de 2020, o Decreto Nº 55.240 estabeleceu “a observância do distanciamento social, restringindo a circulação, as visitas e as reuniões presenciais de qualquer tipo ao estritamente necessário” (Art. 12, §1º). (RIO GRANDE DO SUL, 2020ª) No entanto, em 05 de setembro de 2020, houve maior flexibilização quanto ao ensino estipulado pelo Decreto nº 55.465, no qual consta:

§ 4º As instituições privadas, bem como o Estado e os Municípios, no âmbito de suas respectivas redes de ensino, que optarem pela realização de atividades presenciais de que trata o “caput” deste artigo, deverão fornecer os equipamentos de proteção individual necessários para garantir a segurança e integridade dos alunos e dos trabalhadores (RIO GRANDE DO SUL, 2020b).

Contudo, a situação voltou ao estado de calamidade pública em todo território estadual, como estabelecido em 09 de outubro de 2020 pelo Decreto Estadual nº 55.538, que alterou o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020. Logo após, em 15 de fevereiro de 2020, o Decreto nº 55.759 estabeleceu que deveria ser observado “o limite de cinquenta por cento da capacidade de alunos por sala de aula” (RIO GRANDE DO SUL, 2020c; 2021a).

Entretanto, após as datas festivas, o cenário pandêmico se agravou, impactando novamente o ensino. Assim, como consequência, o Decreto Nº 55.771 de 26 de fevereiro de 2020 estipulou:

Art. 1º [...] Aplicação, com caráter cogente, das medidas sanitárias segmentadas definidas no Anexo deste Decreto, referentes à Bandeira Final Preta, em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul, observado o disposto neste Decreto, bem como no Decreto nº 55.764, de 20 de fevereiro de 2021, e, no que não conflitar, o estabelecido no Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2021b).

Ainda assim, os próximos decretos, divulgados em 05 de março e 22 de abril de 2021, respectivamente, estabeleceram medidas flexíveis quanto à possibilidade de o ensino ser presencial:

Decreto 55.782: Altera o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências; o Decreto nº 55.764, de 20 de fevereiro de 2021, que institui medidas sanitárias extraordinárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul; e o Decreto nº 55.771, de 26 de fevereiro de 2021, que determina, diante do agravamento da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), em caráter extraordinário e temporário, a aplicação, com caráter cogente, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, de medidas sanitárias segmentadas referentes à Bandeira Final Preta,

bem como a suspensão da possibilidade, de que tratam os §§ 2º e 5º do art. 21 do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, de os Municípios estabelecerem medidas sanitárias segmentadas substitutivas às definidas pelo Estado.

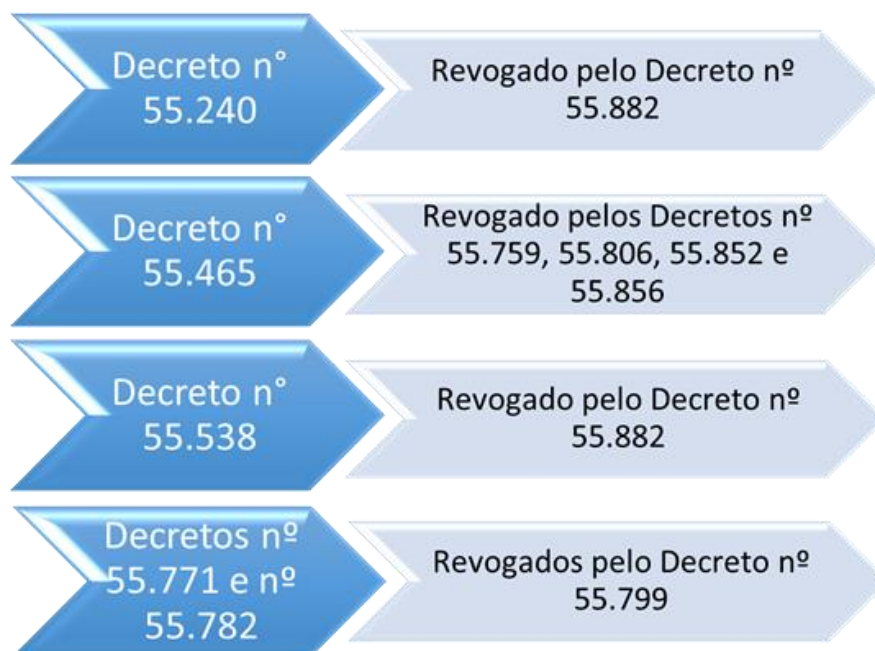
Decreto Nº 55.852: Altera o Decreto nº 55.465, de 05 de setembro de 2020, que estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências; e o Decreto nº 55.799, de 21 de março de 2021, que institui medidas sanitárias extraordinárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. ANEXO ÚNICO MEDIDAS SANITÁRIAS SEGMENTADAS Art. 19 do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020: Ensino Fundamental - Anos Iniciais: Primeiro e Segundo Anos (Alfabetização) Regra Geral: Ensino Híbrido (remoto e/ou presencial). Se permitida atividade presencial: Ocupação máxima de sala de aula respeitando distanciamento mínimo de 1,5m entre classes, carteiras ou similares. Demais anos: Regra Geral: (remoto). (RIO GRANDE DO SUL, 2021c)

Ao longo desse período pandêmico, alguns Decretos foram revogados, tais como o Decreto nº 55.240, que foi revogado pelo Decreto nº 55.882 de 15 de maio de 2021, e o Decreto nº 55.465, que foi revogado parcialmente pelos Decretos nº 55.806, de 23 de março de 2021, nº 55.759, de 16 de novembro de 2020 e 15 de fevereiro de 2021, nº 55.852 de 22 de abril de 2021 e nº 55.856, do dia 27 de abril de 2021. Ademais, o Decreto nº 55.538 também foi extinguido pelo Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, e os Decretos nº 55.771 e nº 55.782 foram revogados pelo Decreto nº 55.799, do dia 21 de março de 2021. Cabe salientar que este foi revogado parcialmente. (BRASIL, 2021d) Isso pode ser melhor compreendido através da análise do Quadro 3.

Durante o período pandêmico, o município de Santa Maria vivenciou uma grande dificuldade no que se refere à demanda das políticas públicas, por conta dos decretos que foram revogados e pelas políticas e decretos que se atualizavam constantemente, visto que alguns eram revogados em um tempo menor de 24 horas. No âmbito municipal, em 16 de março de 2020, o Decreto Executivo nº 53 estabeleceu que as atividades com aglomeração de pessoas estariam suspensas por 15 dias. Em virtude disso, a Instrução Normativa nº 02/2020 evidenciou a continuação das aulas remotas nos parâmetros citados acima e que todo respaldo seria fornecido pela SMED quanto à organização, à

carga horária e às funções dos gestores, professores e servidores. (SANTA MARIA, 2020a; 2020d).

Quadro 3 - Decretos revogados.



Fonte: Elaboração pela pesquisadora, 2022.

Já o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria articulou a Resolução CMESM nº 40 de 22 de junho de 2020, a qual regulamentou o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental. (SANTA MARIA, 2020e). Assim, segundo o Art. 1º dessa Resolução, o Ensino Remoto englobou o atendimento não presencial, utilizando ou não tecnologias digitais, durante o período da pandemia, especialmente no período de distanciamento social. Quanto à elaboração:

Art. 9 Nos Anos Iniciais, orienta-se que as escolas subsidiem as famílias com roteiros práticos e estruturados, para que haja o acompanhamento na resolução das atividades pelos estudantes.

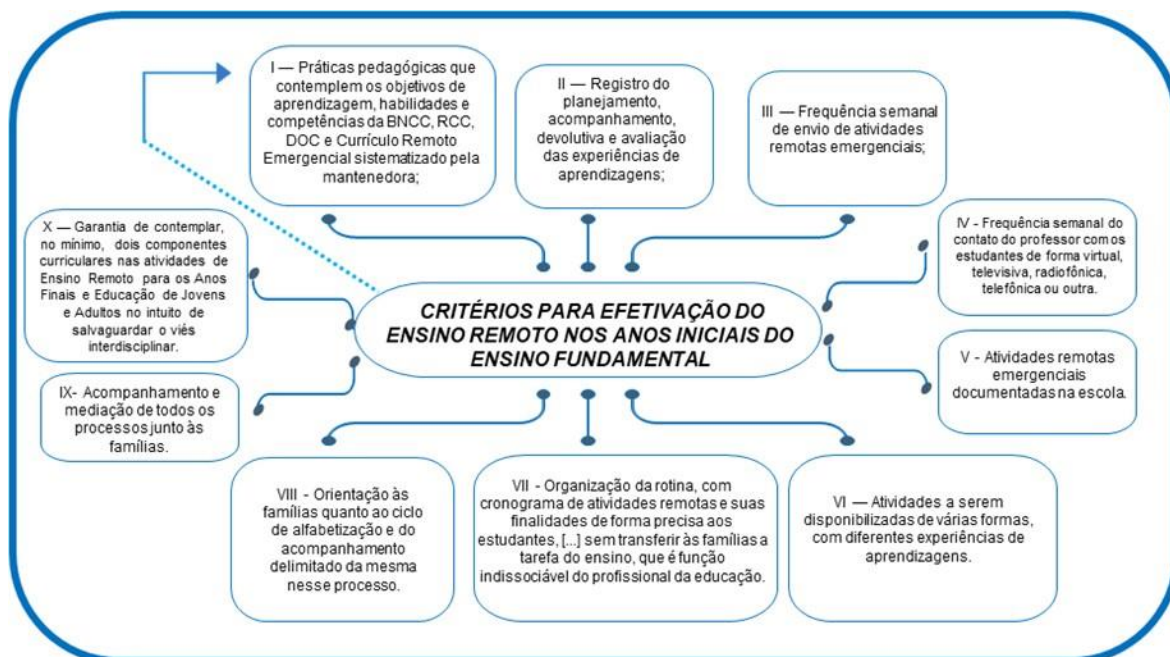
§ 1º As soluções propostas não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituem a atividade do professor.

§ 2º As atividades remotas propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os estudantes em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (SANTA MARIA, 2020e).



Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender os critérios para a efetivação do Ensino Remoto de acordo com a resolução supracitada. Para tanto, segue figura abaixo.

Figura 9 - Critérios para efetivação do Ensino Remoto.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Assim, o Artigo 17 da Resolução CMESM nº 40 (2020) listou esses critérios em dez incisos, sendo que o décimo não será explicitado por não ter relevância à temática proposta neste trabalho. Dito isso, o primeiro inciso compreende os aspectos de aprendizagem, competências e habilidades da BNCC, do DOC (Documento Orientador Curricular), do RCG (Referencial Curricular Gaúcho) e do Currículo Remoto emergencial elaborado pela mantenedora (SANTA MARIA, 2020).

Em seguida, o dever de registrar o planejamento, acompanhar e avaliar as experiências da aprendizagem, além considerar a frequência semanal na entrega das atividades remotas emergenciais e em relação ao contato virtual do professor para com seus estudantes, respectivamente integraram o segundo e o terceiro critérios. Além disso, o Art. 17 considerou as atividades documentadas na escola como o quinto critério (SANTA MARIA, 2020d).

Em relação ao sexto critério, foram consideradas diferentes experiências e formas de aprendizagens, como, por exemplo, sequências didáticas, projetos e trilhas de aprendizagem. Já o sétimo critério evidenciou a organização de uma rotina, de cronograma e de objetivos de aprendizagens. Neste, evidenciou-se que o ensino não pode ser transferido aos familiares, visto que tal função está atrelada ao profissional da educação (SANTA MARIA, 2020d).

No entanto, tornou-se fundamental orientar as famílias no que tange ao ciclo de alfabetização e ao acompanhamento restrito, como consta no oitavo critério do artigo 17. Por conseguinte, o nono critério evidenciou todo o respaldo às famílias em relação ao acompanhamento e às mediações nesse processo de ensino.

Ainda, no âmbito municipal, o Art. 2 da Resolução CMESM nº 41, de 03 de julho de 2020, ressaltou que as ações propostas na Educação Infantil devem ser norteadas por brincadeiras e interações de maneira remota (SANTA MARIA, 2020f).

Nessa perspectiva, segundo o Art. 12, quanto aos materiais utilizados, pode ser através de meios tecnológicos (redes sociais, plataformas virtuais, programas de rádio ou televisão) e físicos (quando a família tem acesso restrito aos meios digitais e tecnológicos). Já em relação à entrega de kits, pode ser realizada considerando o aprendizado ativo da criança, bem como o respeito às etapas de seu desenvolvimento remoto. No que rege a avaliação, o Art. 35 definiu que será por meio do acompanhamento e do registro das atividades do estudante e do professor (SANTA MARIA, 2020f).

Paralelo a isso, em julho de 2020, a Secretaria de Município da Educação, através da Gestão pedagógica, organizou o Currículo Emergencial para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais, que englobou do 1º ao 5º Ano. Esse documento tem como objetivo auxiliar na organização curricular, a ser articulada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria de maneira remota e complementar, para as atividades presenciais no ano corrente (SANTA MARIA, 2020c).

Nessa perspectiva, esse currículo também norteou as decisões quanto aos estudantes que não tiveram suas habilidades desenvolvidas nesse contexto

pandêmico, através de registros individuais, que serão retomadas no ano seguinte. Com isso, a implementação desse currículo busca atender questões advindas do isolamento social, atenuando os prejuízos relacionados à aprendizagem (SANTA MARIA, 2020c).

Posteriormente, o Decreto Executivo nº 241, de 31 de outubro de 2020, estipulou em todos os níveis de ensino que o atendimento presencial se faria de modo facultativo e escalonado a partir do dia 4 de novembro de 2020. (SANTA MARIA, 2020b) No entanto, para tal atendimento ocorrer, as instituições deveriam obedecer aos seguintes critérios, conforme artigo 1º do decreto supracitado:

I - possuir plano de contingência aprovado pelo COE-E Municipal ou Estadual, com pelo menos 15 (quinze) dias de antecedência à retomada das atividades, nos termos do estabelecido na Portaria Conjunta SES/SEDUC 01/2020; II - possuir Alvará Sanitário em regularidade e dentro da validade; III - possuir projeto ou aprovação, junto ao Corpo de Bombeiros, do Plano de Proteção contra Incêndio - PPCI para o local onde a escola desenvolve as atividades. Parágrafo único. Permanecem suspensas as atividades de aulas presenciais para Ensino Superior (exceto atividades de estágios de laboratórios, já liberadas), Ensino Médio, Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Fundamental (anos iniciais) no Município de Santa Maria, devendo estes níveis permanecer com aulas em sistema remoto. (SANTA MARIA, 2020b).

Em maio de 2021, o governo estadual, através do Decreto nº 55.882, fez alterações no Sistema de Avisos, Alertas e Ações para fins de monitoramento, prevenção e enfrentamento à pandemia de COVID-19 no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Neste documento, reitera a declaração de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências, considerando novas regras para que sejam atendidas demandas e características loco-regionais.

Destas, destaca-se o Plano de Ação Regional que condiciona a possibilidade de monitoramento diário, tanto a nível local quanto através dos dados mensurados pelo Gabinete de Crise do Estado, das informações estratégicas em saúde, especialmente acerca da velocidade de propagação da COVID-19 e da capacidade de atendimento do sistema de saúde, com isso, o

acompanhamento real da situação epidemiológica local, a ser considerada nas tomadas de decisão para manutenção ou modificação dos protocolos de atividades. Detalhe para o Plano Municipal de Fiscalização, que estabelece os procedimentos e rotinas da força tarefa de fiscalização integrada em suas atuações para assegurar medidas de minimização de impactos e redução de contágio do COVID-19, no âmbito das práticas econômicas sociais.

Em 06 de julho de 2021 foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno o Parecer Nº 6/2021, o qual sanciona as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas para o retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar para serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares públicas, particulares, comunitárias e confessionais. A partir deste parecer, deixa de ser uma opção para as famílias enviar os estudantes às escolas. A exceção são aqueles que têm alguma comorbidade.

Com base nesse parecer, no âmbito municipal, dia 15 de julho de 2021, o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, publicou a Resolução de Nº 45, que dispõe sobre a retomada de atividades presenciais da Educação Infantil e a Resolução de Nº 46 que dispõe sobre a retomada de atividades presenciais nos Anos Iniciais no município. Ambas dispõem, ainda, sobre o planejamento, sobre a reorganização do tempo, sobre espaços pedagógicos e propostas metodológicas, avaliações e registros, acompanhamentos e documentações, da Educação Especial, das Estratégias de Busca Ativa, do Calendário Escolar e sobre uso de plataformas de ensino e monitoramento.

Assim, o Decreto Executivo Nº 83, de 3 de agosto de 2021, versa sobre a retomada das aulas e dos atendimentos presenciais nas escolas, contudo foi considerado como um direito social e que a garantia à educação prevista no art. 6º da Constituição Federal; como também a Resolução CNE/CP nº2/2020, a Resolução nº 45 de 15 de julho de 2021, do CMESM, igualmente, a Resolução nº 46 de 15 de julho de 2021, do CMESM, considerando a imperiosa necessidade de se assegurar o ensino escolar de qualidade:

Art. 1º Fica estabelecida a data de 9 de agosto de 2021 para o retorno do ensino e dos atendimentos presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino, em todos os níveis e modalidades, de forma escalonada, conforme previsto nos Planos de Contingência de cada estabelecimento de ensino. (CMESM, 2021, p.1).

Em esfera nacional, foram implementadas medidas ao retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e regularização do calendário escolar, através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 05 de agosto de 2021. Ela determina que o retorno em todos os níveis, etapas, anos e modalidades da educação nacional, é “urgente e prioritário”. Recomenda que se leve em consideração, para o esse retorno:

- I - os referenciais e protocolos sanitários estabelecidos pelos organismos de saúde federais, estaduais, distrital e municipais, sob a responsabilidade das redes e instituições escolares de todos os níveis, estabelecendo o resguardo das condições de aprendizado de estudantes, professores, gestores escolares e demais profissionais da educação e funcionários;
- II - as determinações dos setores responsáveis pela saúde pública sobre as condições adequadas e procedimentos de biossegurança sanitária a serem adotados pelas redes de ensino e instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais;
- III - o bem-estar físico, mental e social dos profissionais da educação;
- IV - a realização de procedimento avaliativo diagnóstico sobre o padrão de aprendizagem abrangendo estudantes por ano/série, de modo a organizar programas de recuperação, na forma remota e/ou presencial, com base nos resultados de avaliação diagnóstica; e
- V - a participação das famílias dos estudantes no processo de retorno presencial, esclarecendo as medidas adotadas e compartilhando com elas os cuidados e controles necessários decorrentes da pandemia da COVID-19. (BRASIL, 2021, p.1).

Portanto, esse emaranhado de políticas públicas ainda impacta e orienta o ensino remoto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nesse contexto pandêmico. À vista disso, cabe manter-se atualizado em prol de práticas efetivas de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, em 2021, em detrimento do respaldo legislativo municipal e de acordo com o Decreto Municipal nº 241 e o Decreto Estadual nº 55.465 de 05 de setembro de 2020, durante este período os pais poderiam optar se seus filhos, como alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, teriam aulas presenciais gradualmente, através da Autorização para Retorno às Atividades

Letivas (SANTA MARIA, 2020b; RIO GRANDE DO SUL, 2020b). As famílias puderam ter a opção de escolha, inicialmente, ainda no mês de agosto, as opções eram os estudantes frequentar o ensino híbrido ou o ensino remoto, onde em ambos os tipos de ensino, havia controle de desenvolvimento de atividades pedagógicas. Portanto, essa flexibilização implicou aos professores a demanda de trabalhar com alunos no presencial e no ensino remoto

Inicialmente este retorno causou um desconforto e insegurança aos docentes, tendo em vista que as opiniões estavam bem divididas entre o medo de contaminação com o vírus COVID-19/risco de vida e com o prejuízo educacional e social que o isolamento estava causando aos estudantes.

Perante essa articulação gradual dos fatos em relação à temática, segue a linha cronológica de tais acontecimentos, presente no Quadro 4, bem como o gráfico do percentual de medidas estabelecidas nas esferas federal, estadual e municipal, constante na Figura 10.

Figura 10 - Percentual legislativo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 4 - Cronologia da Legislação.

(continua)

<b>Data</b>	<b>Legislação</b>	<b>Evento</b>	<b>Regulamentação</b>
<b>30/01/2020</b>	Federal	Emergência de Saúde Pública Internacional	Durante coletiva de imprensa, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom, ao declarar a emergência internacional, declarou emergência de saúde pública e recomendações para impedir a propagação do vírus.
<b>04/02/2020</b>	Federal	Portaria 188/GM/MS – Emergência de Saúde Pública Nacional	Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).
<b>11/03/2020</b>	Federal	OMS declara pandemia mundial	Recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingindo níveis críticos.
<b>16/03/2020</b>	Municipal	Decreto Executivo Nº 53	Dispõe de medidas temporárias de prevenção do COVID-19 e dá outras providências. (Art. 7º Suspensão das aulas presenciais por 15 dias em toda a Rede Municipal de Ensino.)
<b>17/03/2020</b>	Federal	MEC – Portaria Nº 343	Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

<b>18/03/2020</b>	Federal	CNE	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
-------------------	---------	-----	--

Quadro 4 – Cronologia da Legislação.

(continuação)

<b>Data</b>	<b>Legislação</b>	<b>Evento</b>	<b>Regulamentação</b>
<b>20/03/2020</b>	Federal	Decreto Legislativo Nº 6	Reconhece, para os fins do Art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.
<b>20/03/2020</b>	Municipal	Instrução Normativa Nº 02/2020	Disciplina o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências.
<b>01/04/2020</b>	Federal	Medida Provisória Nº 934	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.



<b>03/04/2020</b>	Federal	MEC – Portaria Nº 376	Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.
-------------------	---------	-----------------------	---

Quadro 4 – Cronologia da Legislação.

(continuação)

<b>Data</b>	<b>Legislação</b>	<b>Evento</b>	<b>Regulamentação</b>
<b>10/05/2020</b>	Estadual	Decreto Nº 55.240	Institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências.
<b>22/06/2020</b>	Municipal	Resolução CMESM Nº 40	Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria e suas respectivas modalidades.
<b>03/07/2020</b>	Municipal	Resolução CMESM Nº 41	Regulamenta Ações Pedagógicas Orientadas - Não Presenciais - Na Educação Infantil no Sistema de Educação Municipal de Santa Maria
<b>03/07/2020</b>	Municipal	Currículo Emergencial Anos Iniciais Ensino Fundamental	Publicação do Currículo Emergencial Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de orientar a organização curricular a ser desenvolvida nos Anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, de modo complementar, remoto e também, ao retorno das atividades presenciais do corrente ano.

Quadro 4 – Cronologia da Legislação.

(continuação)

Data	Legislação	Evento	Regulamentação
18/08/2020	Federal	LEI Nº 14.040	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.
05/09/2020	Estadual	Decreto Nº 55.465	Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, <b>que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências.</b>
09/10/2020	Estadual	Decreto Estadual Nº 55.538	Altera o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências.

Quadro 4 – Cronologia da Legislação.

(continuação)

Data	Legislação	Evento	Regulamentação
31/10/2020	Municipal	Decreto Executivo Nº 241	Dispõe sobre o funcionamento das atividades presenciais de ensino em regime de plantão, para apoio pedagógico, em todos os níveis de ensino, nos termos do Decreto Estadual nº 55.538 de 09 de outubro de 2020, no âmbito do Município de Santa Maria, e dá outras providências.
10/12/2020	Federal	Resolução CNE/CP Nº 19/2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de
			calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
17/12/2020	Estadual	Conselho Estadual de Educação - Parecer CEEEd Nº 004/2020	Orienta as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do RS sobre os procedimentos a serem adotados para a integralização da carga horária do ano letivo de 2020 e o replanejamento curricular de 2020/2021, nos termos da Lei federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 e sua respectiva regulamentação.

<b>29/12/2020</b>	Federal	Resolução CNE/CES Nº 1	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.
-------------------	---------	------------------------	--

Quadro 4 – Cronologia da Legislação.

(continuação)

<b>Data</b>	<b>Legislação</b>	<b>Evento</b>	<b>Regulamentação</b>
<b>15/02/2021</b>	Estadual	Decreto Nº 55.759	Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências.
<b>20/02/2021</b>	Estadual	Decreto Nº 55.764	Institui medidas sanitárias extraordinárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.

<b>26/02/2021</b>	Estadual	Decreto Nº 55.771	Determina, diante do agravamento da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), em caráter extraordinário e temporário, a aplicação, com caráter cogente, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, de medidas sanitárias segmentadas referentes à Bandeira Final Preta, bem como a suspensão da possibilidade, de que tratam os §§ 2º e 5º do art. 21 do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, de os Municípios estabelecerem medidas sanitárias segmentadas substitutivas às definidas pelo Estado.
-------------------	----------	-------------------	--

Quadro 4 – Cronologia da Legislação.

(continuação)

Data	Legislação	Evento	Regulamentação
05/03/2021	Estadual	Decreto Nº 55.782	Altera o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências; o Decreto nº 55.764, de 20 de
			fevereiro de 2021, que institui medidas sanitárias extraordinárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul; e o Decreto nº 55.771, de 26 de fevereiro de 2021, que determina, diante do agravamento da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), em caráter extraordinário e temporário, a aplicação, com caráter cogente, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, de medidas sanitárias segmentadas referentes à Bandeira Final Preta, bem como a suspensão da possibilidade, de que tratam os §§ 2º e 5º do art. 21 do Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, de os Municípios estabelecerem medidas sanitárias segmentadas substitutivas às definidas pelo Estado.
Março/2021	Estadual	Documento de Instruções Escolares	ORIENTAÇÕES À REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL PARA O MODELO HÍBRIDO DE ENSINO 2021.

Quadro 4 – Cronologia da Legislação.

(continuação)

Data	Legislação	Evento	Regulamentação
<b>22/04/2021</b>	Estadual	Decreto Nº 55.852	Altera o Decreto nº 55.465, de 05 de setembro de 2020, que estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de
			enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências; e o Decreto nº 55.799, de 21 de março de 2021, que institui medidas sanitárias extraordinárias para fins de prevenção e de enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul.
<b>28/05/2021</b>	Municipal	Decreto Executivo Nº 61	Recepção o Plano de Ação Regional, vinculado ao Sistema 3 As de Monitoramento, no âmbito do Município de Santa Maria, e dá outras providências.
<b>Início do ano letivo 2021</b>	Municipal	Autorização para o retorno às atividades letivas	Documento para pais/responsáveis - AUTORIZAÇÃO PARA O RETORNO ÀS ATIVIDADES LETIVAS PRESENCIAIS E REMOTAS PARA O ANO DE 2021, EM CONFORMIDADE AO DECRETO ESTADUAL 55.465, DE 5 DE SETEMBRO DE 2020 e de acordo com o Decreto Municipal 241, de 2020, que estipula a retomada das atividades presenciais de forma gradual, articulada com o Ensino Remoto, mediante instrução normativa própria e



Quadro 4 – Cronologia da Legislação.

(continuação)

<b>Data</b>	<b>Legislação</b>	<b>Evento</b>	<b>Regulamentação</b>
<b>Início do ano letivo 2021</b>	Municipal	Autorização para o retorno às atividades letivas	conforme as possibilidades de atendimento presencial definidas nos Planos de Contingência aprovados pelo COE-E Municipal para cada escola e nos Planos de Ação Pedagógica, de acordo com a particularidade de cada unidade escolar.
<b>06/07/2021</b>	Federal	Parecer CNE/CP Nº: 6/2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar
<b>15/07/2021</b>	Municipal	Resolução CMESM nº 45	Fixa diretrizes para o ano letivo de 2021, para Educação Infantil, face à excepcionalidade a pandemia da COVID-19
<b>15/07/2021</b>	Municipal	Resolução CMESM nº 46	Fixa diretrizes para o ano letivo de 2021, para Ensino Fundamental, face à excepcionalidade a pandemia da COVID-19
<b>03/08/2021</b>	Municipal	Decreto Executivo Nº 83	Dispõe sobre a retomada das aulas e dos atendimentos presenciais nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, e dá outras providências.

Quadro 4 – Cronologia da Legislação.

(conclusão)

Data	Legislação	Evento	Regulamentação
05/08/2021	Federal	Resolução CNE/CP Nº 2	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora,  
2022.

Após estabelecer a linha cronológica dos acontecimentos em relação às publicações das políticas públicas que organizam o ensino durante o período pandêmico, ressalta-se, a seguir, a Agenda 2030 como uma política global, a qual pode ser considerada como uma política norteadora, ao estabelecer vários objetivos de desenvolvimento mundial, extremamente necessários, principalmente no âmbito da educação pública.

#### 4.3 A AGENDA 2030 COMO POLÍTICA GLOBAL DE IMPACTO LOCAL

Essa seção traz um aprofundamento no debate dos possíveis atravessamentos que a temática desta pesquisa pode fazer em relação aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável propostos pela Agenda 2030. Considerando o fato da pesquisadora pertencer ao grupo INTERFACE - Grupo de Estudos em Educação, Tecnologias e Sociedade e desta dissertação fazer parte de um projeto maior que tem como foco a investigação das políticas públicas educacionais brasileiras e seu alinhamento aos mecanismos internacionais, visando garantir a educação, os direitos humanos e a sustentabilidade do planeta.

Os pesquisadores vinculados ao grupo vem se debruçando a investigar especialmente as questões relativas à Agenda 2030 como um todo e, em suas pesquisas, num movimento mais particular, perceber quais são os atravessamentos desta política mais global.

A partir do final do século XX, os países membros das Nações Unidas começaram a perceber que a exploração dos recursos naturais, advinda da Revolução Industrial, estava causando danos irreparáveis ao planeta, comprometendo a saúde e a vida das gerações. Essa preocupação, compartilhada com a ONU (Organização das Nações Unidas) e outras entidades internacionais, passou a ser manifestada em Conferências que reuniram os representantes de inúmeros países para traçar medidas com o intuito de reduzir o consumo autoritário do meio ambiente e de prezar por um desenvolvimento sustentável.

Em 1992, mais de 100 chefes de Estado se reuniram no Rio de

Janeiro para a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, popularmente conhecida como Rio-92, onde debateram as possibilidades de assegurar o direito ao desenvolvimento para as gerações futuras. Essa Conferência resultou na Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e na Agenda 21: uma carta de intenções na qual os Estados se comprometeram a buscar formas sustentáveis de alcançar o desenvolvimento em escala mundial para o século XXI. O foco, portanto, deveria ser nos seres humanos e na proteção do meio ambiente (ONU, 2015).

Nesse sentido, entende-se que desenvolvimento sustentável é aquele que “satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as futuras gerações satisfazerem as suas próprias necessidades”. Passou a ser necessário, a partir da Rio-92, perceber a “interligação entre economia, tecnologia, sociedade e política e [a necessidade de] uma nova postura ética, caracterizada pela responsabilidade tanto entre as gerações quanto entre os membros contemporâneos da sociedade atual” (BRÜSEKE, 1994, p. 17).

Ainda, durante os anos 1990, surgiram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) a partir de uma série de reuniões e conferências internacionais cujo assunto era o desenvolvimento humano. De acordo com a Plataforma Agenda 2030 ([s.d.]), esse processo de construção dos ODM contou com especialistas renomados e esteve focado, principalmente, na redução da extrema pobreza”, resultando na Declaração do Milênio, firmada pelos Estados-membros da ONU em 2000. Os oito ODM são: erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. (ONU, 2015)

Figura 11 - Os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.



Fonte: ONU, 2015.

Posteriormente, 20 anos depois da Rio-92, os chefes de Estado de 193 países, acompanhados de representantes da sociedade civil, voltaram a se reunir no Rio de Janeiro para renovar o compromisso que assumiram com o desenvolvimento sustentável. A nova Conferência ficou conhecida como Rio+20 e buscou avaliar o que havia sido feito até ali para entender as lacunas que permaneciam e abordar novos desafios a serem enfrentados. O enfoque foi “a economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza e o arcabouço institucional para o desenvolvimento sustentável”. (ONU, 2015)

Poucos anos depois, em setembro de 2015, os 193 países, todos membros da ONU, encontraram-se em Nova York novamente para tratar sobre alguns dos temas relacionados ao desenvolvimento sustentável. O principal objetivo era o reconhecimento da necessidade de erradicar a pobreza em todas as suas formas e de que esse era o maior desafio global no presente século. Ainda, o entendimento de que erradicar a pobreza,

incluindo sua forma extrema, é indispensável para a sustentabilidade do desenvolvimento (ONU, 2015). Na oportunidade, foi adotado o documento “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, um guia para as condutas traçadas pela comunidade internacional:

A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas, para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. São objetivos e metas claras, para que todos os países adotem de acordo com suas próprias prioridades e atuem no espírito de uma parceria global que orienta as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro. (ONU, 2015)

Conforme a Declaração de Incheon (2015):

Ela se baseia em direitos e é inspirada por uma visão humanística da educação e do desenvolvimento, com base em princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e responsabilização (UNESCO, 2015, p. 6)

O foco está na inclusão e na equidade, para que todos tenham oportunidades iguais e para que ninguém seja deixado para trás. A Agenda 2030 vem para que seja garantida uma base sólida de conhecimentos, que os estudantes desenvolvam pensamento crítico e criativo. Para os países que entendem e abraçam a meta de oferecer uma educação de qualidade, os benefícios são enormes, o que resulta no crescimento do país em diversos aspectos, ou seja, a educação tem um papel fundamental na erradicação da pobreza, possibilita a igualdade de gênero, tem influência na saúde e promove a inclusão de pessoas com deficiência.

A Declaração de Incheon apresenta estratégias ao longo do documento, onde para que os países consigam desenvolver o ODS 4, é necessário que estabeleçam parcerias eficazes e inclusivas, aprimorem políticas educacionais e a forma como elas funcionam em conjunto, garantam sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade para todos, mobilizem recursos para a educação e garantam que todas as metas

sejam monitoradas, acompanhadas e revisadas.

Os 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável são integrados e indivisíveis e abarcam as dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável. Os objetivos são: erradicação da pobreza; fome zero e agricultura sustentável; saúde e bem-estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; água potável e saneamento; energia acessível e limpa; trabalho decente e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsáveis; ação contra a mudança global do clima; vida na água; vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes; e parcerias e meios de implementação (ONU, 2018).

Figura 12 - Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.



Fonte: (ONU, 2018)

Para responder as questões da presente dissertação, importava refletir sobre o Objetivo de Desenvolvimento 4, qual seja assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas. Significativo mencionar que essa preocupação com o ensino não inclui apenas a educação básica, mas todos os níveis de educação, visando ao empoderamento e à capacitação dos indivíduos para ampliar oportunidades e reduzir vulnerabilidades, contribuindo com o desenvolvimento sustentável. Para tanto, conforme supramencionado, a educação deve ser inclusiva e igualitária e levar como fundamento os direitos humanos (ONU, 2018).

Uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade vai ao encontro do atendimento das carências da nossa sociedade, assim a busca constante por uma educação de qualidade visa principalmente atender as necessidades do presente. Como um marco na busca por um mundo melhor para a presente geração e futuras, determina ações para acabar com a pobreza, busca por educação de qualidade, proteger o meio ambiente, enfrentar mudanças climáticas, bem-estar, promover a prosperidade. Para que se alcance, é necessário o equilíbrio entre três elementos: proteção ao meio ambiente, crescimento econômico e inclusão social, com isso os ODS se tornam indivisíveis e interligados, onde um promove os outros, como uma grande “teia” de objetivos e ações, portanto devem ser desenvolvidos em conjunto e concomitantemente.

Por se ter vivenciado a pandemia em uma posição que desvelou tanta desigualdade social, como a educação durante o ensino remoto, que dependeu diretamente da economia familiar, da inclusão social, entende-se não ser possível, deixar de discutir os Objetivos e metas da Agenda 2030 como uma possibilidade proposta a ser incorporada em âmbito municipal para se possa pensar o futuro das novas gerações.

Dentre os 17 ODS, neste estudo especificamente, procura-se enaltecer o quarto objetivo: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Pois consideramos que mais do que nunca a qualidade da educação em todos seus âmbitos esteve/está comprometida/em risco.

O Objetivo 4, voltado para a educação, possui 10 metas que devem ser igualmente cumpridas pelos Estados-membros da ONU e signatários da Agenda 2030, servindo como balizas para conduzir as ações e as políticas públicas para melhorar o ensino. Dentre elas, destaca-se a igualdade de acesso entre homens e mulheres a qualquer nível de educação, assegurando preços acessíveis e um ensino equitativo e de qualidade, atingindo níveis mínimos de proficiência capazes de conduzir os alunos a atingir resultados de aprendizagem suficientes para que se desenvolvam e cheguem à vida adulta com competências técnicas e profissionais. Ainda, é



importante salientar a preocupação das metas com a redução das inúmeras vulnerabilidades presentes na sociedade, garantindo o acesso a todos os níveis de educação, além do direcionamento para o desenvolvimento sustentável, para os direitos humanos, para o combate à violência e para o estímulo da cidadania global e da diversidade cultural (ONU, 2018).

Como já sinalizou-se anteriormente, o ODS 4 é o foco desta dissertação, tendo isso em vista, considerou-se importante frisar as metas 4.1, 4.5, 4.7 e 4c, afinal, são estas que tratam da alfabetização, leitura e escrita matemática e formação de professores.

- Meta 4.1 – Busca-se garantir que meninas e meninos completem a educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade.
- Meta 4.5 – Visa eliminar as disparidades de gênero na educação e a garantia de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional.
- Meta 4.7 – Propõe-se a garantia que todos os alunos adquiram conhecimento e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.
- Meta 4.c – Aumentar o contingente e a formação dos professores.

Ainda, sobre a meta 4.1 de acordo com a Unesco (2015, p.24):

Apesar do progresso significativo desde 2000, estima-se que 59 milhões de crianças em idade de frequentar a educação primária e 65 milhões de adolescentes em idade de frequentar o primeiro nível da educação secundária – dos quais as meninas são a maioria – ainda estavam fora da escola em 2013[XVIII]. Além disso, muitos dos que frequentavam a escola não estavam adquirindo conhecimentos e habilidades básicas. Pelo menos 250 milhões de crianças em idade escolar primária – das quais mais de 50% frequentaram a escola por pelo menos quatro anos – não sabem ler, escrever ou fazer contas bem o suficiente para alcançar os padrões mínimos.

Segundo o estudo realizado pela UNICEF “Cenário da Exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da Pandemia da Covid-19 na Educação”, publicado em abril de 2021: no Brasil em Novembro de 2020,

durante a pandemia, mais de 5 milhões de meninos e meninas não tiveram acesso a educação. Desses, mais de 40% foram crianças entre 6 e 10 anos, que estão em fase de alfabetização. Sabe-se que ciclos de alfabetização incompletos podem acarretar em reprovações e abandono escolar. Interessante ressaltar que este número é próximo ao que se tinhamos anos 2000.

O documento ainda salienta que as crianças mais afetadas são as que estão em situação de vulnerabilidade. Anterior a pandemia, em 2019, o número de crianças fora da escola era de 1,1 milhão. Em contrapartida, as causas para evasão escolar eram falta de vaga para as crianças pequenas, desinteresse pela escola, gravidez na adolescência e o trabalho para ajudar com a família.

De acordo com a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) sobre a meta 4.5 evidencia que uma das prioridades deverá ser a erradicação da pobreza, afinal, ela é uma das principais barreiras à inclusão. O principal movimento a ser feito deverá ser a continuidade do investimento na educação, buscando formas inovadoras de dar assistência a famílias e alunos.

Durante os meses mais críticos da pandemia, observou-se um agravamento das disparidades sociais, famílias perderam empregos, viveram e estão vivendo com o mínimo possível, muitas vezes não conseguem nem alimentar-se adequadamente. Para isso, conforme o próprio documento deve-se investir nas escolas para que sejam resistentes às possíveis catástrofes que possam vir a ocorrer. É necessário, portanto, que as instalações escolares estejam de acordo com o que necessitamos na contemporaneidade, como uma infraestrutura arraigada em tecnologias, investir também na formação profissional é fundamental, para que esses professores estejam aptos a utilizar essas tecnologias (UNESCO, 2015).

Sobre a meta 4.7, o mesmo documento propõe que a educação é o principal caminho para que questões relacionadas aos direitos humanos, da cidadania responsável, da paz, da igualdade racial e de gênero sejam reproduzidas na sociedade.

Por fim, sobre a meta 4.c, tem-se que os professores são fundamentais em todas essas esferas para que todas as metas da agenda sejam cumpridas. Para isso, a qualificação desses professores através de formação profissional, uma remuneração justa e adequada para que possam sentir-se motivados e preparados para percorrer esse longo caminho de transformação. Os governos deveriam, ainda, fortalecer os mecanismos de diálogos políticos com a classe, para que juntos possam desenvolver e implementar políticas que visem sanar com essas disparidades.

Sobre a realidade do Brasil enquanto país signatário de todos os acordos, em 2019 foi publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) um diagnóstico sobre a situação do país em relação ao Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável 4, citado acima, buscando verificar como estava ocorrendo a implementação da Agenda 2030 no país. O estudo concluiu que o Plano Nacional de Educação (PNE) iria garantir o cumprimento de 70% das metas previstas pelo Objetivo 4 até 2024 (BRASIL, 2019). Na época, a pesquisa iniciou retratando o lugar que o Brasil estava antes da implementação do PNE e apresentou os resultados de alguns indicadores que já estavam disponíveis em 2016 e 2017:

Em relação ao acesso à educação infantil, o país está em uma posição confortável, com 93,7% das crianças de 4 a 5 anos matriculadas na pré-escola. A avaliação é de que não deve haver problemas mais sérios para atingir a meta de 100% até 2030. Já quanto ao acesso de crianças de 0 a 3 anos, apenas pouco mais de um terço das crianças frequentam creche. Em 2016, 98% das crianças de 6 a 14 anos estavam matriculadas no ensino fundamental e 70% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio. Além de ainda não ter atingido a universalização no ensino médio, o percentual de alunos que não concluíram os ensinos fundamental e médio na idade adequada ainda é alto. [...] os programas Prouni, Reuni e Fies aumentaram o acesso equitativo ao ensino superior, o que contribuiu para atingir a meta de assegurar a equidade de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis. Mas os resultados mostram que o acesso ao ensino superior continua desigual e restrito, pois somente um quarto dos jovens de 18 a 24 anos cursava ou já tinha completado o ensino superior. (BRASIL, 2019, s.p)

Se a situação já não era favorável em 2019, o Relatório Luz 2021 averiguou que o Brasil retrocedeu na maioria das metas de desenvolvimento sustentável no ano de 2020. De acordo com esse documento, produzido pelo Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030, dentre as metas previstas pelos ODS, “54,4% estão em retrocesso, 16% estão estagnadas, 12,4% ameaçadas – por exemplo, por cortes de verbas e descontinuidade de políticas públicas – e 7,7% tiveram progresso insuficiente”. Outra questão preocupante apontada pelo relatório é que 8,9% das metas não puderam ser avaliadas porque o governo não disponibilizou informações suficientes (ANTUNES, 2021).

Esse estudo ainda apontou que o cenário da pandemia e o contexto político brasileiro são os fatores que dificultam o avanço no cumprimento das metas da Agenda 2030. Se em 2019 era possível perceber algum avanço na educação em relação aos anos anteriores, os dados de 2020 revelaram que o cenário é extremamente complicado para a educação, constatando que, “de 10 metas, sete estão em retrocesso, duas ameaçadas e uma estagnada”. O documento relata que os cortes orçamentários e o esvaziamento de políticas públicas voltadas para o cumprimento das metas foram os principais fatores que impactaram nesse retrocesso (ANTUNES, 2021).

#### 4.4 A BNCC E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A partir dos anos 1980, do processo de democratização do país e do fim da ditadura, a escola no Brasil passou a ser vista como um espaço possível e de direito de todos, ao menos no discurso educacional. No entanto, sabe-se que “não basta apenas garantir o acesso ao espaço físico, são necessárias também outras medidas que fortaleçam o espaço escolar” (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p. 13). Na atualidade, a educação brasileira apresenta significativos avanços em relação à ampliação do acesso à escolarização, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Porém, ao lado desses avanços, observam-se desafios contundentes que demonstram a fragilidade do sistema educacional

público. As avaliações educacionais nacionais realizadas, como o ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), a Prova Brasil e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) demonstraram lacunas de aprendizagens dos estudantes da educação básica, revelando sérios problemas no que diz respeito à educação oferecida a esses sujeitos.

A clareza de que um número significativo de crianças ainda não consegue dominar, ao final do terceiro ano de escolarização, conhecimentos básicos, como leitura e escrita, é preocupante. Nesse sentido, fica claro que o sistema educacional brasileiro não está proporcionando a essas crianças as oportunidades necessárias para seu desenvolvimento como cidadãos, de modo que urge que se lancem ações que contribuam para a superação de tal situação.

Assim, a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surgiu com o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e de habilidades comuns – de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país. Dessa forma, espera-se reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil, nivelando e elevando a qualidade do ensino. A BNCC também tem como objetivo formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino. (BRASIL, 2018)

Além de mostrar as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa escolar, a BNCC também discorre sobre a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. (BRASIL, 2018). O documento afirma que é importante realizar uma parceria entre os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental para trocarem informações sobre o que foi desenvolvido pelas crianças durante a etapa anterior, pois considera que,

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando

fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2018, p. 49).

Visando uma transição de sucesso entre as duas etapas escolares, a BNCC traz uma síntese das aprendizagens esperadas ao final da educação infantil, que devem ser trabalhadas durante essa modalidade de ensino e que serão aprofundados no ensino fundamental. Com relação às aprendizagens relacionadas mais especificamente à alfabetização, são englobadas em um campo de experiência denominado “Oralidade e Escrita”, o qual explicita que, ao final da educação infantil, as crianças devem ser capazes de, entre outras coisas, “conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2018, p. 50). Com isso, apresenta-se a Figura 13 contendo os componentes curriculares dispostos na base.

Nesse ritmo de mudanças, o Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142 de 22 de fevereiro de 2018, foi uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do ensino fundamental. O programa também foi realizado diante dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação - SAEB, criado com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, onde se apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). (BRASIL, 2018)

Figura 13 - Componentes curriculares da BNCC.

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: BRASIL, 2018, p. 27.

Nesse ritmo de mudanças, o Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142 de 22 de fevereiro de 2018, foi uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e no 2º ano do ensino fundamental. O programa também foi realizado diante dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação - SAEB, criado com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, onde se apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). (BRASIL, 2018)

Na BNCC, a alfabetização se encontra dentro do componente curricular Língua Portuguesa, que, por sua vez, está inserido na área de conhecimento de Linguagens junto com outros componentes curriculares, como Arte, Educação Física e Língua Inglesa (destinada aos anos finais do ensino fundamental I). A área de Linguagens possui nove competências específicas que os estudantes devem ter desenvolvido até o fim do ensino

fundamental. (BRASIL, 2018)

De uma maneira resumida, pode-se dizer que essas competências dizem respeito ao entendimento de que as linguagens são construções humanas, à compreensão do caráter histórico e social das linguagens, que podem ser vistas como uma forma de expressão, e ao desenvolvimento de uma visão crítica das linguagens. Além disso, as competências consideram o reconhecimento, o respeito e a valorização dos diferentes tipos de linguagens existentes (BRASIL, 2018, p. 45).

O fracasso escolar pode ser entendido como o não atingimento, por um aluno, de metas e/ou de habilidades esperadas para cada ano escolar. No Brasil, esse problema passou a ser visto com mais frequência a partir da década de 1980, quando a escola pública começou a se universalizar e, mesmo após 38 anos, essas questões ainda permanecem sem soluções. Isso porque as instituições escolares tendem a assumir uma visão de que a culpa pelo fracasso escolar é do aluno e de sua família, isentando-se de qualquer responsabilidade quando um aluno não atinge uma meta estipulada.

A partir dessa realidade, o Governo Federal assumiu o compromisso de elaborar políticas públicas capazes de transformar a estrutura escolar, tanto nas formas de ensinar e organizar como de desenvolver o currículo. Ainda, o Governo também criou ações, como a implementação do ensino fundamental de nove anos e o compromisso de todos os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) de melhorar a qualidade da educação brasileira, para que todas as crianças exerçam seu direito de serem alfabetizadas, tal qual a BNCC.

É por meio da educação geral, intelectual e profissional que as crianças e os jovens são preparados para a vida, para o trabalho e para a cidadania. A escola é o espaço de desenvolvimento científico e cultural que oferece tais oportunidades aos estudantes (LIBÂNEO, 1994, p. 36). No que diz respeito a esse espaço, a qualidade do ensino, tão necessária e preconizada para que a população possa alcançar melhores condições de vida e maior competência no enfrentamento de seus anseios e



desenvolvimento, passa pela garantia de variados processos de condições interligadas, envolvendo múltiplos aspectos internos e externos à escola e aos sistemas de ensino (LUCK, 2008, p. 15).

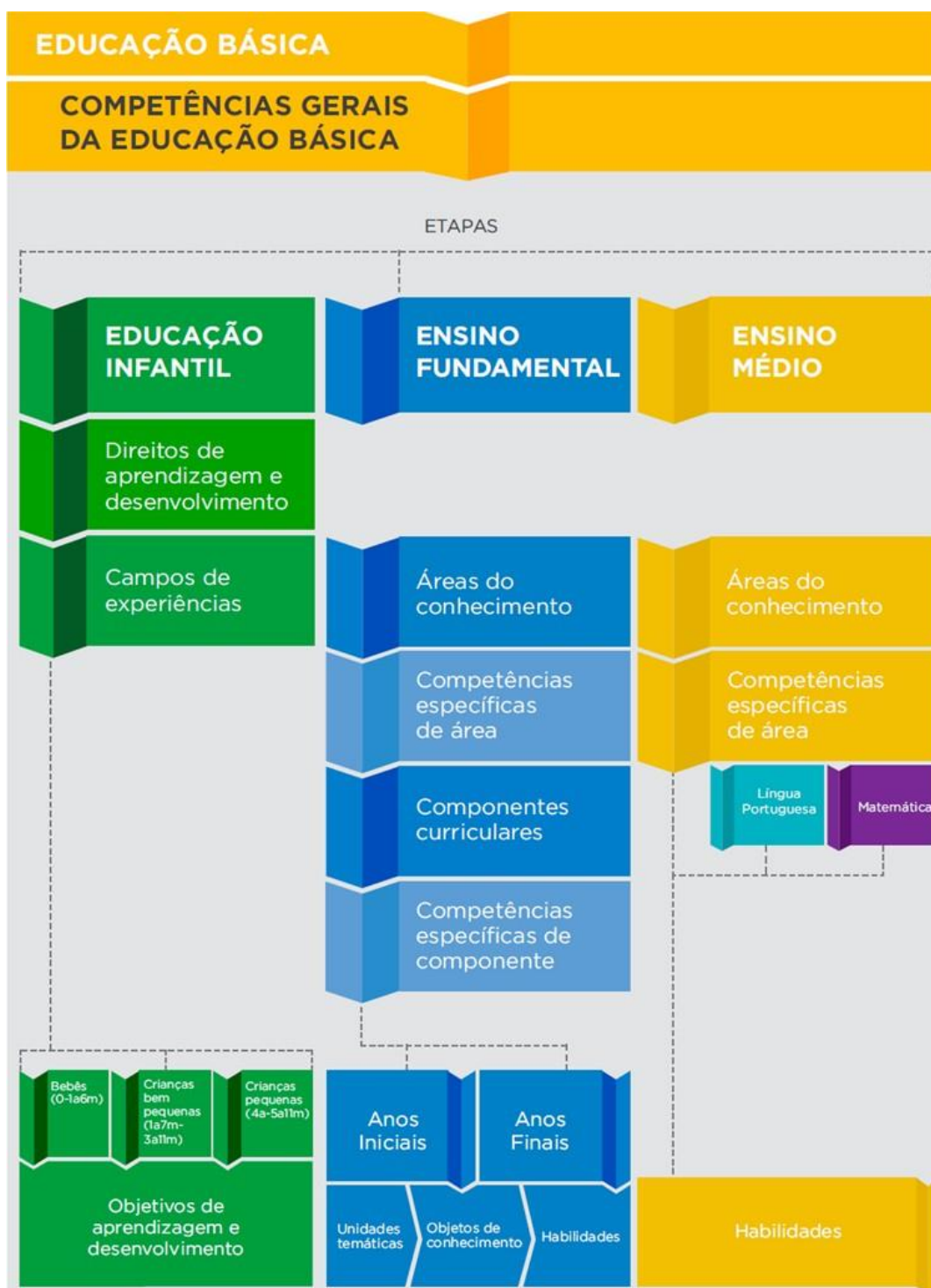
Assim, a área de conhecimento das Linguagens está organizada em 5 eixos: a primeira é o eixo “Oralidade”, que diz respeito ao conhecimento das diferenças entre a língua oral e a escrita das maneiras formais e informais e das diferenças regionais e sociais das linguagens, além do uso adequado da linguagem de acordo com a situação e a interação. O segundo eixo é a “Leitura”, considerado tema central da língua portuguesa para a Base e que engloba a aprendizagem de decodificação das palavras, a apropriação do sistema alfabético de escrita, a fluência na leitura, a expansão de vocabulário e a identificação, a compreensão e a interpretação de gêneros textuais (BRASIL, 2018, p. 55).

O terceiro eixo é a “Escrita”, que está relacionada à aprendizagem da codificação de palavras, à apropriação do sistema alfabético de escrita e à produção de textos com coesão, coerência e vocabulário adequado de acordo com o propósito do texto. O penúltimo eixo é chamado de Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, que diz respeito à aprendizagem de normas ortográficas, pontuação, estruturas linguísticas, concordância verbal e nominal, regência e recursos semânticos, sintáticos e morfológicos. (BRASIL, 2018)

Por fim, o último eixo é a Educação Literária, cuja aprendizagem foca na formação dos alunos para que conheçam e apreciem textos literários de diferentes nacionalidades e épocas, proporcionando o contato do estudante com diversos textos (BRASIL, 2018, p. 56-57). Os estudos desses atuais eixos estruturados pela BNCC contribuem para alguns dos atributos evidenciados no projeto político pedagógico (PPP), pois é muito importante a articulação entre o projeto político-pedagógico, o acompanhamento das ações e a avaliação e utilização dos resultados com a participação e o envolvimento das pessoas e o coletivo da escola, levando-a a ser eficiente e eficaz (BETINI, 2005, p. 01). Na Figura 14, observa-se a estrutura da BNCC. Todos esses pontos são desafiadores, sendo preciso administrá-los

de forma pacífica, o que exige de todos os envolvidos (professores, alunos, funcionários, família e comunidade) uma relação dialética, além do uso de técnicas e habilidades humanas apropriadas aos objetivos a que se propõe a escola. No entanto, esses estudos sobre os novos métodos de alfabetização podem ser usados em outros ambientes fora da sala de aula de um modo dialógico, obviamente entendendo que as linguagens envolvem qualquer tipo de comunicação.

Figura 14 - Estrutura da BNCC



Fonte: BRASIL, 2018, p. 24.

As experiências dos professores com as políticas públicas que surgiram em torno do ensino remoto são aquelas da realidade das escolas públicas e, quando se fala em ensino público, sensibiliza a necessidade de não esquecer da preocupação fundamental desses sistemas de ensino, qual seja de que todos aprendam mais e melhor (VEIGA, 2003, p. 02). Há uma preocupação em preparar os alunos para o exercício da cidadania e do trabalho, formando sujeitos capazes de dominar conhecimentos e atitudes.

Entretanto, é a estratégia de gestores e professores, buscando inovações estruturais e transformadoras em torno dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores, gestores, alunos, pais e comunidade), que torna possível lançar ideias de aceitação e de implementação. Assim, “inovar” em uma gestão escolar aliado ao Projeto Político Pedagógico da escola é

[...] introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo. (VEIGA, 2003, p. 04).

Desse modo, acredita-se que inovar é deixar um ambiente descontraído àqueles envolvidos na instituição de ensino, dar espaço para novidades que vêm de fora para dentro da escola e, depois, postular tais ideias com as eficácias, normas e prescrições que permeiam o ensino inovador. Assim, surge a ideia de interdisciplinaridade entre a equipe pedagógica, o que representa um projeto de superações, ideia que tem caracterizado a produção do conhecimento em todas as áreas, principalmente na Educação (GARCIA, 2012, p. 213).

Aconteceram evoluções, mas ainda assim se está diante de algo que ainda pode ser aprimorado, trazendo percepções de métodos alfabetizadores que tendem a ser superados em função dos novos horizontes de conexão fornecidos pelas tecnologias digitais, bem como

através da possibilidade de o currículo tornar-se um espaço de aprendizagens envolvendo crítica, engajamento e transformação social. Essa ideia vai totalmente de acordo com o alinhamento que está sendo feito na escola, trazendo as tecnologias e mostrando que todos são capazes de ter criticidade com construtivas discussões:

A interdisciplinaridade deixa de representar um tecido de conhecimento produzido apenas pela união das disciplinas do currículo formal e com base na parceria entre professores e alunos. [...] Neste século, com base nas visões pedagógicas conquistadas e com as tecnologias de comunicação e informação disponíveis, pode se tornar uma experiência de aprendizagem sustentada em conexões sem fronteiras. (GARCIA, 2012, p. 223).

Dessa maneira, os diálogos socializadores articulam primeiramente essa interação e, em seguida, é necessária a supervisão escolar com apoio para que isso atravesse a sala de aula e envolva a escola no seu todo. Ainda, nota-se a ausência de interação entre os profissionais da educação e da escola com a sociedade, o que dificulta no ensino pois pouco contribui para que os alunos construam conhecimentos globais. Nas práticas interdisciplinares, é possível superar as visões restritas do mundo e promover uma compreensão adequada da realidade (GARRUTTI; SANTOS, 2004, p. 186).

## 5 O PERCURSO DA ANÁLISE: A EMERGÊNCIA DAS CATEGORIAS

A metodologia de análise de dados escolhida foi a Análise Textual Discursiva (ATD), tendo em vista que se busca uma construção metodológica em questões emergentes, onde há a necessidade de aprofundar a compreensão de fenômenos propostos na investigação. Tem como principal característica ser uma metodologia aberta, que oferece possibilidades a um pensamento investigativo, buscando o movimento das verdades, construindo e reconstruindo a participação do pesquisador. Segundo Moraes e Galiazzi (2020), essa metodologia dá muita liberdade, ao mesmo tempo em que exige muito do pesquisador. Nas palavras da autora:

Realizar uma Análise Textual Discursiva é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido. Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 188).

Segundo a autora, a Análise Textual Discursiva torna possível que, através de um olhar crítico, reflexivo e baseado em teorias e conhecimentos, o pesquisador atribua novos conjuntos significantes. A partir daí, produz novos significados. A análise desenvolvida possibilita a tradução das novas perspectivas emergentes do que está sendo estudado.

Assim, desenvolvida, acredita-se que essa análise atribua valor ao contribuir para uma melhor compreensão do processo, por apresentar novas compreensões sobre os dados construídos – pois estes trouxeram diferentes realidades, descritas e interpretadas durante a análise, enaltecendo a tradução de uma realidade em movimento, tendo clareza da instabilidade da emergência que o tema desta pesquisa atribui.

Como já citado anteriormente, como afirmam Moraes e Galiazzi (2006, p. 06) o processo da análise textual discursiva é um constante “ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”. De acordo com os autores, para que isto aconteça, é necessário que se mantenha atenção e

rigoridade, garantida através do elo entre o pesquisador, os dados construídos e o referencial teórico que embasou estudo.

Assim, como primeira ação neste percurso da análise, procedeu-se ao que Moraes e Galiazzi (2006) chamam de **unitarização**. Realizou-se a “desconstrução”, buscando identificar as unidades elementares obtidas a partir do *corpus* da pesquisa, a qual buscou-se, através da leitura e da impregnação intensa com o material de análise, identificar as unidades elementares que enaltecem o sentido.

A seguir, realizou-se a **categorização**. Uma das autoras, criadora da ATD, explica no que consiste esta etapa: “Na Análise Textual Discursiva corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de unidades de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados.” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 96)

Esta autora esclarece, ainda, que o processo de categorização pode ser conduzido de duas maneiras, conforme a natureza, mais objetiva ou dedutiva podemos ter categorias *a priori* ou categorias emergentes. No caso dos processos de natureza mais objetiva, em que o pesquisador determina, de antemão, que categorias irá buscar no cômputo dos dados, se têm categorias *a priori*. No outro extremo, mais subjetivo, onde se identificam as categorias que “emergem” do *corpus* da pesquisa, sem pré-determinação, temos as categorias chamadas emergentes. (MORAES; GALIAZZI, 2020) A autora complementa que no estudo “Por vezes as unidades precedem as categorias; em outras inicia-se com as categorias. No primeiro caso temos as categorias emergentes, no segundo as categorias *a priori*.” (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 98). Nesta pesquisa, iniciou-se o percurso da análise com duas categorias *a priori* e uma categoria emergiu durante o processo. A saber: **Percepção dos sujeitos sobre as políticas públicas para a pandemia; Aspectos pedagógicos do ensino durante a pandemia e Fluência tecnológica dos professores.**

Após as categorias estarem identificadas e selecionadas, teve início o terceiro ciclo da análise: **a produção dos metatextos**. Estes foram

produzidos a partir da auto-organização dos materiais do corpus da pesquisa. Analisou-se os resultados e produziu-se, por categoria, textos com as devolutivas dos questionários, neste caso. Moraes e Galliazzi (2020, p. 144) explica que: “uma das finalidades da construção de um sistema de categorias o encaminhamento de um metatexto, expressando uma nova compreensão do fenômeno investigado.” Dessa forma, ao elaborar os metatextos, inicia-se o processo de compreensão daqueles significados.

A seguir, descreve-se cada uma das categorias do estudo. Após a transformação em metatextos, os dados foram analisados pela pesquisadora, à luz do referencial teórico proposto para a pesquisa, pois:

As possibilidades de emergência de novas compreensões são dependentes da escuta do outro que tem algo diferente a manifestar. Novas compreensões são produzidas a partir das diferenças de pontos de vista, no confronto das próprias ideias com ideias diferentes dos outros.(MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 246).

Contudo, após esses movimentos e construções, para dar sequência ao estudo, nas próximas seções apresenta-se as categorias analisadas a partir da perspectiva dos sujeitos em relação às políticas públicas, os aspectos pedagógicos e fluência tecnológica dos professores.

### 5.1 Percepção dos sujeitos sobre as políticas públicas para a pandemia

A pandemia da COVID-19 iniciou e com ela, logo iniciou-se o isolamento social. Além do medo do vírus desconhecido e das novas informações, iniciou-se vivências cheias de inseguranças e incertezas. Toda esta realidade obriga-nos a refletir, buscar novas estratégias para desenvolver a rotina diária e a vida profissional. Como seria possível desenvolver aulas sem a presencialidade dos estudantes e do espaço físico da escola? Especialmente no ciclo de alfabetização, onde a dinamização da oralidade é fundamental.

A exposição oral, historicamente presente no ensino presencial, é o principal meio de interação ao qual o docente foi habituado para o



desenvolvimento de sua atividade principal: ministrar aulas. É por meio dela que as interações acontecem em sala de aula e, mais do que isso, a presença física, de modo geral, sempre foi entendida como necessária para a consolidação dos processos interacionais que visam à aprendizagem (BORGES, 2007).

O convívio, a experimentação, diálogo professor x aluno, até então eram tomados como pilares no pensar de um planejamento pedagógico, onde prevaleciam especificidades como objetivos a desenvolver e metas a alcançar. Assim, toda a sociedade passou pela necessidade de adaptar-se ao momento de transformações de rotinas de trabalho e de vida social.

Na educação não foi diferente: "saímos das aulas presenciais para um isolamento de quinze dias e não voltamos mais..." frase comum entre os sujeitos deste estudo. Assim, uma nova dinâmica foi estabelecida enquanto as políticas públicas eram articuladas.

A partir da análise das respostas aos questionários é possível perceber que a maioria dos professores, mesmo que ainda assustados com as medidas necessárias tomadas, buscaram estratégias para enfrentar o distanciamento das salas de aulas e consequentemente dos seus alunos. Isso fica evidente no seguinte relato:

*Me assustei bastante porque não sabia como ia manter os estudantes ligados na aprendizagem, visto que não deu tempo de organizar atividades para eles levarem para casa, por isso pensei em um blog e depois em grupos no whatsapp. (P05)*

Sobre o surgimento dessas novas estratégias, essas adaptações, essas mudanças do que já estava estruturado e tomado como normal, Daga (2011, p. 96) afirma:

[...] a despeito de mudanças de estratégias de ensino, o papel do professor não muda no que diz respeito à sua condição de mediador mais experiente no ensino de saberes historicamente objetificados. Ainda que deixe de atuar nesse papel por meio eminentemente da oralidade e passe a fazê-lo pela mediatização escrita, o papel, em nossa compreensão, não se descaracteriza. A instauração de um novo paradigma diz respeito à forma como as interações se consolidam, mas não ao eixo nodal do papel que cabe ao professor nesse

processo, ou seja, mediar a apropriação do conhecimento por parte do aluno (DAGA, 2011, p. 96).

Ao contrário da mudança de papel, pode-se dizer que neste cenário, houve o destaque da participação dos professores. Eles desempenharam papéis imprescindíveis como profissionais da educação, que frente a frente os estudantes, constroem a história da educação diariamente. Depararam-se com a necessidade de reinventar novas metodologias e possibilidades de comunicação, as quais atendessem a demanda que o isolamento exigiu. Alguns excertos da pesquisa ilustram o que se afirma aqui:

*Foi assustador. Tive que reinventar meu trabalho e ao mesmo tempo manter o vínculo com as crianças/família. (P6)*

*Inicialmente me senti perdida, com dificuldade para definir os conteúdos e organizar o planejamento. Organizei atividades simples, com enunciados bem explicados no sentido de orientar as famílias para que pudessem auxiliar os alunos.(P7)*

*Confesso que não foi nada fácil compreender tudo que estávamos passando naquele momento, principalmente pelo distanciamento físico das crianças. Porém, era preciso fazer algo e, por isso, até o currículo emergencial, as atividades na turma foram realizadas através de mídias sociais, no caso o facebook com postagem semanal, bem como com atividades impressas. Estas organizadas em sequência didática de acordo com o que previa o PPP da escola, alinhado com a BNCC E o DOM. (P18)*

*A primeira medida tomada pelas(os) professores de anos iniciais da escola foi criar um grupo de whatsapp, já em março, quando os 15 dias não eram mais apenas 15. O grupo foi criado para não perder o vínculo com estudantes e familiares. (P9)*

Claramente evidenciou-se a preocupação dos sujeitos com a continuidade das aulas e distanciamento dos estudantes, o comprometimento de ambos em antesmesmo da publicação de políticas públicas regulamentando a educação nesse período. Buscam por alternativas que estavam ao seu alcance e possibilidades de isolamento e comunicação com os estudantes, propiciando a comunicação, explicações, conteúdos, revisões, até mesmo afagos e fortalecimento da relação professor x aluno.

A grande dúvida dos sujeitos nesse processo se tornou o futuro do ano letivo, já que a maioria estava utilizando suas redes sociais,

estabelecendo uma comunicação para que pudessem trocar atividades, explicações e obter contato.

Apenas dois dos sujeitos ouvidos neste estudo sinalizaram não ter enviado nenhuma atividade aos estudantes antes da normatização das políticas pelo município. Conforme relatos a seguir, o sujeito P4 ressaltou que não enviou atividades por desconhecer possibilidades de envio durante o ensino remoto: “Fiquei sem saber o que fazer, como fazer. Aguardei a posição e orientação da escola e da Smed.” Assim como este, o sujeito P8 argumentou o início das suas atividades remotas após as formações oferecidas pela SMED e estudos norteadores:

*“Na verdade, iniciamos o trabalho pedagógico com os alunos após várias formações e também estudos da BNCC, e organização de um modelo de currículo para o ensino remoto. Era tudo novo...ensino pela plataformaonline, material impresso, busca ativa dos alunos....o desafio, também de vencer as dificuldades com as ferramentas tecnológicas...era tudo acontecendo ao mesmo tempo....O melhor de tudo era que estávamos todos juntos, um ajudando o outro, os professores, colegas, a equipe gestora da escola sempre à frente incentivando e dando coragem para seguirmos com o desafio de nosso trabalho, que era de necessário continuar.” (P8)*

Segundo Gomes (2020), o desafio atual dos gestores dos sistemas de ensino é definir os encaminhamentos adequados para a educação básica em um contexto de calamidade sanitária, crise econômica e instabilidade política.

Em meio a todo o desenrolar da pandemia, as incertezas e angústias foi publicado as primeiras políticas públicas e com elas o acalento de muitos sujeitos, esclarecendo deveres e direitos, como desenvolver as atividades e norteando os sujeitos a darem continuidade ou a começarem a desenvolver as atividades pedagógicas com suas turmas.

Durante o período pandêmico, o município de Santa Maria, não muito diferente de outros, vivenciou uma grande dificuldade no que se refere à regulamentação das políticas públicas, por conta das constantes atualizações de publicações de legislações necessárias para atender todas as demandas sanitárias. Sobre os desafios que a gestão precisa enfrentar

no processo de organização do sistema de ensino, Zinn e Lunardi (2019) problematizam que:

Uma vez criado o Sistema Municipal de Ensino, surgem os desafios relacionados à organização da educação municipal e as relações existentes entre os órgãos e instituições educacionais que fazem parte desse complexo interdependente, mas, que ao mesmo tempo, deve ser articulado para a garantia da qualidade da aprendizagem dos estudantes. (p.214)

Destaca-se a importância do enfrentamento consciente da realidade do entorno da educação santamariense, pois neste período foi possível observar a constância e publicações paralelas de legislações municipais bem como estaduais e federais para a gestão da educação no município. Para OLIVEIRA, OLIVEIRA, JORGE e COELHO (2021, p.84) ao se tratar da implementação de políticas educacionais, importa compreender como as distorções ou adaptações decorrentes das múltiplas ações dos implementadores resultam em diferentes efeitos para os beneficiários, os estudantes e suas famílias.

Diante disso, em meio a necessidade da organização de um currículo que desse conta das peculiaridades do momento que se estava vivendo, a gestão da Secretaria Municipal de Educação articulou-se no sentido de construir um planejamento capaz de promover uma educação de qualidade, significativa e equitativa. Consequentemente, dispõe o CURRÍCULO EMERGENCIAL para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1º a 5º Ano). Entende-se como significativo a caracterização de Currículo Emergencial:

Retoma-se aqui o entendimento de currículo preconizado pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que postula currículo como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. Nesse contexto, o currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade, de cada contexto educativo, primando assim, por práticas educativas que convirjam para o desenvolvimento integral do estudante.” (SANTA MARIA, 2020).

Assim, as políticas públicas deste período pandêmico, vêm ao

encontro de uma **gestão educacional emergente**, a qual necessitou reflexão, diagnósticos e diálogos para que prevalecesse o objetivo de desenvolver um ensino de qualidade, mesmo em meio a realidade em que estamos inseridos. Sobre esse conceito, Lunardi e Belinazzo explicam que:

A gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e da coordenação das escolas, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação das políticas públicas. A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, a carência de orientação, liderança, autonomia, referencial teórico metodológico para a organização e orientado trabalho em educação e de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos para a superação de seus problemas. (LUNARDI; BELINAZZO, 2016, p.157).

Consequente, tornou-se claro a importância das políticas públicas para todo o processo de ensino aprendizagem durante a pandemia, isolamento/distanciamento, ensino remoto e por último o ensino híbrido. Para grande maioria dos sujeitos deste estudo, as políticas públicas, em tempos pandêmicos vieram, além de orientar e regulamentar, também tranquilizar os professores, diminuindo a ansiedade, aumentando a segurança por saber como agir e organizar os planejamentos, aulas e atividades online e presenciais. Além de garantir que todas as horas dedicadas ao planejamento, atendimento e envio de atividades aos estudantes não fossem formalizadas. Isso porque havia o temor de que o ano letivo fosse perdido.

Ao comentar como a implementação do currículo emergencial impactou sua prática pedagógica uma das professoras ouvidas no estudo, defendeu que:

*O currículo emergencial serviu para alinhar o planejamento das atividades escolares e também diminuir a ansiedade frente ao período que estávamos vivendo (ainda não entendíamos exatamente o que estava acontecendo e nem por quanto tempo ficaríamos afastados da escola). (P02)*

Ao olhar o planejamento durante o currículo emergencial, é possível

destacar a aplicação deste no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes: a medida que possam encontrar sentido no que fazem, em suas descobertas durante as atividades, através de objetivos e metas, oferecendo orientação e mediação com o novo, desenvolvendo, assim, os processos de aprendizagem. O planejamento é tema de discussão em diferentes aspectos na educação e, quando se fala em diversos públicos-alvo, resalta-se esse assunto, como as autoras Tannús-Valadão e Mendes citam:

Assim, com o advento da ciência e a maior sistematização da educação e do ensino, em séculos seguintes, a literatura científica reforçou essa ideia e vem sendo cada vez mais taxativa quanto à necessidade do planejamento educacional talhado na individualidade de cada um, tanto para organizar e otimizar o percurso de desenvolvimento de estudantes, principalmente aqueles do PAEE (público-alvo da Educação Especial), quanto para guiar a práxis em sala de aula e nas escolas. Esse planejamento assume especificações individualizadas, o que faz dele um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados no processo de escolarização diversificado desse alunado. (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p4).

Materiais curriculares são os instrumentos que proporcionam referências e critérios para tomar decisões no planejamento, na intervenção direta no processo de ensino/aprendizagem e em sua avaliação. São meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam.

Sobre o mesmo tópico, a P04 avalia: *“Na verdade, orientou dando um caminho mais enxuto para seguir, em meio a um turbilhão de informações, estamos seguindo... de acordo adaptando os conteúdos ao nível de cada aluno...”* A P02 mostrou-se favorável ao currículo emergencial e sua inter-relação com as famílias, dizendo: *“A implementação do currículo emergencial e a regulamentação do ensino remoto me deu mais segurança e subsídios para eu me aproximar das famílias solicitando o retorno das atividades”*. Segundo Arruda e Lima (2013), o envolvimento afetivo dos pais no acompanhamento dos filhos, além de fortalecer o vínculo, beneficia e favorece a criança em seu desenvolvimento, bem como beneficia também

os pais na construção da aprendizagem do seu filho e no seu desenvolvimento enquanto sujeito.

A maioria dos sujeitos da pesquisa considera que as políticas públicas implementadas no município de Santa Maria para regulamentar o ensino remoto implicaram positivamente e diretamente com a prática docente e com o ensino-aprendizagem dos estudantes. Citam como exemplo de pontos positivos que essas políticas trouxeram: horário de trabalho, deveres/direitos dos professores e alunos, alinhamento de informações, qualidade da educação por a partir destas, obtermos currículo emergencial facilitando a elaboração de um planejamento interdisciplinar.

Contudo, há alguns sujeitos do estudo que julgaram negativamente as políticas públicas deste período. No entendimento destes professores, essas políticas demandaram uma carga extra de trabalho através do registros de atividades remotas, ações pedagógicas, carga horária

trabalhada, carga horária de participações em formações, o que acabou por tornar esta rotina exaustiva.

Conforme a P09, o currículo emergencial: *“Impactou negativamente pela sobrecarga de trabalho e suas respectivas adaptações”*. Em concordância com o pensamento da P09, a P12 mostrou-se contrária a esse currículo, dizendo: *“Não, era necessário comprimir esse currículo, com o que seria necessário para o momento”*. A P17 manifestou-se, externando que:

*“As planilhas que tivemos que começar a fazer colocando o trabalho do professor e a planilha das atividades/conteúdos de acordo com a BNCC, Proposta da Escola e Referencial gaúcho, era bastante cansativo. Mas a forma de planejar as aulas era de acordo com cada professor e cada turma.”*

Em síntese, dos 20 participantes, 03 demonstraram-se contrários à implementação do currículo emergencial no cotidiano escolar. Desses últimos fica evidente que a contrariedade é voltada aos processos de registro requeridos pelas normativas curriculares.

Ao discutir as consequências da urgência de ações educacionais para o ensino remoto em tempos pandêmicos, Santos, Silva, Belmonte

(2021), comentam que essa adesão urgente tornou-se um grande desafio aos docentes:

Em meio às adversidades impostas pelo contexto completamente atípico, marcado pelo medo, incertezas, dúvidas e expectativas - os professores se depararam com uma necessidade real e inequívoca: reinventar e inovar suas estratégias pedagógicas, preservando ao mesmo tempo a qualidade do ensino. (SANTOS, SILVA, BELMONTE, 2021,p.246)

Compreende-se que este era um momento em que os sujeitos estavam pessoalmente envolvidos com demandas bastante sensíveis em função da pandemia. Pode-se inferir que esses docentes talvez tenham se sentido sobrecarregados porque, além da carga de trabalho exigida em função da escola, do currículo emergencial, existiam questões emocionais envolvidas, geradoras de um stress muito grande: familiares doentes, ou até mesmo a perda de membros da família para a doença, falta de recursos financeiros para tecnologias e internet de qualidade e até mesmo a dificuldade de adaptar-se sem o convívio social, sem a afetividade do presencial. Como o sujeito P12 enfatizou: *“Reação de surpresa e medo pela saúde!”*

A expansão da carga horária para o desenvolvimento do trabalho dos docentes, devido o crescimento das demandas de organização e planejamento, pesquisa e aprendizagens de ferramentas digitais, atendimento aos estudantes fora do horário de trabalho, repercutiu em muitos casos em desmotivação e em diferentes conflitos como comentou Soares e Colares (2021, p. 115/116). Assim o sujeito P6 desta pesquisa, relatou: *“Foi assustador. Tive que reinventar meu trabalho e ao mesmo tempo manter o vínculo com as crianças/família.”*

De acordo com o relatório técnico do Instituto Península, o qual foi intitulado como “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, no total foi realizado com 7734 professores de todo o país, destes 55% dos docentes não tiveram suporte/capacitação durante o isolamento do ensino remoto, 83% dos professores não se sentem preparados para ensinar fora do ambiente físico



da escola e 75% gostaria de participar de treinamentos e/ou apoio para esse tipo de ensino. (PENÍNSULA, 2020).

Ainda, perante este momento vivido que estamos discutindo, o sujeito P19 aponta seus sentimentos: *“Muita ansiedade e dúvidas quando iniciei as atividades na pandemia. Recursos midiáticos pouco conhecidos por mim e pelos alunos, adaptações.”*

Contudo, a pandemia despertou novas demandas e esforços, pois os docentes recorrem às inúmeras possibilidades virtuais e midiáticas, com isso se depararam com diversificadas ferramentas tecnológicas, estas que desencadearam novas dinâmicas educativas, ou até mesmo adaptabilidade às ferramentas que de alguma forma já eram utilizadas através de metodologias presenciais.

Ao se correlacionar as políticas públicas e associar aos sujeitos e aos estudantes, houve uma relação positiva devido aos esclarecimentos enquanto desenvolver, como desenvolver, deveres e direitos dos estudantes, isso enobreceu os professores em âmbito de reconhecimento, respeito e credibilidade no desenvolvimento das atividades remotas, onde evidenciou-se as instruções normativas neste processo. Em um artigo que trata sobre as diferenças entre o ensino remoto e a educação a distância, Hodges et. al. (2020) esclarecem que o primeiro requer paciência e criatividade. O ensino remoto, apesar de ser desenvolvido a distância, sugere transmissão em tempo real das aulas, promovendo um maior contato entre o professor e o estudante. É preciso ter clareza que, neste momento, se propõe soluções temporárias para um problema emergencial, ou seja, adequando situações para resolver um problema imediato.

Todavia com a regulamentação das políticas públicas, foi possível conscientizar alguns pais/famílias da necessidade de orientação e auxílio dos mesmos aos estudantes. Por se tratar do ciclo de alfabetização, muitos estudantes são dependentes de um adulto para leitura e desenvolvimento das atividades remotas

Ainda com a institucionalização das políticas, ficou claro que as atividades remotas desenvolvidas e os prazos deveriam ser cumpridos,

instituiu-se então a busca ativa para amenizar e ir de encontro aos estudantes que não conseguiam realizar esse processo ou não haviam se conscientizado da importância do mesmo.

Conclui-se que a implementação do currículo emergencial e demais políticas públicas deste período pandêmico impactou positivamente o trabalho dos sujeitos enquanto alfabetizadores, demais avanços na educação municipal, desde as questões de prioridade de conteúdos às questões de possibilidades/ferramentas digitais que possam ser utilizadas no processo de ensino aprendizagem.

## 5.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS DO ENSINO DURANTE A PANDEMIA

Ao analisar como os sujeitos deste estudo lidaram com os aspectos pedagógicos durante a pandemia, evidenciou-se uma grande insegurança e preocupação. Para além da busca de alternativas para atender as necessidades dos estudantes, encontram-se muitas dificuldades que, por vezes, tornaram o desenvolvimento da prática docente incerta, pois esbarraram em vários problemas. Dentre eles, os professores ouvidos pela pesquisa relatam: pouca fluência tecnológica, acesso aos estudantes, falta de conectividade a internet por parte dos estudantes e suas famílias, dificuldades dos pais/responsáveis em realizar a mediação nos processos de aprendizagem, apuros para planejar as atividades a distância sem uma política pública vigente que amparasse esse processo.

A pandemia obrigou que a educação fosse repensada, era necessário descobrir como ensinar sem aulas presenciais. Com isso, o ensino presencial necessitou ser deslocado temporariamente a uma entrega/troca alternada, entre atividades remotas e videoaulas. Um dos sujeitos do estudo relata como encarou esta realidade, do ponto de vista pedagógico:

*O impacto do primeiro momento foi geral. Dia 18 de março de 2020, final do dia, fechamos a escola sem saber por quanto tempo. Na semana seguinte comecei (começamos) a buscar o contato telefônico com as famílias e baseada no curto período que estivemos juntos presencialmente, comecei a selecionar*

*atividades que pudessem ser feitas com o acompanhamento das famílias. Evidentemente, levando em conta o Plano de Ensino da escola para o 1º ano, e também as circunstâncias do momento difícil da Pandemia. Comecei a criar o grupo do Whatsapp da turma, para manter o vínculo com os alunos e passar algumas orientações para as famílias. Preparei no início de abril, uma apostila com propostas lúdicas, com orientações claras para as famílias, para conseguir alcançar os alunos sem a possibilidade de acesso à internet. Em abril mesmo, a escola começou a entrega de material impresso, além das cestas básicas, que já eram entregues para as famílias em dificuldades. Os alunos passaram a receber atividades impressas semanalmente e o grupo do Whatsapp ficava aberto o dia todo, onde eu enviava vídeos curtos, imagens, áudios e orientações para fazerem algumas atividades. Algumas famílias eram atendidas no Whatsapp particular. (P20)*

A utilização das tecnologias para chegar até os estudantes foi garantindo a segurança, mantendo o distanciamento social e construindo, de maneira situada, novos saberes e aprendizagens. A fala do sujeito P14 ilustra o que tentamos dizer:

Logo no início não tínhamos plataforma oficial, usava meu whats pessoal, criei um blog e uma página do face para divulgar os trabalhos. Fazia os planejamentos, imprimia e entregava aqui em casa, já que moro próximo a escola. Era tudo muito vago, ser saber exatamente o que trabalhar, cobrar diante de um cenário tão diferente e que não sabíamos até quando iria o ensino remoto. (P14)

Isso demonstra que, ao passar dos dias, as incertezas e angústias foram movendo alguns sujeitos que, mesmo sem subsídio de políticas públicas ousaram agir. Percebe-se, através dos relatos, que buscaram estratégias de manter o contato com os estudantes, através das redes sociais, como Facebook e Whatsapp dos responsáveis dos estudantes e criando vínculos.

Os autores Brasil e Capella (2020) discordam deste tipo de procedimento, por entender que:

[...] a utilização de meios tecnológicos foi indevida, ao desconsiderar estruturas necessárias para a qualidade de ensino, já que, sem um aparato adequado, não há formulação nem acesso aos conteúdos, sem disponibilidade de equipamentos de maior capacidade, evidenciando vulnerabilidades no sistema educacional. (BRASIL; CAPELLA,

2020, p. ).

No entanto, muitos sujeitos preocupavam-se em não perder o contato e a motivação de seus alunos, preocupação bastante pertinente se considerarmos que, até o momento do início do isolamento social, não houve 30 dias de aulas presenciais. Esse início de ano é o momento em que se estabelecem os primeiros vínculos entre professor-aluno, o que é especialmente importante no ciclo de alfabetização.

Então, mesmo que de forma indevida como diriam Brasil e Capella (2020), esses sujeitos, à sua maneira, iniciaram um movimento de envio de atividades, por métodos e meios livres, onde os sujeitos buscaram metodologias e meios de comunicação de acordo com a realidade de cada turma, construindo maneiras praticamente individuais para atender a demanda de conteúdos a desenvolver. Mas o principal objetivo a ser atingido era garantir que esses vínculos afetivos não se perdessem, que estas famílias não se sentissem desamparadas neste momento tão sensível da educação de seus filhos e filhas.

Os sujeitos desta pesquisa exemplificam o uso de algumas plataformas digitais como de grande importância e formações para a utilização das mesmas nos aspectos pedagógicos auxiliando o ensino-aprendizagem dos estudantes tanto no ensino remoto, quanto no híbrido. Contudo, destaca-se o auxílio das TICs no processo educacional, por possibilitarem o contato dos docentes com os estudantes através de plataformas, redes sociais, e demais tecnologias que puderam ser utilizadas, assim, com destaque no processo educacional, Goedert, L e Arndt, K.B.F (2020) correlacionam a experiência com o ensino presencial do docente e a sensibilidade ao utilizaras tecnologias durante o período pandêmico e deisolamento:

O processo educacional, quando mediado por tecnologias digitais, exige do professor, acostumado ao cotidiano do ensino presencial, a imaginação criadora para atender às novas demandas sociais de aprendizagem interativa, na qual a mediação das TIC deixa de ser meramente instrumental para converter-se em ações que possibilitem a expressão de sentimentos, de partilhas e de conhecimentos. (GOEDERT, L.,

ARNDT, K.B. F., 2020, p.112)

Durante a pesquisa, notou-se diferentes relatos sobre a acessibilidade às ferramentas digitais utilizadas nestes modelos de ensino, destacou-se a vivência e diferentes experiências dos sujeitos, pois conforme explicita o sujeito P7: *“Inicialmente me senti perdida, com dificuldade para definir os conteúdos e organizar o planejamento. Organizei atividades simples, com enunciados bem explicados no sentido de orientar as famílias para que pudessem auxiliar os alunos.”*, já o sujeito P18 citou: *“Sim. Minha experiência como Tutora a distância, no curso de Pedagogia EAD/UFSM ajudou muito. Conhecer o Moodle , ao meu ver, foi uma preparação para este momento de Pandemia, onde eu precisava dar conta de vários espaços de aprendizagem.”*

Ao analisar essas questões, para Goedert e Arndt (2020) comentam que:

No contexto brasileiro, as tecnologias digitais foram ressignificadas e sua utilização potencializada. Tanto no convívio social, em que o isolamento e o distanciamento social foram adotados como fatores essenciais para evitar o contágio, quanto nos processos educacionais e laborais, as tecnologias digitais se tornaram artefatos essenciais em nosso cotidiano. Lives (de todo tipo e assuntos), aulas online, interações via redes sociais, canais de videoconferências, o digital se tornou um elemento central no nosso cotidiano, embora seja necessário frisar que o acesso não é democratizado. Na educação, a ausência de acesso à internet por uma parcela significativa da população, por exemplo, acaba sendo um fator que reforça e potencializa a exclusão que já antes existia. Isso é um aspecto sine qua non quando analisamos o contexto do ensino remoto na educação como um todo, em especial na educação básica. (GOEDERT, ARNDT, 2020, p.107/108)

Toda a sociedade, mundialmente falando, foi surpreendida. Inicialmente o fechamento das escolas era previsto para poucos dias e a sensação é que tudo voltaria à normalidade em breve. Como a pandemia tomou forma e o isolamento se tornou uma realidade, os professores necessitaram reinventar seu dia-a-dia docente. Para alguns, que já tinham mais vivência tecnológica, mais familiaridade com as ferramentas digitais, tornou-se mais fácil. Porém, através deste estudo, notou-se que todos, de

alguma forma, buscaram alternativas para alcançar os estudantes e suas famílias da melhor forma possível e que fosse acessível a sua realidade da sua comunidade escolar.

Ainda procurando refletir sobre surpresas e mudanças na rotina docente como um movimento em direção ao desenvolvimento tecnológico, é possível trazer a contribuição de Goedert e Arndt, (2020) quando citam:

Esse desenvolvimento tecnológico traz elementos para (re)pensarmos os processos educacionais tradicionais, mas sem esquecer a articulação necessária entre ensino e aprendizagem, e isso significa ter clareza de que ensinar é um processo totalmente diferente de educar. (GOEDERT, ARNDT, 2020, p.108)

Inicialmente a grande preocupação dos sujeitos da pesquisa foi de atender o maior número de estudantes possíveis, subsidiando as lacunas deste período. Como por exemplo aos estudantes que não possuíam internet, foi viabilizada a entrega de materiais nas escolas ou em pontos estratégicos; quando estudantes eram vizinhos, desenvolviam atividades juntos para que ambos pudessem ter acesso a internet, conseqüentemente vídeos e explicações enviadas.

Como mencionado na categoria anterior, dois dos sujeitos do estudo não se mobilizaram antes do estabelecimento das políticas públicas. Assim, as atividades pedagógicas desses professores não chegaram às famílias dos estudantes da mesma maneira que a dos outros sujeitos ouvidos nesta pesquisa. Um desses docentes justifica que agiu desta maneira porque temia fazer alguma coisa errada: *“Fiquei sem saber o que fazer, como fazer. Aguardei a posição e orientação da escola e da Smed”* (P18).

Tratando-se do primeiro ciclo de alfabetização não podemos deixar de lado a necessidade de interação dos estudantes para o processo de ensino-aprendizagem ser significativo. Nesse contexto, a mediação pedagógica assume um papel muito importante, envolvendo interações entre os sujeitos envolvidos no processo e entre os sujeitos e o meio em que está inserido (MASETTO, 2003). Este autor destaca que para que a mediação aconteça é necessário que aconteçam diálogos, trocas de

experiência, proposição e resolução de problemas, desafios que levem os sujeitos a questionarem e proporem soluções para compreenderem as situações apresentadas.

Entretanto, sabe-se que a realidade de cada família pode ser diferente, com atividades e compromissos diários diversos. Assim, por todo esse cenário são necessários ajustes nas atividades diárias, para realizar uma rotina que se adapte às necessidades dos estudantes como seres em desenvolvimento.

Ao fazer uso da teoria e da dinâmica dos processos de desenvolvimento das crianças, os docentes em meio a esses desafios através das tecnologias e relacionamento com as famílias necessitam conscientizar todos os envolvidos da importância destes processos, mesmo sendo desenvolvidos no ensino remoto, o que os autores Goedert e Arndt (2020) problematizam:

As crianças necessitam do meio social, do contato com seus pares, elementos para desenvolver sua autonomia e se perceber como um sujeito coletivo. Por outro lado, temos também os professores, que em geral não são preparados para exercer a docência via tecnologias digitais e que se viram, de forma abrupta, a terem que adequar todo seu planejamento para aulas online, gravação de vídeos ou simplesmente ter que orientar as famílias na mediação das atividades com as crianças. (GOEDERT, ARNDT, 2020, p. 111)

Sobre o ensino remoto e a possibilidade de acompanhar a aprendizagem dos estudantes, o sujeito da pesquisa P4 demonstrou um posicionamento positivo referindo que:

*“Na verdade nos deu a oportunidade de vislumbrar ainda mais cada aluno na sua singularidade e particularidades. Aqueles alunos que tiveram condições de um contato maior, através das plataformas, percebeu-se avanços no seu desenvolvimento e protagonismos na aprendizagem...aqueles alunos do impresso ou que as famílias não respondiam, mesmo diante de todas as iniciativas da escola...não tiveram mesmo desempenho”. (P4)*

Sabe-se que, emergencialmente, a maioria dos professores buscou possibilidades de realizar o ensino remoto sem parâmetros que os norteassem. A principal dificuldade era planejar e desenvolver aulas sem

uma comunicação efetiva e o distanciamento dos estudantes. Estes, e consequentemente, suas famílias, também se sentiram desafiados: se mostrou muito difícil aprender sem a presença física do professor e suas metodologias adequadas. Carvalho et. al. 2020 ilustra muito bem esta problemática:

A reversão momentânea da escola para dentro da casa vem revelando que a docência, ocupada por profissionais formados, não é tarefa para amadores e diletantes. Por mais boa vontade que os responsáveis por crianças e adolescentes tenham, eles não possuem os conhecimentos necessários para uma prática pedagógica consistente. Daí a angústia de muitos responsáveis pelos filhos em não saber como conduzir esse desdobramento de pandemia para dentro das casas. (CARVALHO, et al. 2020, p. 13).

Após construir uma sistemática para entrega de atividades remotas, a preocupação destes sujeitos foi em como possibilitar uma metodologia diferenciada, possibilitando qualidade de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto. Ainda, dentro deste contexto, Goedert e Arndt (2020) afirmam que a inserção desses recursos no processo de ensino-aprendizagem requer conhecimento tecnológico por parte dos professores, além do reconhecimento de suas possibilidades e potencialidades pedagógicas. Claramente esta questão foi uma das mais importantes e protuberantes deste período, já a incerteza do retorno ainda era grande.

Começou-se então as produções criativas de conteúdos pedagógicos utilizando variadas ferramentas digitais, como blogs, e-mail, grupos na rede social facebook, canais no youtube, vídeos em variados aplicativos de edição para celulares que eram enviados em redes sociais já citadas. No estudo em tela, a maioria dos sujeitos realizava esses envios uma vez por semana, porém ainda havia os que optaram por realizá-los quinzenal ou mensalmente. O seguinte comentário, exemplifica o que se está dizendo: *“No início iniciei com um blog para repositório de atividades que a turma pudesse realizar com a família, um tempo depois foi montado os grupos de whatsapp para envio e devolutivas das atividades”*. (Sujeito P5)



Os professores do estudo também expressaram sua preocupação no que diz respeito à qualidade das atividades desenvolvidas no início do ensino remoto. Em relação a isso, um dos sujeitos argumentou:

*Eu acho que o maior impacto foi que ele se desconfigurou de social, físico para midiático, mas mesmo com todas as dificuldades ele ocorreu, porém agora com um viés mais "tecnicista" eu aqui, vocês ai, executando minhas tarefas, porque o emocional, o olho no olho, esse não ocorreu. Talvez até pelo modo de condução que foi restrito ao facebook.(P19)*

Durante um período bem significativo, praticamente 18 meses, o ensino remoto foi instituído na rede municipal de Santa Maria, até o momento em que a pandemia arrefeceu e foi possível migrar para o ensino híbrido. Este misturava momentos presenciais com a utilização de tecnologias, tão primordiais quanto a lousa e o giz. Ganhou força durante o desenvolvimento do segundo semestre letivo de 2021.

Viveu-se dia após dia, sempre na esperança do retorno às aulas presenciais, ao encontro da normalidade do dia-a-dia do professor, aluno e escola, com isso os sujeitos descobriram novas demandas. Esta discussão vem ao encontro do desenrolar dos dias, ainda em tempos de pandemia, com a evolução da vacinação da população e a diminuição de casos graves nos hospitais da região.

Esses movimentos de distanciamento, nos fazem observar o quanto ainda somos dependentes de um professor, principalmente para o ciclo de alfabetização, para que a mediação do aprender a ler, escrever, contar e calcular deste período possa ser construída com mais significado e qualidade.

Evidentemente, é adequado destacar o papel do professor neste processo de ensino-aprendizagem, o qual mantém sua importância, sendo mediador de maneira fundamental, detendo-se ao sentido no planejar, explorando o potencial pedagógico das tecnologias digitais, do melhor conduzir o processo educativo mesmo em meio aos desafios de uma pandemia e demais características que se apresentam a educação em nosso país. Dessa forma, é válida a reflexão das autoras Goedert e Arndt (2020):

[...] entendemos que as propostas pedagógicas que envolvem o

uso de tecnologias digitais precedam de uma percepção pedagógica sobre o potencial pedagógico dessas tecnologias e sobre as necessidades formativas dos professores em relação às particularidades de mediar pedagogicamente em processos educativos que envolvam comunicação mediada e interação online.[...] O professor, nesse sentido, continua sendo essencial no processo educacional, como agente mediador, mas que precisa ter clareza e saber como realizar essa mediação com crianças via tecnologias digitais. É fundamental não perdermos de vista que o elemento humano é condição sine qua non em todo esse processo de ensino remoto e/ou online e que as tecnologias são percebidas como artefatos que podem contribuir nesse processo. (GOEDERT, L., ARNDT, K.B. F., 2020, p. 113/114).

Assim, o ensino híbrido foi se estabelecendo, mantendo o envio e desenvolvimento de atividades online e atividades presenciais, ambas com a mediação e planejamento do professor

Nessa nova realidade, os professores não puderam deixar de lado a busca de novas metodologias de ensino, com intuito que estas promovam a formação reflexiva, autônoma e crítica dos estudantes. Vieira e Santos (2020) afirmam que as novas metodologias vem como uma concepção educacional que coloca os estudantes como protagonistas de seu aprendizado. Nela, o estímulo à crítica e reflexão são promovidos pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno.

O bom relacionamento com as famílias sempre foi importante para a escola, em tempos de ensino remoto e híbrido, tornou-se indispensável. É necessário ser positivo, engajador, unido, com diálogo honesto e sincero sobre a aprendizagem dos estudantes, aproximando assim as realidades e rotinas particulares. Esse relacionamento de confiança, possibilita segurança tanto aos estudantes, quanto aos professores. Aos primeiros garante a integração e o desenvolvimento das atividades remotas e aos docentes a possibilidade de uma boa comunicação.

Ferreira (2020) aponta que se deve considerar positivamente a participação efetiva dos pais na vida dos filhos, que, além de possibilitar uma visibilidade maior às aulas remotas, promove algo que até o momento passava despercebido. Devido à correria do dia a dia, a maioria destes pais

não tinha familiaridade com esta modalidade de ensino e, por vezes, com a realidade do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos. Por estarmos em pandemia e por sua vez o isolamento implicar que as famílias acompanhassem as aulas remotas, foram associadas responsabilidades de cunho pedagógico a estes pais. Esta experiência oportunizou a empatia no que diz respeito à atuação do professor, ou seja, promoção de um olhar de importância ao trabalho do professor, visto que estes pais se surpreenderam e trouxeram o seguinte questionamento: como é possível dar conta de tantos alunos ao mesmo tempo? (Ferreira; Rocha, 2020).

A relação com a incerteza deste período trouxe a tona diferenciadas reações, dúvidas, medos, angústias, onde se tornou evidente a grande preocupação de buscar uma rotina de comunicação e troca de informações, atividades remotas, e até mesmo de relacionamento de amizade, confiança e afeto entre os docentes e seus alunos.

Com o advento da pandemia da Covid-19, a escola e todos os sujeitos envolvidos tiveram que se adaptar ao ensino remoto e conseqüentemente ao modelo híbrido, no qual os professores tiveram que buscar conhecimento acerca das ferramentas que as tecnologias proporcionavam em prol dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, ao relacionar com o ensino híbrido, Jorente et al. (2019) comenta que em todo o sistema é preciso que as equipes busquem constantemente o conhecimento, a partir de estudos, observações, análises, experimentos, entre outros, migrando de um comportamento passivo que outrora somente consumia informações para um perfil ativo, criador do próprio processo

Observou-se também que essas inovações para o ensino remoto e/ou modelo híbrido, em algumas escolas deu-se através de um planejamento coletivo, mesmo a distância, utilizando-se alguma ferramenta digital, como exemplifica o sujeito P1 desta pesquisa:

*Fazemos encontros pelo google meet e planejamos as aulas em conjunto , que são planejadas de acordo com o currículo emergencial 2020, atendendoos conteúdos previstos para o 2º ano. As aulas eram postadas diariamente via facebook e posteriormente fazíamos aula ao vivo com os alunos pela sala do facebook. Neste ano as aulas estão sendo postadas de forma*

*híbrida (presencial e online), e também os que não participam do presencial e buscam material impresso na escola e depois entregam as atividades para correção e buscam novamente material impresso. (P1)*

Corroborando com essa perspectiva, a P4 relatou de que forma sistematizou o conhecimento: *“Realizamos algumas atividades no formato do Google forms para interação, Criamos bibliotecas virtuais para acesso dos alunos aos livros de histórias infantis, Tarefas interativas com as famílias, gravadas e socializadas com a turma”*. Ao estabelecer relações com a realidade educativa, o sistema pode ser comparado ao próprio sistema educacional e as equipes podem ser equiparadas tanto à equipe gestora quanto aos professores. A P7 mencionou as plataformas utilizadas: *“Em 2020 utilizei a plataforma Aprimora. Já em 2021 está sendo utilizada tanto a Aprimora como a Mangahigh, tendo como objetivo complementar as atividades desenvolvidas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, respectivamente”*.

Além das experiências virtuais desenvolvidas no ensino remoto e no ensino híbrido, os sujeitos relataram a importância do currículo emergencial proposto pelo município em relação ao impacto na vida docente, como citou o sujeito P2 dessa pesquisa:

*A implementação do currículo emergencial pelo município impactou positivamente o meu trabalho enquanto professora alfabetizadora. Por mais que eu, enquanto professora tenha noções sólidas do que deve ser prioridade para uma turma de alfabetização, o referido currículo me dá segurança para seguir trabalhando. (P2)*

Observa-se a preocupação dos sujeitos enquanto o aprendizado dos estudantes, pois por mais que parâmetros para o desenvolvimento do ensino estivessem estipulados, mesmo assim a aprendizagem ainda não era positiva, como elucidou o sujeito P1:

*Como parâmetros mínimos, o que pode ser feito é feito. Não se aprende com mágica, a rotina não se estabelece e o aprendizado muitas vezes não se efetiva. Apenas em famílias com uma estrutura propícia para aprender em casa foi possível um aprendizado efetivo, dentro das considerações do currículo emergencial [sic].(P1)*

Ainda, sobre o prejuízo na aprendizagem, o sujeito P11 aponta:

*As exigências adicionais de preenchimento de planilhas e elaboração de relatórios das atividades diárias, fez com que o volume de trabalho aumentasse consideravelmente, sobrando menos tempo para as atividades pedagógicas. Dessa forma, com poucas horas semanais de interação, o processo de ensino aprendizagem foi prejudicado. (P11)*

A sociedade apresenta distintas realidades sociais e culturais, com a pandemia foi possível identificar com ainda mais clareza as diferenças entre elas. Portanto, com o surgimento de novas teorias, o currículo tem avançado através da ampliação de conceitos e funcionalidades, isso foi necessário com o passar do tempo com o objetivo de ir em busca de minimizar as diferenças sociais. Defendendo a ideia que a educação é a chave para a mudança social e cultural, Toebe (2016) relaciona a educação e a mudança social:

*A educação envolve um processo ensino-aprendizagem contínuo e presenteem toda a mudança social e cultural. Mudanças essas, que ao longo dos tempos, vem transformando tanto o modo de pensar como o de se fazer a educação. Em consequência disso os currículos para formação de professores vêm sofrendo alterações significativas, buscando integrar novas perspectivas e métodos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.(TOEBE, 2016, p.36)*

Sobretudo, os sujeitos expressaram satisfação nas práticas de formação ofertadas pela SMED, onde claramente foram positivas em seus contextos, devido a grande necessidade acesso de novas ferramentas tecnológicas para exercício e desenvolvimento de metodologias para o ensino remoto, como também até mesmo momentos de escuta, momentos de esclarecimento e até mesmo a construção do currículo emergencial que norteou os planejamentos e organização dos sujeitos. Do universo das 20 participantes, 02 demonstraram insatisfação e 01 disse estar satisfeita parcialmente com as formações virtuais promovidas pela SMED.

As tecnologias ainda não parecem ser prioridade na formação inicial dos professores, dedicando-se à teoria como único saber fundamental, mais

rígido. No entanto, atualmente, a realidade do cotidiano docente exige um caminhar tecnológico. É necessário unir ambos - conhecimento teórico e fluência tecnológica - com intuito auxiliar de comunicação, utilizar diversas metodologias de ensino, para que os professores ao se depararem com o exercício da carreira consigam desenvolver melhor sua prática. Com base nessa premissa, apresentamos ideia de Toebe (2016) que comenta a importância dessa união entre teoria e conhecimentos tecnológicos:

É possível entender que a integração das tecnologias educacionais deverá fazer parte do processo de formação inicial de professores, onde os estudantes, futuros professores e gestores da educação básica, terão condições de desenvolver recursos e ferramentas de modo a ampliar as possibilidades para transposição didática, aperfeiçoando assim sua performance docente.”(TOEBE, 2016, p.93)

Todo o contexto de isolamento e a vivência no período pandêmico o qual nos cercou, deixa claro as exigências que são cada vez mais desafiadoras, principalmente na educação, as quais exigiu um novo olhar ao planejamento dos processos de ensino-aprendizagem, novas propostas, adesões às novas tecnologias e/ou adaptações a recursos digitais já utilizados em aulas presenciais

Neste sentido e como visto no presente trabalho, as instituições escolares tiveram a oportunidade de gestarem o conhecimento proporcionando aos estudantes momentos acolhedores, vivenciados virtualmente.

### **5.2.3 Fluência tecnológica dos professores**

Esta terceira categoria emergiu dos dados da pesquisa. Não se procurava por ela de maneira intencional, mas a questão das tecnologias, do domínio das ferramentas e do seus usos, a chamada “fluência digital”, se tornou tão evidente na escuta dos sujeitos, que não se pode desprezá-la.

Assim como todos os profissionais que foram surpreendidos pela

pandemia da Covid-19, que precisaram se re-inventar, resignificar seus espaços e tempos de trabalho, e encarar o desafio de lidar com as tecnologias, com os professores não foi diferente. Cada docente, visando a preservação da saúde, realizava os atendimentos virtualmente, de acordo com suas possibilidades técnicas de acesso à rede de Internet, cumprindo as demandas de ensino e aprendizagem. Como ressaltam os autores Nóvoa e Alvim (2021), o mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros.

No que tange aos aspectos pedagógicos do ensino remoto e híbrido, na sociedade atual houve a necessidade, mais do que nunca, da inserção da Web Social Colaborativa, a qual consiste em uma plataforma de conhecimento complexa, que introduz na Web a colaboração em escala para a propagação da informação e das conquistas cognitivas, de forma aberta e dinâmica. É um sistema que contém subsistemas e é desenhado por um grupo multidisciplinar, sendo o seu produto final um sistema colaborativo, ou seja: é uma engrenagem; esse sistema somente possui um desenvolvimento ativo se as ações são realizadas pelos sujeitos, os quais são concebidos como protagonistas da informação (JORENTE et al., 2019).

Entretanto, enquanto necessitavam planejar suas ações de trabalho, entre outras demandas, é importante lembrar que os professores, em sua formação inicial, não receberam esses conhecimentos para conduzir esses atributos no ritmo esperado e necessário. Em sequência desse assunto, além dos conhecimentos e domínio das ferramentas e dos recursos digitais pelos professores, é preciso também, levar em consideração as limitações técnicas relacionadas à instabilidade na rede de Internet, a falta de acesso às tecnologias de modo geral pelos usuários e a fluência tecnológica, a situação de quem encontra-se do outro lado da tela.

Ao repensarmos e observarmos com cuidado notamos que o ensino sem a aprendizagem vira um processo inócuo, vazio. Por isso, faz-se necessário que as tecnologias sejam inseridas no planejamento pedagógico com um propósito educacional claro e que seja significativo aos sujeitos



envolvidos. Não pode ser algo atropelado, feito de forma aligeirada para atender demandas de cumprimento de currículo, como afirmam Goedert e Arndt (2020, p.108/109).

A escola passou a ser um espaço essencialmente virtual no qual se fez valer experiências e construções de conhecimento produzidos através das mediações e planejamentos dos professores e pais/responsáveis no espaço doméstico.

Parafraseando Valente (2002), o domínio técnico não poderá ocorrer distante do pedagógico, pois é inviável pensarmos em ser primeiramente um especialista em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas práticas pedagógicas desenvolvidas. O domínio da técnica ocorrerá devido às necessidades que emergirem da dimensão pedagógica e as novas possibilidades técnicas criarão novas aberturas para o pedagógico. Os conhecimentos técnicos devem acontecer indissociavelmente da dimensão pedagógica, na finalidade de constituir um processo complexo de aprendizagem diante dos manejos técnico e pedagógico.

Nessa direção, o espaço escolar ficou voltado ao universo virtual que, nesse momento, tornou-se um lugar mais relevante do que os próprios espaços físicos. Embora a realidade das redes não seja homogênea, a Internet, e nela a Web, tornaram-se hegemônicas como sistemas abertos e dinâmicos de informação em um mundo globalizado, isto é, com características locais e globais convergidas em um sistema complexo aberto e dinâmico (JORENTE et al., 2019).

Ao analisar esta pesquisa, os docentes afirmam que as formações foram de grande importância para esse momento. Considerando as dificuldades tecnológicas que muitos sujeitos relataram sanar através das formações continuadas. Citaram como exemplos, os da plataforma Aprimora e Mangahig, que o município de Santa Maria adquiriu para a rede de ensino para auxiliar no ensino-aprendizagem e possibilitar um melhor acompanhamento da aprendizagem dos estudantes pelos docentes.

Na figura a seguir, observa-se a contribuição dos sujeitos desta

pesquisa sobre as participações em formações oferecidas pela SMED durante o período pandêmico:

Figura 15 - Sobre as formações oferecidas pela rede.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

Um número significativo de sujeitos deste estudo julgou as experiências com a plataforma Aprimora como satisfatória, principalmente em função das atividades direcionadas à alfabetização, auxiliando em todas as etapas deste processo de aprendizagem, através de jogos e desafios. Nesta plataforma os docentes podiam planejar atividades, acompanhar seu desenvolvimento pelos estudantes, avaliá-las e, se necessário, verificar o que precisava ser construído ou reforçado. Já a plataforma *Mangahig*, foi citada apenas uma única vez como ferramenta utilizada e como contribuição ao desenvolvimento das atividades remotas.

Outra ferramenta digital citada em muitos relatos, foi *Google Classroom* e os e-mails institucionais que auxiliaram os sujeitos de diversas

maneiras, as principais foram: auxiliando na entrega de atividades e acompanhamento do ensino remoto e ensino híbrido, liberando espaço dos aparelhos tecnológicos utilizados através da nuvem e e-mail fornecido pela SMED a todos os professores e estudantes da rede, proporcionando canais diretos de contato e acesso a estes.

Outrossim, o espaço escolar ficou voltado ao universo virtual que, nesse momento, tornou-se um lugar mais relevante do que os próprios espaços físicos. Embora a realidade das redes não seja homogênea, a *Internet*, e nela a *Web*, tornaram-se hegemônicas como sistemas abertos e dinâmicos de informação em um mundo globalizado, isto é, com características locais e globais convergidas em um sistema complexo aberto e dinâmico (JORENTE et al., 2019)

Entretanto, Moran (2000) nos ajuda a refletir quando:

[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line. (MORAN, 2000, p.61).

A emergencialidade que a pandemia da COVID-19 repercutiu em todo o mundo, implicou alterações no uso das mídias e das tecnologias como um todo, a importância da utilização consciente, a fluência, a conectividade e até mesmo a reinvenção do trabalhar influenciou a vida dos docentes. Porém, conforme Santos et.al. (2021) é necessário observar que a nova realidade educacional tem exigido mudanças momentâneas e permanentes no uso das mídias e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva, interativa e motivacional para os alunos.

As tecnologias estão inseridas nos mais diversos espaços da sociedade, fazendo parte da realidade das escolas atualmente, em função do advento da pandemia. Assim, elas deveriam ser integradas aos processos educativos mediante a perspectiva crítica, defendendo uma

apropriação consciente e garantindo uma maior participação dos sujeitos envolvidos nas decisões sobre o uso e desenvolvimento de tecnologias

Nóvoa e Alvim (2021) explicam:

[..] que o mais importante é reforçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e na “curadoria” do digital, criar alternativas sólidas ao “modelo de negócios” que domina a Internet, e promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo. É com base nesses princípios que podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir “à distância” as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontas-a-usar”. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.3)

Contudo, mesmo com dificuldades, pode-se notar com as falas dos sujeitos desta pesquisa que foi de grande importância as buscas por novas tecnologias, as formações e treinamentos para utilização de ferramentas digitais na prática docente, as quais continuarão, lado a lado, na prática docente presencial.

O sujeito P12 acreditou que a questão da fluência tecnológica dependeria também do próprio professor, pois disse: *“Imagino que esse currículo estabelecia parâmetros mínimos mas que também fica a cargo do professor ir avançando conforme vai surtindo efeitos da aprendizagem dos estudantes...”*.

No cenário atual, está sendo muito frequente a utilização das tecnologias que levou a uma reconfiguração dos espaços pedagógicos presenciais, estimulando o pensamento crítico e a integração dos estilos de ensino e aprendizagem.

Ainda procurando refletir sobre os recursos tecnológicos na educação, Soffa e Alcântara (2008) citam: para a implantação eficaz dos recursos tecnológicos na educação, são necessários quatro aspectos imprescindíveis: o computador, o software, o professor capacitado para usar o computador como meio educacional eo aluno, sendo que nenhum ingrediente predomina sobre os outros. (SOFFA; ALCÂNTARA; 2015, p. 26)

As tecnologias vieram como um grande avanço, porém ainda não havíamos abraçado na educação, por vários motivos como: de infraestrutura, econômico e etc, mas com o ensino remoto e híbrido houve a necessidade de irmos em busca de tecnologias como recursos para desenvolvermos metodologias que se adaptassem, tendo em vista que os sujeitos apresentam dificuldades em frente a esses desafios, ressaltamos a regulamentação do ensino remoto, a qual norteou e moveu os sujeitos. Como demonstra o sujeito P20 expondo esta reflexão sobre o impacto positivo do currículo emergencial foi: *“Excelente! Com todas essas incertezas, o currículo veio a auxiliar na forma de conduzir e preparar as aulas”*

Como os autores Lopes et al. (2014) ressaltam:

A fluência do professor compreende o domínio em utilizar as ferramentas tecnológicas enquanto mediação à aprendizagem dos estudantes, requerendo conhecimentos pedagógicos e o reconhecimento das ferramentas das tecnologias como instrumentos curadores em uma sociedade na qual necessita da integração de uma aprendizagem do tipo digital (LOPES et al., 2014).

A constante busca por apropriação das tecnologias determinadas pelas políticas públicas para desenvolver as práticas pedagógicas em frente ao ensino remoto resultou em grandes avanços de conhecimentos dos sujeitos, como também possibilitou um acompanhamento mais efetivo e significativo da aprendizagem de cada estudante. Expressando a necessidade da escola reinventar-se, Souza (2011) comenta:

Desse modo, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, et. al., 2011, p.20). A utilização das tecnologias

propiciou às famílias um melhor subsídio para o auxílio e organização das atividades recebidas, assim como deixar claro o estudante que não conseguiu desenvolver as atividades enviadas e orientadas/desenvolvidas.

Abriu-se espaço direto para uma melhor comunicação entre sujeitos e estudantes, assim como equipe diretiva das escolas e professores, facilitando a busca ativa quando necessário através de diversas ferramentas digitais.

Contudo, os docentes carentes de olho no olho da presencialidade, utilizando as ferramentas tecnológicas alcança além da troca de conhecimentos e de um ensino-aprendizagem, mas desenvolve outras dimensões midiáticas, como Almeida (2000) já problematizou:

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78).

Portanto é notório o êxito nas aprendizagens e nas construções dos saberes das turmas com professores que dominavam ferramentas digitais, ou que não possuíam dificuldades com as tecnologias. Desde esse período em que muitos professores necessitam rever suas práticas docentes, rever as suas metodologias e didática para o melhor desenvolver do seu propósito educacional, na grande maioria concluíram que hoje é impossível manter longe “da sala de aula” as tecnologias

Ao analisar essas reflexões, Bonatto; Silva; Lisboa (2013) afirmam que:

Se o professor está despreparado, o computador por si só não tem nenhum efeito na sala de informática da escola [...] Grande parte de nossos educadores são nascidos e foram formados antes da geração digital. Portanto, a realidade que se apresenta faz sentido: as tecnologias estão inseridas em todos os espaços da vida cotidiana, entretanto, muitos educadores ainda a colocam como algo excepcional e externo ao contexto pedagógico. (BONATTO; SILVA; LISBOA, 2013, p.67)

Os estudantes demonstram muito mais interesse em desenvolver uma atividade pedagógica se esta estiver unida, planejada e proposta utilizando uma tecnologia, seja através de jogos, de desafios, de recursos midiáticos ou até mesmo novas plataformas adquiridas pela rede municipal de ensino. Conforme essa discussão, Pretto e Pinto (2006) destacaram que “isso porque essas tecnologias, antes entendidas como meras extensões dos sentidos do homem, hoje são compreendidas como algo muito mais profundo, que interfere com o próprio sentido da existência humana” (PRETTO; PINTO; 2006, p.22).

Esse desenvolvimento é constituído por um processo carregado de valores, gerando as mais variadas consequências conforme as relações e contextos estabelecidos, ou seja, não há neutralidade.

Parafraseando Valente (2002), o domínio técnico não poderá ocorrer distante do pedagógico, pois é inviável pensarmos em ser primeiramente um especialista em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas práticas pedagógicas desenvolvidas. O domínio da técnica ocorrerá devido às necessidades que emergirem da dimensão pedagógica e as novas possibilidades técnicas criarão novas aberturas para o pedagógico. Os conhecimentos técnicos devem acontecer indissociavelmente da dimensão pedagógica, na finalidade de constituir um processo complexo de aprendizagem diante dos manejos técnico e pedagógico.

No entanto, a grande oportunidade de desenvolvermos o produto proposto a seguir, por se tratar de uma ferramenta digital e um banco de atividades digitais que já foram, planejadas, desenvolvidas e obtiveram sucesso nesse processo de ensino-aprendizagem.

## 6 CURADORIA DE CONTEÚDOS PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Esta seção apresenta o produto oriundo deste estudo. Ao realizar um estado da arte sobre os produtos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, Savegnago et. al. (2021, p. 4), relembra que os acadêmicos dos mestrados profissionais assumem um compromisso, através de suas pesquisas, implicadas, ou aplicadas, de ampliar sua compreensão sobre o ambiente investigado e, a partir daí, “desenvolver produtos para contribuir ou intervir nas realidades de atuação profissional.”

Muito se tem discutido acerca do papel do produto nas pesquisas dos MP's (Mestrados Profissionais). Não resta dúvida de que, muito mais do que um trabalho de conclusão de curso, esses cumprem com uma função social pois pretendem incidir na realidade que o pesquisador investigou, qualificando-a. Em um texto onde estabelece diferenças entre o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional, André (2017, p. 7), ao falar sobre o lugar da pesquisa nesses dois modelos de pós-graduação, corrobora o que se está dizendo ao afirmar que o papel do MP na formação do sujeito é: “propiciar ferramentas que lhe permitam compreender e analisar criticamente a sua prática profissional e encontrar caminhos para aperfeiçoá-la”.

Assim, pretende-se propor, a partir do *corpus* teórico deste estudo e da análise dos instrumentos da pesquisa, uma Curadoria de Conteúdos para o Ciclo de Alfabetização para a rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.

A construção do produto está dividida em três partes distintas, que se complementam: a saber: uma parte teórica, que busca os fundamentos de uma curadoria educacional; a experiência da curadoria com os professores e professoras ouvidos neste estudo, que dividiram suas atividades como alfabetizadores num *Padlet* organizado pela pesquisadora e, por fim, um projeto de implementação de uma curadoria de conteúdos para o município de Santa Maria/RS.



## 6.1 CURADORIA DE CONTEÚDOS - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Até pouco tempo, o termo curadoria era praticamente restrito às artes e ao meio jurídico. Do latim *curare* que significa cuidar, vigiar, tomar conta. Nas artes, o curador seria aquela pessoa responsável pela manutenção das obras em um museu e na justiça é aquele indicado, por exemplo, a administrar a herança de um menor até que este complete a maioridade.

Segundo Chagas (2018) é bem complexo definir quando surge, historicamente, a definição de curadoria. De acordo com este autor, o conceito ganha destaque no final da década de 60, no âmbito dos museus, com a ideia de se organizar grandes coleções de arte. Atualmente, existem diferentes concepções do que seria o papel de um curador no universo das artes. Em uma entrevista à Juliana Monachesi (2013, p. 25), a artista e cineasta Kika Nicolela trouxe a seguinte contribuição:

Mas o mais importante, a meu ver, é a capacidade (dos bons curadores...)de realmente entender e apreender o que há de mais relevante num determinado contexto e num determinado momento, e de articular isso sob a forma de exposição de arte.

Essa concepção pode aplicar-se a um bom curador em qualquer área. A habilidade de considerar o que existe de relevante naquele contexto, de mais importante naquele determinado momento para por em evidência e socializar.

Com o advento da internet, da cibercultura, a curadoria passou a ser uma atividade também de outras áreas. Na comunicação, por exemplo, surge a necessidade de curar conteúdos informacionais disponíveis na rede mundial de computadores. Realizar um filtro sobre que notícias disponibilizar aos sujeitos. Apesar de existirem softwares capazes de realizar este trabalho, nada como o “olho humano” para refinar essa busca, mesmo que com a ajuda de algoritmos. Assim, como ilustra Saad (2012, p. 8):

O termo curadoria entrou na categoria dos ciber-significados de

uma forma impactante e muito recentemente. O bem conhecido e consolidado curador das artes ou aquele curador gestor legal de patrimônios passaram a conviver com uma multidão de curadores da informação, curadores digitais, curadores de festas, de músicas [sic], de programações, de coletâneas literárias, entre outras novas funções que necessitam de “cura” para se concretizarem.

A partir daí, segundo relatam Saad e Bertocchi (2012), o conceito de curadoria se expande, em função da sociedade digitalizada. Em sua pesquisa as autoras constatam uma “explosão” da utilização do termo a partir do ano de 2010. Entretanto, explicam que:

As representações de curadoria vigentes vinculam-se à ação humana e, ampliadas para qualquer contexto social, referem-se sobremaneira às atividades de seleção, organização e apresentação de algo a partir de algum critério inerente ao indivíduo curador. Mais adiante nessa evolução executa conexões entre grupos, públicos, pessoas com propostas, objetos, exposições ordenados a partir de “modelos de ordem” definidos pelo mediador (aqui curador). (SAAD, BERTOCCHI, 2012, p.29)

O estudo complementa, ainda, que se encontra o termo na rede com diferentes nomes: “curadoria de conteúdo, cuidador de informação, filtrador, curadoria digital, editorial, social, jornalística, educativa, do conhecimento, do consumidor, de comunidades, entre outros.” (SAAD, BERTOCCHI, 2012, p. 29). Isso ilustra um pouco o quanto é diverso e novo este tema, ao mesmo tempo que novo e emergente.

### **6.1.1 O que é uma curadoria de conteúdos?**

Barghava (2009) define um curador de conteúdos como alguém que “encontra, agrupa, organiza e compartilha continuamente o melhor e mais relevante conteúdo online sobre um assunto específico.” (BHARGAVA, 2009, s/p) De acordo com este autor, o trabalho do curador, ao contrário de criar mais conteúdo, consiste em sistematizar e dar sentido ao conteúdo que os outros estão produzindo.

Pode-se dizer que o conceito de curadoria de conteúdos se distingue do de curadoria de informações à medida que possui:

[...] um papel ativo de mediação, não apenas disponibilizando o material, mas propondo uma estrutura na qual os conteúdos significativos se agrupem e expliquem com essa formação a respeito da temática, além de oferecer novas possibilidades de conteúdos interrelacionados ao assunto inicial, despertando assim a curiosidade do usuário e promovendo o interesse a outras temáticas as quais ele possa nem ter pensado inicialmente. (SANTOS, 2018, p. 18)

Assim, as competências da curadoria de conteúdo são mais abrangentes. Dizem respeito ao processo de busca e de seleção entre a quantidade de informações acessíveis na web, contemplando conteúdos que serão apresentados de maneira significativa e organizada acerca de um tópico específico. A partir desse postulado, a curadoria de conteúdo não se limita a agrupar endereços eletrônicos, mas abrange um contexto organizado e anotado para apresentação (BASSANI; MAGNUS, 2020, p. 80). Nesse contexto, esse processo é dividido entre três partes:

[...] também conhecido como *The JS's of content curatioid* ou, em português, Os 3 S's da curadoria de conteúdo: *seek* (procurar), *sense* (fazer sentido), *share* (compartilhar) (Jarche, 2012). A primeira etapa consiste em procurar a informação (*seek*). A segunda etapa consiste em adicionar valor as informações encontradas (*making sense*). Por exemplo: organizar os *links* em um blog incluindo anotações ou organizar uma apresentação. A terceira etapa consiste em compartilhar (*share*) com um determinado público/audiência em um formato que eles possam facilmente compreender e aplicar (BASSANI; MAGNUS, 2020, p. 80).

Diante disso, a curadoria pode ser compreendida como um processo que socializa e torna acessível o conhecimento (BASSANI; MAGNUS, 2020). Diferente de criar conteúdo, a curadoria tem relação com “encontrar e fornecer uma ligação” entre conteúdos *on-line* que já foram produzidos por outras pessoas (CORREIA, 2018, p. 16). Ademais, a prática da curadoria pedagógica considera o sujeito, seja aluno ou professor, como autor de seu processo de aprendizagem, no qual abarca conteúdos significativos, relaciona diferentes materiais e produz novos, através da criação e/ou da recombinação de outros já existentes (BASSANI; MAGNUS, 2020, p.81).

Um ponto importante que foi comprovado pela pesquisa desenvolvida por Correia (2018, p. 19) é que os debates on-line apresentavam alguns problemas, como uma participação estudantil muito limitada. A pandemia da COVID-19 certamente não auxiliou nesse percalço, ainda que os estudantes tenham precisado se adaptar à nova realidade. Certamente diante da dificuldade de garantir o engajamento satisfatório e o desenvolvimento de um pensamento crítico, a curadoria de conteúdos também pode auxiliar na superação desses problemas, uma vez que é uma estratégia pedagógica que promove a superação de problemas como falta de motivação e de empenho, além de ampliar as possibilidades de interação. Segundo Correia (2018) um estudo

sobre as percepções dos alunos acerca dos benefícios da curadoria de conteúdos digitais mostrou que a maioria dos alunos valoriza seu papel como aluno-curador. O objetivo deste estudo foi introduzir a curadoria de conteúdos digital como uma maneira alternativa de participar online. Ela baseia-se numa cultura de “compartilhar a partilha” no ciberespaço. (CORREIA, 2018, p. 19)

Compreende-se que essa curadoria deve ser visualizada como um processo ativo, onde o conteúdo é “intencionalmente selecionado, com preservação para um acesso futuro que garanta a sua qualidade”. Esse método precisa ser baseado em fluxos e em uma grande variedade de formas de selecionar recursos, podendo se utilizar do próprio algoritmo curador como também da experiência humana. O importante, ao fim e ao cabo, é imprimir um padrão de qualidade nos recursos educacionais empregados e na forma de expor o conteúdo (ROCHA *et al.*, 2020, p.09).

Essa combinação de abordagens resulta na maior qualificação da rede digital formada pelos conteúdos disponibilizados, além de prezar pela transparência das avaliações que virão a ser propostas aos alunos. O estudo desenvolvido por Rocha *et al.* (2020, p. 15), nesse sentido, demonstrou que é importante “efetivar a curadoriadigital da maneira mais precisa possível”. Ainda, é necessário salientar que encontrar, agrupar/organizar e/ou compartilhar o conteúdo sobre uma questão específica (ou seja, realizar a curadoria de conteúdo) deve ser feito da forma mais relevante possível, o que demanda um envolvimento ativo dos

profissionais que estão gerindo a informação e disponibilizando o conteúdo (CORREIA, 2018).

Diante dessas premissas, esse conteúdo está atrelado à proposta desse trabalho, que está vinculada ao primeiro ciclo de alfabetização voltado ao ensino remoto através da curadoria de conteúdo digital. Desse modo, o processo aborda a relevância da *web* no âmbito da seleção da informação dispersa, além da necessidade de valorizar as informações disponibilizadas, fazendo relações com outros assuntos e personalizando o conteúdo antes de compartilhar (BASSANI; MAGNUS, 2020, p. 85), o que pode ser responsável por melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos professores, especialmente no período da pandemia da COVID-19.

#### 6.1.2 Como Organizar uma Curadoria de Conteúdos

Conforme mencionado na seção anterior, a curadoria de conteúdo requer um envolvimento ativo dos profissionais da educação no tocante à gestão da informação a ser disponibilizada no ambiente digital, incluindo a preservação desses dados para usos futuros. E, embora a curadoria de conteúdo não seja uma prática inovadora, a *internet* possibilitou que ela se expandisse, de modo que cada vez mais profissionais estão aderindo a esse método, que se difere da criação de conteúdo porque diz respeito apenas a encontrar, filtrar e fornecer o conteúdo já existente. (CORREIA, 2018)

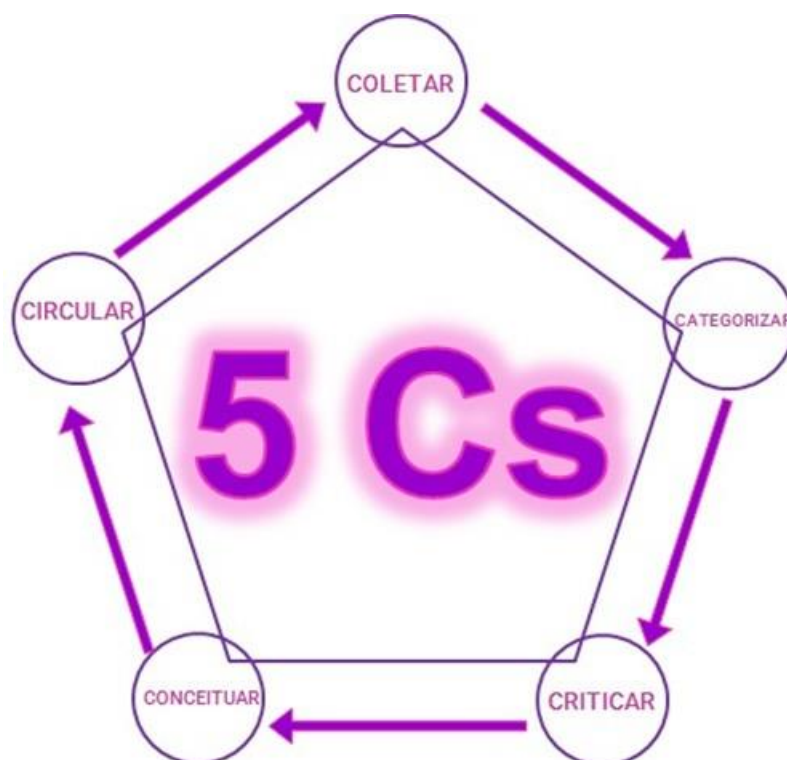
Nesse sentido:

para que tais plataformas cumpram um papel eficaz no auxílio dos(as) educadores(as) é primordial a organização mais precisa possível dos recursos nela presentes, ou seja, é necessária a existência de um processo de curadoria digital para avaliação, organização e garantia de qualidade dos Recursos Educacionais Digitais (RED). (ROCHA *et al.*, 2020, p. 04)

Nesse sentido, Deschaine e Sharma (2015) propõe um enquadramento advindo justamente da pesquisa na área da alfabetização de novas mídias para postular pela importância de que os professores sejam consumidores ativos dessas tecnologias, possuindo certa experiência na curadoria intencional de conteúdo. Ao definir a curadoria

digital como o uso de diversas tecnologias para conferir e obter significado, os autores teorizam que a curadoria de conteúdo é um processo que trabalha com cinco Cs: coletar (preservar e visitar); categorizar (generalizar e comparar); criticar (avaliar e discriminar); conceituar (reaproveitar e reorganizar); e circular (garantir o valor do conteúdo e a sua acessibilidade). (DESCHAINE; SHARMA, 2015, p. 21)

Figura 16 - Os 5 Cs da curadoria de conteúdo.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em DESCHAINE; SHARMA, 2015.

Por outro lado, a articulação teórico-metodológica da curadoria de conteúdo digital proposta por Bassani e Magnus (2020, p. 85-86) é subdividida em três partes interdependentes, denominadas curadoria preliminar, curadoria significativa e curadoria consolidada. Isso posto, cabe ressaltar as especificidades de cada etapa quanto às ações, aos objetivos, às práticas e às tecnologias digitais, de modo a compreender como a curadoria de conteúdo pode ser organizada e operacionalizada no ambiente digital.

Primeiramente, a curadoria preliminar se refere a colecionar pesquisáveis (texto, som, imagem) quanto às ações envolvidas, estas que se referem a pesquisar, selecionar, organizar e compreender. Quanto aos objetivos, trata-se de formar a intenção, que é estabelecer a direção. Já nas práticas, podem ser inseridos o *brainstorming*, o mapa conceitual, o mapa mental, o mapa de polaridade e cenários e, no que tange às tecnologias, abrangem o *Feedly*, o *Flipboard*, o *Google*, o *GoCongr*, o *Pinterest*, o

*MindMeister*, o *Pearltrees*, o *Scoop.it*, o *Youtube* e o *Symbaloo* (BASSANI; MAGNUS, 2020, p. 87).

Em relação à curadoria significativa, as etapas se referem a conceber entregáveis, tais como conteúdo, produto e/ou serviço em forma de texto, som ou vídeo. Quanto às ações, estas envolvem relacionar, remixar, criar e materializar; já a atribuição de sentido e o desenvolvimento da ideia/conteúdo compõem os objetivos. Em seguida, nas práticas podem ser aplicadas a apresentação, o desenho, o *moodboard*, o *podcast*, a persona, o texto, o *sketchbook* e o protótipo, entre outras possibilidades. Tão logo, o *Canva*, a *Fábrica de Aplicativos*, o *GoConqr*, o *Lino It*, o *MindMeister*, o *Padlet*, o *Piktochart*, o *Pixton*, o *Prezi*, o *RawShorts*, o *Tik-tok*, o *WeVideo* e o *Wordpress* são opções de tecnologias digitais que podem ser utilizadas na curadoria significativa (BASSANI; MAGNUS, 2020, p. 87).

No que tange à última etapa, a curadoria consolidada dissemina compartilháveis (links e arquivos). No tocante às ações, essa etapa compartilha, dialoga, engaja e monitora conteúdos, enquanto o próximo passo, que são os objetivos, promovem a publicação de conteúdo autoral e a ampliação da rede pessoal de contatos. Após, as práticas abrangem *blog*, *chat*, portfólio, evento e videoconferência. As sugestões sobre as tecnologias digitais podem ser o *Facebook*, o *Canva*, o *Behance*, o *Instagram*, o *Pinterest*, o *Google Drive*, o *Prezi*, o *Youtube*, o *Twitter*, o *Worpress*, o *Scoop.it*, o *Symbaloo* e o *Pearltrees*. Posteriormente, torna-se fundamental engajar, monitorar e manter o diálogo com o público-alvo. A partir dessa compreensão, nota-se que o compartilhamento do conteúdo autoral pode ser efetivado em todas as etapas (BASSANI; MAGNUS, 2020, p. 87).

Diante do exposto, depreende-se que existem várias maneiras de organizar uma curadoria de conteúdo, especialmente levando em consideração a diversidade de plataformas e de recursos presentes nas mídias digitais e na *internet*. Entretanto, nota-se que o conceito e os objetivos, ao final, são os mesmos – pesquisar e selecionar conteúdo relevante, organizando-os e tornando-os acessíveis às pessoas que terão



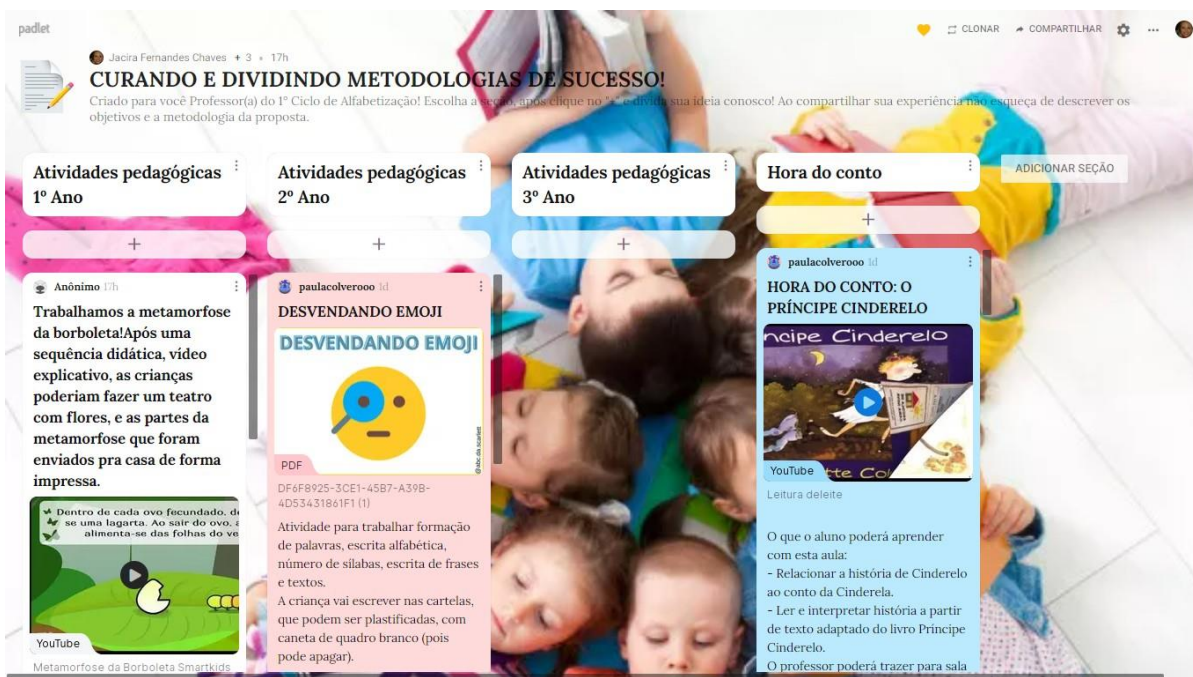
acesso a eles e, por fim, compartilhando o produto e ampliando o alcance, além de incentivar o intercâmbio de conhecimento e a interação entre alunos e professores.

Dessa maneira, a proposta dessa pesquisa também envolve traçar uma modalidade de organização dessa curadoria de conteúdo, em razão da necessidade de atender as particularidades das escolas municipais de Santa Maria/RS e do processo de alfabetização no qual os alunos das turmas estudadas estão inseridos. Não se pode, contudo, esquecer que é importante prezar pela participação ativa tanto dos docentes como dos discentes, superando a falta de motivação presente no momento histórico no qual se vive.

## 6.2 CURANDO E DIVIDINDO METODOLOGIAS DE SUCESSO - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DURANTE O ENSINO REMOTO – PADLET

Esta ideia de propor uma Curadoria de Conteúdos, surgiu a partir da proposição da ferramenta de pesquisa deste estudo, o questionário trouxe a possibilidade de construirmos uma proposta de ferramenta digital online, onde alguns professores se dispuseram a dividir suas práticas. Este recurso tecnológico, o *padlet*, possibilita a publicação de uma página com o conteúdo desejado, sem custos ou valor de manutenção, os editores tornam-se curadores de conteúdos e possibilitam a fácil pesquisa e visibilidade das propostas ali publicadas.

Figura 17 - Página inicial do padlet



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2022.

### 6.3 PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA CURADORIA DE CONTEÚDOS PARA O MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E.. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças**. Revista Diálogo Educacional. 2017, 17(53), 823-841 [fecha de Consulta 20 de Febrero de 2022]. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154956007>

ANTUNES, André. **Brasil retrocedeu em mais da metade das metas de desenvolvimento sustentável da ONU em 2020**. FioCruz, 16 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/reportagem/brasil-retrocedeu-em-mais-da-metade-das-metas-de-desenvolvimento-sustentavel-da>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação remota e emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19**. EMREDE Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, 2020. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 18 fev. 2021.

ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya; LIMA, Manuela Caroline Ferreira. **The New Place of the Father as Caregiver of the Child**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 4, n. 2, p. 201-216, dez. 2013.

BACZKO, B. **Une éducation pour la démocratie Paris**: Éditions Garnier Frères, 1982.

BASSANI, Patrícia Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo. **Percursos de autoria em/na rede: o processo de curadoria de conteúdo digital na perspectiva dos ambientes pessoais de aprendizagem: o processo de curadoria de conteúdo digital na perspectiva dos ambientes pessoais de aprendizagem**. RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning, v. 3, n. 1, p. 78-99, mar./abr. 2020. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9785/1/READ\\_p.78-99.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9785/1/READ_p.78-99.pdf). Acesso em: 13 abr. 2021.

BETINI, Geraldo Antonio. **A construção de um Projeto Político-Pedagógico da escola**. Educ@ção, São Paulo, v. 01, n. 03, p. 37-44, jan./dez. 2005. Disponível em: [https://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP\\_texto\\_01.pdf](https://www.escolapadrereus.com.br/portal/JP/JP_texto_01.pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

BHARGAVA, Rohit. **Manifesto For The Content Curator: The Next Big Social Media Job Of The Future?** 2009. Disponível em: <https://www.rohitbhargava.com/manifesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BONATTO, F. R. de O.; SILVA, A. F. da; LISBOA, P. **Tecnologia nas atividades escolares: perspectivas e desafios**. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da (Org.). Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 3. p. 58-74.

BORGES, M. K. **Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais**. In: VALLEJO, A. P.; ZWIREWICZ, M. (orgs.). Sociedade da informação, educação digital e inclusão. Florianópolis: Insular, 2007. p. 53-86.

Bosi AP. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino **Superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. Educ Soc. 2007; 28 (101): 1503-23. BRASIL. Cadernos ODS: **O que mostra o retrato do Brasil?** Brasília: IPEA, 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. In: **Diário Oficial da União**,

Brasília/DF, 11 de abril de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 26 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública [...]. *In*: **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 20 de março de 2020a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm). Acesso em: 12 jun.2021.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 27 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4306-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-4,-de-27-de-fevereiro-de-2013>. Acesso em: 22 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.040, aprovada em 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. *In*: **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 19 de agosto de 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 934, de 01 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. *In*: **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 01 de abril de 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020,

aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *In: Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 1º de junho de 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-p-areceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020. Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19. *In: Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 16 de novembro de 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-p-areceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, 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. *In: Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 09 de julho de 2020f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-p-areceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020. Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19. *In: Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 1º de março de 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-p-areceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. *In: Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 03 de agosto de 2020g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-p-areceres-e-resolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19.** Brasília: MEC, 2020h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em: 11 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 06 de 20 de abril de 2021. Dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. *In: Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 23 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-6-de-20-de-abril-de-2021-315587874>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRÜSEKE, Franz Josef. **O problema do desenvolvimento sustentável.** *In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). Desenvolvimento e Natureza: Estudos para uma sociedade sustentável.* Recife: INPSO-FUNDAJ, 1994.

BUCKERIDGE, Marcos Silveira; PHILIPPI JUNIOR, Arlindo. **Ciência e políticas públicas nas cidades: revelações da pandemia da Covid-19.** *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 141-156, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173376>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CARVALHO, Carla Maria Nogueira de. (ORGS.). Outras organizadoras: Liliana Borges; Patrícia MARIA Caetano de Araújo. **POLÍTICAS PÚBLICAS: PROCESSOS EDUCATIVOS EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO SOCIAL/Carla Maria Nogueira de Carvalho, et al. (orgs.).** 1. ed. Contagem, MG/Brasil: Editora Escola Cidadã, 2020. 180p.; 15x21cm. ISBN Impresso: 978-65-88478-06-6 / ISN E-book: 978-65-88478-05-9 1. Políticas Públicas. 2. Processos Educativos. 3. Pandemia Covid-19. I. Título.

CHAGAS, A. M. **A curadoria de conteúdos digitais na prática docente e formação de publicitários no curso de comunicação social da Universidade Tiradentes.** 2018. 339p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Tiradentes, Aracaju, Sergipe, 2018.

CHARCZUK, S. B. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia.** *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

CORREIA, Ana Paula. **As múltiplas facetas da curadoria de conteúdos digitais.**

Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 14-32, set./dez. 2018.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

DAGA, A. C. **Compreensão leitora: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na EAD.** 297 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DESCHAINED, Mark E.; SHARMA, Sue Ann. The Five Cs of Digital Curation: Supporting Twenty-First-Century Teaching and Learning. **InSight: A Journal of Scholarly Teaching**, Parkville/EUA, v. 10, p. 19-24, 2015.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; ALLAIN, Luciana Resende. **A formação continuada de professores na educação à distância: o que dizem os professores-cursistas?** Revista Eletrônica Pesquiseduca, Mucuri, v. 9, n. 19, p.1-17, set./dez. 2017.

FERREIRA, Patrícia Tocha. **Uma Realidade das Escolas Particulares Perante a Pandemia da COVID-19.** Revista Gestão & Tecnologia, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 38-40, jan./jun. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. GARCIA, Joe. **O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 122, n. 35, p. 211-232, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5059>. Acesso em: 11 ago. 2021.

GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento.** Revista de Iniciação Científica da FFC, Marília/SP, v. 04, n. 02, p. 187-197, 2004. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/92>. Acesso em: 22 ago. 2021.

GOEDERT, L., ARNDT, K. B. F., **Revista Criar Educação, Criciúma,** v. 9, no2, Edição Especial 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452 Disponível em: (<https://drive.google.com/file/d/1aOvxmZfKL5jgZUn14Dmi-cBq60r8FHQt/view>). Acesso em 22 de fev 2022.

GORDON, L. **Paralelos entre curadoria de conteúdo em redes sociais e gestão do conhecimento.** DA Pesquisa, v. 10, n. 13, 2015.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MÜLLER, F. **A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 08 jun. 2021.

HIGGINS, S. **The DCC curation lifecycle model.** International Journal of DigitalCuration, [S.l.], v. 3, n. 1, 134-140, 2008.

HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** EDUCAUSE Review. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 14 fev. 2022.

HODGES, Charles et al. **As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência.** Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

HORN, R. E. **Information design: emergence of a new profession.** In: JACOBSON, Robert (ed.). Information design. Cambridge, MA: The MIT Press, 1999. HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JORENTE, M. J. V. **Ciência da Informação: mídias e convergência de linguagens na Web.** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2012.

JORENTE, M. J. V.; PADUA, M. C.; NAKANO, N. **O design da informação como recurso interdisciplinar da curadoria digital em contextos complexos da ciência da informação.** Perspectivas em Ciência da Informação, v. 23, n. 4, 2019.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003. 15

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, D. de Q.; SOMMER, L. H.; SCHIMIDT, S. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para docência on-line. **Educação e Linguagem**, v. 17 n. 2, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso D. **Pesquisa em**



**Educação - Abordagens Qualitativas, 2ª edição.** [Digite o Local da Editora]: Grupo GEN, 2013.978-85-216-2306-9. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da; MEDEIROS, FrancineMuniz; FERNANDES, Nícolas. **Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares.** Movimento, v. 26, p. e26081, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/6y48CqX6XhtKmg6vQ5MYDqz/?lang=pt>. Acesso em: Acesso em: 09 jun. 2021.

MACHADO, Stella Kunrath. **Formação continuada de professores da educação infantil:** possibilidades a partir do ensino à distância. Monografia (Especialização em Mídias na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

MARTINS, Maria Cecília. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais.** Mídias na educação, São Paulo, v. 23, n. 1, p.1-5, out. 2018.

McKimm J, Gibbs T, Bispo J, Jones P. **Adaptação dos Educadores das Profissões da Saúde a Circunstâncias em Rápida Mudança: A Experiência da Conferência de Ottawa 2020.** Publicação Med Ed. 2020; 9 (1): 1-8.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. **Análise textual discursiva:** dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. Laplage em Revista, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247-260, set./dez. 2017.

MONACHESI, Juliana. **Para que serve o curador? Select,** São Paulo, p. 22–26, 2013. Disponível em: <https://www.select.art.br/edicao/edicao-10/>. Acesso em: 22 fev.2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva:** processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. rev. eamp. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na**

**educação**. 2000. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_educacao/integracao.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/integracao.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007. NORMAN, D. A. **O design do dia a dia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

Nóvoa, António e Alvim, Yara Cristina **OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA**. Educação & Sociedade [online]. 2021, v. 42 [Acessado 24 Fevereiro 2022] , e249236. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.249236>>. Epub 16 Ago2021. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.

NUNES, Andrea Karla Ferreira; SANTOS, Vinicius Silva. **Tecnologias digitais de acesso à literatura na educação infantil**. Revista Eixo, Brasília, v. 8, n. 3, p. 1-10, jul./dez. 2018.

OLIVEIRA, J. B. A. *et al.* **A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGVlvmGSXhBTL5F6zfw/?lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1 e 2, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, 2006, v. 11, n. 31, p. 19-30.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020. Institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, reitera a declaração de estado de calamidade pública em todo o território estadual e dá outras providências. *In: Diário Oficial do Estado*, 11 de maio de 2020a. Disponível em:

admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202005/12091118-55-240.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 55.465 de 05 de setembro de 2020. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências. *In: Diário Oficial do Estado*, 05 de setembro de 2020b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=401060>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 55.538 de 09 de outubro de 2020. Altera o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul [...]. *In: Diário Oficial do Estado*, 09 de outubro de 2020c. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=402597>. Acesso em: 12 jun. 2021

\_\_\_\_\_. Decreto nº 55.759 de 15 de fevereiro de 2021. Fica alterado o Decreto nº 55.465, de 05 de setembro de 2020, que estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul [...]. *In: Diário Oficial do Estado*, 15 de fevereiro de 2021a. Disponível em: <https://coronavirus-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202102/17131847-55759.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 55.771 de 26 de fevereiro de 2021. Determina, diante do agravamento da pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), em caráter extraordinário e temporário, a aplicação, com caráter cogente, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, de medidas sanitárias segmentadas referentes à Bandeira Final Preta [...]. *In: Diário Oficial do Estado*, 26 de fevereiro de 2021b. Disponível em: <https://coronavirus-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/01111142-55771.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 55.782 de 05 de março de 2021. Altera o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul [...]. *In: Diário Oficial do Estado*, 05 de março de 2021c. Disponível em: <https://coronavirus-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/08133255-55782.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 55.852 de 22 de abril de 2021. Altera o Decreto nº 55.465, de 05 de setembro de 2020, que estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul [...]. *In: Diário Oficial do Estado*, 22 de abril de 2021d. Disponível em: <https://coronavirus-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202104/23145358-55852.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

ROCHA, Julia Maria Gerhardt da; AMARAL, Ana Leticia Oliveira do; LADVIG, Alexandre; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de; CERNY, Roseli Zen; NUNES, Ketlin Souza. **Curadoria para uma plataforma de recursos educacionais digitais**: conceitos e práticas analisadas e construídas para uma proposta. *Research, Society and Development*, v. 09, n. 07, e45973793, 2020.

SAAD, Elizabeth Nicolau, BERTOCCHI, Daniela. **O Algoritmo Curador**: O papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação. *IN: SAAD, Elizabeth Nicolau (org.). Curadoria digital e o campo da comunicação*. São Paulo: ECA/USP, 2012. E-book.

SANTA MARIA. **Decreto Executivo nº 53 de 16 de março de 2020a**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção do COVID-19 (novo Coronavírus) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/coronavirus/?secao=decreto>. Acesso em: 09 jun.2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto Executivo nº 241 de 31 de outubro de 2020b**. Dispõe sobre o funcionamento das atividades presenciais de ensino em regime de plantão, para apoio pedagógico, em todos os níveis de ensino, nos termos do Decreto Estadual nº 55.538 de 09 de outubro de 2020, no âmbito do Município de Santa Maria, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/coronavirus/?secao=decreto>. Acesso em: 24 abr.2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Emergencial Anos Iniciais Ensino Fundamental**. Santa Maria, julho de 2020c. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Município da Educação. **Instrução Normativa nº 02 de 20 de julho de 2020d**. Disciplina o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/738-atividades-letivas-municipais-por-meio-do-ensino-remoto>. Acesso em: 12 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CMESM nº 40 de 22 de junho de 2020e**. Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental de Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas respectivas modalidades. Disponível em <http://177.36.46.200/smed/584-conselho-municipal-de-educacao-de-santa-maria-cmesm>. Acesso em: 24 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CMESM nº 41 de 03 de julho de 2020f**. Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental de Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas respectivas modalidades. Disponível em: <http://177.36.46.200/smed/584-conselho-municipal-de-educacao-de-santa-maria-cmesm>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002. SANTOS, G. M. R. F., SILVA, M. E., BELMONTE, B. R. COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.** 21 (Suppl 1) • Feb 2021. p. 245-251. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRkVZPFPK6PHF/> Acesso em: 22 Fev.2022.

SANTOS, P. M. Curadoria de conteúdo: uma proposta para o serviço de disseminação seletiva da informação. In: SEMINÁRIO FESPSP, 7., 2018, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: FESPSP, 2018. GT 04 - Organização e acesso à informação digital. Disponível em: [https://www.fespsp.org.br/seminarios/anaisVII/GT\\_4/Paola\\_Marinho.pdf](https://www.fespsp.org.br/seminarios/anaisVII/GT_4/Paola_Marinho.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

SALES, Márcea Andrade. Prefácio. In: DALLA CORTE, Marilene Gabriel; LUNARDI, Elisiane Machado (org). **Pesquisa aplicada e implicada: políticas e gestão da educação básica e superior**. volume 1. Pimenta Cultural, 2021.

SAVEGNAGO, C. L., GOMEZ, S. da R. M., DALLA CORTE, M. G., & MARQUEZAN, L. I. P. (2021). Produtos de um mestrado profissional na área da educação: um estado do conhecimento. **Revista De Gestão E Avaliação Educacional**, 9(18), 1–14.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S. **Políticas Públicas e Docência no contexto da Pandemia no Norte do Brasil**. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES), [S. l.], v. 2, n. 1, p. 106-125, 2021. DOI:

10.22481/poliges.v2i1.8250. Disponível em:  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8250>. Acesso em:  
22 fev.2022.

SOFFA, M. M.; ALCÂNTARA, P. R. de C. apud TOLEDO, Bruno de Souza. **O uso desoftwares como ferramenta de ensino-aprendizagem na educação do ensino médio/técnico no Instituto Federal de Minas Gerais**. Universidade FUMEC. BeloHorizonte, 2015.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TANNÚS-VALADÃO, GABRIELA E MENDES, ENICÉIA GONÇALVES, Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**[online]. 2018, v. 23 [Acessado 22 Fevereiro 2022] , e230076. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>>. Epub 25 Out 2018. ISSN1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas,1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
- **Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2016.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**.Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 2002.

VEIGA, Ilma Pasos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ch67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2021.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. **A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 26, n. 01, p. 97-109, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16876>. Acesso em: 11 ago. 2021.

VIEIRA, T. D. G. F., SANTOS, M. L. S. C., **Estratégias pedagógicas e uso de metodologias ativas na graduação em Enfermagem em tempos de pandemiado Coronavírus - COVID-19**, Research, Society and Development, v. 9, n. 11, e2759119749, 2020 Recebido: 29/10/2020 |

Revisado: 03/11/2020 | Aceito: 09/11/2020 | Publicado: 14/11/2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9749> acessado 24 de fevereiro de 2021. YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZINN, C. da L.; LUNARDI, E. M. **Gestão da Educação Municipal: perspectivas, desafios e a plataforma Conviva Educação no município de Cachoeira do Sul/RS**. Revista Thema, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 212-232, 2019. DOI: 10.15536/thema.16.2019.212-232.1051. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1051>. Acesso em: 21 fev.2022.

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: "POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE CONTEÚDO PARA O MUNICÍPIO DE SANTA MARIA"

Orientadora: Andréa Forgiarini Cecchin

Pesquisadora: Jacira Fernandes Chaves

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Centro de Educação (CE) Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Contato: (55) 996863264 (pesquisadora) (55) 32208023 (PPPG/UFSM)

Endereço: CE/UFSM – Sala 3155

Prezado/a Acadêmico/a: A pesquisa proposta tem como objetivo: “Analisar como o município de Santa Maria articulou as políticas públicas para a Educação Básica durante a pandemia da COVID-19, considerando principalmente a forma como os professores do ciclo de alfabetização organizaram suas atividades pedagógicas para o ensino remoto nesse período”.

A colaboração dos/as professores/as consiste em participar de um questionário on-line. A coleta das informações se dará a partir das respostas ao questionário, que em outro momento serão tabuladas e analisadas. Os/as professores/as terão a liberdade de deixar de participar do estudo, caso desejarem, sem nenhuma penalidade. Não haverá riscos de danos morais, e não acarretará custos ou despesas ao colaborador/a. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela orientadora e, estando sob responsabilidade das mesmas para responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. As informações



fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Em nenhum momento, os sujeitos da pesquisa serão identificados, inclusive durante a divulgação dos resultados. As informações coletadas serão mantidas na sala 3155, CE/UFSM durante o período de 5 anos e após, serão destruídas através de queima de arquivos. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão divulgados em revistas, periódicos e eventos relacionados à Educação. Antes de concordar com a participação neste estudo é importante que você compreenda a pesquisa e as informações contidas neste documento. É dever da pesquisadora responder a todas as dúvidas antes do início das atividades. Em caso de qualquer dúvida, e qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, o/a colaborador/a deverá entrar em contato com a pesquisadora (055)996863264 – e-mail: jacirafernandeschaves@gmail.com ou com a orientadora (055) 996154649 – e-mail: afcechin@gmail.com.

Acredito ter sido suficientemente informado/a a respeito das informações que li, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidade ou prejuízo.

1. Declaro que li e estou de acordo em participar

( ) Sim ( ) Não

Nome:

---

Assinatura

## APÊNDICE B

### Questionário

Pesquisa: Políticas públicas e ensino remoto na alfabetização: uma proposta de curadoria de conteúdo para o município de Santa Maria

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa: "POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE CONTEÚDO PARA O MUNICÍPIO DE SANTA MARIA", vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM.

O questionário é composto por questões objetivas e dissertativas e, em média, se leva de 10 a 15 min para respondê-lo;

Sua participação é de extrema importância para que a pesquisa possa se desenvolver e pedimos que seja o mais espontâneo possível em suas respostas;

Importante salientar que não existe resposta certa para nenhuma das questões; O questionário é totalmente anônimo.

2. Você aceita participar desta pesquisa? ( ) Sim ( ) Não

"POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA DE CURADORIA DE CONTEÚDO PARA O MUNICÍPIO DE SANTA MARIA"

1. Turma em 2020: ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) outra opção: \_\_
2. Turma em 2021: ( ) 1º ano ( ) 2º ano
3. Conte um pouco sobre como foi sua reação e como você organizou as atividades com a(s) turma(s) logo que a pandemia começou em 2020, até a publicação do currículo emergencial do município.
4. Relate de que maneira você estabelecia o contato com os

estudantes e suas famílias durante o ensino remoto:

5. No seu entendimento, as formações virtuais oportunizadas pela SMED, têm auxiliado seu trabalho pedagógico como alfabetizadora durante o ensino remoto? (Justifique sua resposta na opção outra) (

) Sim ( ) Não ( ) Outra opção \_\_\_\_\_

6. Na sua opinião, como a implementação do currículo emergencial pelo município impactou o seu dia a dia como professor(a) alfabetizador(a), considerando: O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES?

7. Na sua opinião, como a implementação do currículo emergencial pelo município impactou o seu dia a dia como professor(a) alfabetizador(a), considerando: O RELACIONAMENTO COM OS ESTUDANTES?

8. Na sua opinião, como a implementação do currículo emergencial pelo município impactou o seu dia a dia como professor(a) alfabetizador(a), considerando: O RELACIONAMENTO COM AS FAMÍLIAS?

9. Na sua opinião, como a implementação do currículo emergencial pelo município impactou o seu dia a dia como professor(a) alfabetizador(a), considerando: O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, NO SENTIDO DE ESTABELECEM PARÂMETROS MÍNIMOS PARA BALIZAR A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS?

10. O objetivo da última pergunta é tentar mapear, entre os professores alfabetizadores da RME, atividades desenvolvidas durante o ensino remoto (no formato digital ou não), que possam ser organizadas numa curadoria de conteúdo. Assim, se você concordar em respondê-la, peço que deixe seu contato (e-mail) para que possa contatá-lo(a) para qualquer dúvida a respeito dessa atividade. Gostaria que você compartilhasse comigo uma atividade desenvolvida com seus estudantes, de 1º ou 2º ano, que julgou ser significativa para a alfabetização deles e que entende ter sido inovadora para este modelo do ensino remoto. Poder ser uma atividade online (aí pode dividir conosco o link), ou uma atividade remota (aí pode descrever como foi a mesma).

Você gostaria de deixar seu e-mail, para que eu possa entrar em contato caso surja alguma dúvida sobre suas respostas: