



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SAÚDE

ISABELLA ANGÉLICA NEUMANN

EFEITOS DA PANDEMIA COVID-19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS
DE ESTUDANTES

LAGES
2023

ISABELLA ANGÉLICA NEUMANN

EFEITOS DA PANDEMIA COVID-19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS
DE ESTUDANTES

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestre no Programa de Pós-Graduação em
Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto
Catarinense - UNIPLAC.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Biolchi Mayer

Coorientador: Prof. Dr. Dalvan Antônio de Campos

LAGES

2023

Ficha Catalográfica

N489e

Neumann, Isabella Angélica

Efeitos da pandemia Covid-19 nos processos sociais e educacionais de estudantes / Isabella Angélica Neumann ; orientadora Prof. Dra. Andreia Biolchi Mayer ; coorientador Prof. Dr. Dalvan Antônio de Campos. – 2023.
227 p. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2023.

1. Pandemia Covid-19. 2. Ensino fundamental. 3. Problemas da aprendizagem. 4. Educação online. I. Mayer, Andreia Biolchi (orientadora). II. Campos, Dalvan Antônio de (coorientador). III. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Saúde. IV. Título.

CDD 610

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Isabella Angélica Neumann

**ALTERAÇÃO DO TÍTULO: EFEITOS DA PANDEMIA COVID – 19 NOS
PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ambiente e Saúde da Universidade do Planalto Catarinense, para obtenção do título de Mestre em Ambiente e Saúde.

Aprovada em 21 de junho de 2023.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Andreia Biolchi Mayer
(Orientadora – PPGAS/UNIPLAC)

Prof. Dr. Dalvan Antonio de Campos
(Coorientador – PPGAS/UNIPLAC)

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
(Examinador Titular Externo – PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Lilia Aparecida Kanan
(Examinadora Titular Interna - PGAS/UNIPLAC)

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 31 de maio de 2023.

Isabella Angélica Neumann

Dedico este trabalho ao meu marido, Osmar Mota, meu companheiro de todas as horas, meu incentivador, pelo apoio e dedicação incondicional que foram indispensáveis para a elaboração e concretização deste sonho compartilhado.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação não seria possível, sem a colaboração e incentivo diário de diversas pessoas que contribuíram com minha formação acadêmica. A todos quero manifestar meu sentimento de gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram em minhas decisões, por entender minhas ausências nos finais de semana e sempre incentivarem meus estudos.

Ao meu esposo e maior incentivador, por todo o amor, carinho e dedicação, apoio e compreensão. Nada disso teria sentido se você não existisse em minha vida.

A Profa. Dra. Lúcia Ceccato, pelos primeiros ensinamentos.

A minha Orientadora Prof^o Dra. Andreia, em aceitar a missão de ser minha orientadora neste percurso. Agradeço o apoio, a partilha de conhecimentos, as valiosas contribuições nesta área do saber e, acima de tudo, por proporcionar oportunidade em estimular meu interesse pelo conhecimento e vida acadêmica, por ser acolhedora e preocupada com meu bem estar, meus sinceros agradecimentos.

Ao meu Coorientador, Prof^o Dr. Dalvan, pelo enorme interesse e dedicação em colaborar com a pesquisa, meus agradecimentos.

Agradeço a todos os professores do PPGAS, pela ampliação de um olhar interdisciplinar e também aos colegas pelas trocas e vivências de aprendizagens.

Ao diretor do CPM, por oportunizar que a pesquisa fosse desenvolvida neste espaço escolar.

Aos docentes do CPM que participaram do desenvolvimento e aplicação do grupo focal e também a equipe pedagógica, meus sinceros agradecimentos em partilhar conhecimentos e sabedoria que foram um pilar essencial para que a construção da dissertação fosse possível.

Aos estudantes e famílias que autorizaram a participação na pesquisa, pelas contribuições, relatos, vivências e carinho com pesquisadora, meus agradecimentos.

Este estudo também foi possível pelo apoio do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina- UNIEDU pela concessão de bolsa a mestranda desta pesquisa.

RESUMO

No Brasil, o primeiro caso da Síndrome Respiratória Aguda Grave, ocasionada pelo agente causador da doença Coronavírus (COVID-19) foi diagnosticado em 25 de fevereiro de 2020, o que levou à suspensão das atividades escolares. Medidas de distanciamento social, o fechamento de escolas e o ensino emergencial através de aulas remotas causaram sérias perdas de aprendizado por parte dos estudantes. Este estudo objetivou compreender os efeitos da pandemia COVID-19 nos processos sociais e educacionais de estudantes em um Colégio Policial Militar (CPM) no interior do Estado de Santa Catarina. Além de descrever a organização e os encaminhamentos a respeito dos processos sociais e educacionais dos estudantes no período da Pandemia, previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP). Trata-se de um estudo quantitativo descritivo de abordagem qualitativa, desenvolvido com professores, estudantes dos 7º e 8º anos e integrantes do grupo de apoio multidisciplinar do CPM. Para a coleta de dados, foi realizada a aplicação de um questionário que abordou informações demográficas e a realização de grupos focais com os participantes da pesquisa. Os principais resultados demonstraram que com relação à análise documental observou-se no documento alterações que visaram atender às demandas decorrentes da pandemia por COVID-19 como a normatização das atividades pedagógicas durante o período de distanciamento social. Além disso, todos os alunos relataram que o modo com que conseguiram aprender mais foi o presencial. Para o grupo de apoio, percebe-se que foi necessária a flexibilização para desenvolver os conteúdos programáticos, mas que com a redução da carga horária de aulas e dos dias letivos, este replanejamento, causou perdas de conteúdo, o que contribuiu para o aumento das lacunas nos processos sociais e educacionais dos estudantes. Para os professores, o isolamento social aliado a todas as consequências da pandemia, na questão da educação continuada através do ERE (Ensino Remoto Emergencial), só foi possível acontecer com auxílio de uma equipe pedagógica e de gestão comprometida com a prestação de uma educação de qualidade, dentro das possibilidades daquele momento. Portanto, concluímos que com o retorno gradativo das aulas presenciais os estudantes apresentaram dificuldades de relacionamento e de comunicação, alterações no convívio social, de aprendizado e de estabelecimento de uma rotina de estudos.

Palavras-chave: Pandemia COVID-19. Ensino Fundamental. Problemas da aprendizagem. Educação online.

ABSTRACT

In Brazil, the first case of severe acute respiratory syndrome brought about by the causative agent of the coronavirus-19 disease (COVID-19) was diagnosed on February 25, 2020. This led to the suspension of school activities. Social distancing measures, school closures and emergency teaching through remote classes have caused serious learning losses for students. The aim of this study was to understand the effects of the COVID-19 pandemic on the social and educational processes of students at a military police college (colégio policial militar, CPM) in the interior of the state of Santa Catarina. In addition, the organization and referrals regarding the social and educational processes of students during the pandemic period, provided for in the pedagogical policy project (PPP), were described. This was a descriptive quantitative study with a qualitative approach, developed with teachers, 7th and 8th grade students and members of the CPM multidisciplinary support group. For data collection, a questionnaire seeking demographic information was applied and focus groups among research participants were conducted. The main results from document analysis showed that changes took place with the aim of meeting the demands arising from the COVID-19 pandemic, such as standardization of pedagogical activities during the period of social distancing. In addition, all the students reported that face-to-face learning was the best way for them to learn. It was clear to the support group that flexibility was necessary in order to develop the syllabus, but that with the reduction of class hours and school days, this re-planning caused loss of content, which contributed towards increasing the gaps in students' social and educational processes. The teachers believed that continuation of education through emergency remote teaching (ERT), in the light of the social isolation and other consequences of the pandemic, only became possible with the help of a pedagogical and management team committed to providing an education of quality, within the possibilities of that moment. Therefore, we concluded that with the gradual return of face-to-face classes, students presented relationship and communication difficulties, with changes in social interaction, learning and establishing a study routine.

Keywords: COVID-19 pandemic. Elementary School. Learning problems. Online education.

IMPACTO POSITIVO E CARÁTER INOVADOR DA PRODUÇÃO INTELECTUAL

Os resultados alcançados neste estudo possibilitaram além dos objetivos científicos propostos a contribuição para a melhoria do ensino básico, além de impactar de forma adicional e positiva outros contextos que vão além do ambiente escolar. Por meio da produção de conhecimento destaca-se a importância do impacto social, o qual proporcionou um enfoque relevante à aprendizagem dos estudantes durante e após a pandemia. Considerando a relevância desta pesquisa, identificam-se o impacto profissionais como contribuição para o aperfeiçoamento de metodologias e práticas educativas que possam aprimorar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, esses subsídios possibilitaram reforçar a importância da interdisciplinaridade como proposta concernente ao Programa de Mestrado em Ambiente e Saúde.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da pesquisa	59
Figura 2 – Fractal da representação Teórica e Metodológica da Pesquisa	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes matriculados no 6º Ano 2022 do EF na Rede CPM.....	68
Tabela 2 – Distribuição dos estudantes matriculados no 7º Ano 2022 do EF na Rede CPM.....	69
Tabela 3 – Enturmação dos estudantes matriculados no 6º Ano 2022 do EF no CPM/ Lages.....	69
Tabela 4 – Enturmação dos estudantes matriculados no 7º Ano 2022 do EF no CPM/ Lages.....	69
Tabela 5 – Estudantes da Unidade de Lages do 8º Ano do EF de 2023.....	70
Tabela 6 – Estudantes da Unidade de Lages do 7º Anos do EF de 2023	71
Tabela 7 – Estudantes da Unidade de Lages do 6º Anos do EF de 2023	71
Tabela 8 – Faixa etária e gênero dos estudantes do GE7 do EF.....	84
Tabela 9 – Faixa etária e gênero dos estudantes do GE8 do EF.....	85
Tabela 10 – Pessoas residentes no domicílio do estudante do GE7 do EF	85
Tabela 11 – Pessoas residentes no domicílio do estudante do GE8 do EF	86
Tabela 12 – Dados segundo a cor ou raça declarada pelos estudantes participantes do GE7 do EF	87
Tabela 13 – Dados segundo a cor ou raça declarada pelos estudantes participantes do GE8 do EF	87
Tabela 14 – Dados da escolaridade do Pai e da Mãe dos participantes do GE7 ano do EF	88
Tabela 15 – Dados da escolaridade do Pai e da Mãe dos participantes do GE8 do EF.....	88
Tabela 16 – Dados sobre a casa própria, computador e internet para os estudantes do GE7... ..	89
Tabela 17 –Dados sobre a casa própria, computador e internet para estudantes do GE8	89
Tabela 18 – Dados sobre reprovação na escola para estudantes do GE7 do EF	90
Tabela 19 – Dados sobre reprovação na escola para estudantes do GE8 do EF	90
Tabela 20 – Faixa etária e gênero dos participantes do GAM.....	91
Tabela 21 – Faixa etária e gênero dos participantes do GP.....	92
Tabela 22 – Dados cor/raça declarada pelos participantes do GAM.....	92
Tabela 23 – Dados cor/raça declarada pelo GP	93
Tabela 24 – Dados da escolaridade dos participantes do GAM	93
Tabela 25 – Dados da escolaridade dos participantes do GP	93
Tabela 26 – Dados sobre a casa própria, computador e internet para o GAM.....	95

Tabela 27 – Dados sobre a casa própria, computador e internet do GP	95
Tabela 28 – Dados se exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade realizada no.....	96
Tabela 29 – Dados se exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade docente no.....	97
Tabela 30 – Dados de quanto tempo ocupa o cargo atual para o GAM.....	98
Tabela 31 – Dados de quanto tempo ocupa o cargo atual para o GP	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Histórico dos Colégios Policiais Militares de Santa Catarina	63
Quadro 2 – Análise do PPP do CPM - Unidade de Lages (SC)	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMT	– Academia de Polícia Militar da Trindade
Art.	– Artigo
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	– Constituição Federal
CFNP	– Colégio Feliciano Nunes Pires
CI	– Ciências
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNS	– Conselho Nacional de Saúde
CPM	– Colégio Policial Militar
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	– Educação Infantil
EF	– Ensino Fundamental
EM	– Ensino Médio
ERE	– Ensino Remoto Emergencial
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GAM	– Grupo de apoio multidisciplinar
GE	– Geografia
GE7	– Grupo estudantes 7º anos EF
GE8	– Grupo estudantes 8º anos EF
GF	– Grupo focal
GF-GAM	– Grupo focal grupo de apoio multidisciplinar
GFE7	– Grupo focal estudantes 7º anos EF
GFE8	– Grupo focal estudantes 8º anos EF
GFP	– Grupo focal professores
GP	– Grupo de professores
HI	– História
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP	– Língua Portuguesa
MEC	– Ministério da Educação
MERS	– Síndrome Respiratória do Oriente Médio
MA	– Matemática
NAPP	– Núcleo de Apoio Psicoemocional e Pedagógico
OMS	– Organização Mundial da Saúde
ONU	– Organização das Nações Unidas
OPAS	– Organização Pan-Americana da Saúde
PC/SC	– Proposta Curricular de Santa Catarina
PNE	– Plano Nacional de Educação
PMSC	– Polícia Militar de Santa Catarina
PPGAS	– Programa de Pós - Graduação em Ambiente e Saúde
PPP	– Projeto Político Pedagógico
RCPM	– Rede de Colégios da Policial Militar de Santa Catarina
SARS	– Síndrome Respiratória Aguda Grave
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	– Trimestre
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense
ZDP	– Zonas de Desenvolvimento Potencial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
1.1	Sobre a autora.....	33
1.2	Pergunta de pesquisa.....	35
2	OBJETIVOS	37
2.1	Objetivo geral	37
2.2	Objetivos específicos.....	37
3	REFERENCIAL TEÓRICO	39
3.1	Pandemia: Coronavirus Sars-Cov-2 - Covid 19	39
3.2	Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento	42
3.3	A aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental	46
3.4	O PPP e os saberes necessários para a educação.....	48
3.4.1	O conhecimento pertinente.....	49
3.4.2	Enfrentar as incertezas.....	53
3.4.3	Ensinar a compreensão	55
3.4.4	As cegueiras do conhecimento	57
4	CAMINHOS DA PESQUISA.....	59
4.1	Caracterização do estudo.....	59
4.2	Perspectiva de Pesquisa e a Interdisciplinaridade	61
4.3	Lócus do estudo	62
4.3.1	Histórico da Rede de CPM.....	62
4.3.2	O Colégio Policial Militar	63
4.4	Participantes da Pesquisa	65
4.5	Critérios de inclusão.....	65
4.6	Critérios de exclusão	65
4.7	Análise de dados	65
4.8	Questões éticas	66
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
5.1	Análise do PPP.....	67
5.1.1	Comparativo entre as versões 2019, 2020, 2021 e 2022 do Projeto Político Pedagógico	76

5.1.2	O PPP e a Pandemia COVID-19	81
5.2	Dados sociodemográficos dos participantes.....	84
5.2.1	Das respostas emitidas no questionário sociodemográfico pelos estudantes do 7º e 8º anos.....	84
5.2.1.1	Gênero e idade dos participantes do GE7 e GE8 do EF.....	84
5.2.1.2	Quantas pessoas residem na casa onde você mora dos participantes do GE7 e GE8 do EF?	85
5.2.1.3	Cor ou raça declarada pelos estudantes dos grupos o GE7 e GE8 do EF	86
5.2.1.4	Qual o seu último nível de escolaridade? de seu Pai e da sua Mãe? respondidos pelos estudantes do 7º e do 8º ano do EF.	87
5.2.1.5	Sua família possui casa própria, computador e se tem acesso à internet de qualidade? respondidos pelos estudantes do GE7 e GE8 do EF.....	88
5.2.1.6	Você já reprovou na escola alguma vez? respondidos pelos estudantes do GE7 e GE8 do EF participantes da pesquisa.	89
5.2.2	Das respostas emitidas no questionário sociodemográfico pelo Grupo de Apoio Multidisciplinar e Professores	91
5.2.2.1	Gênero e idade dos participantes do GAM e do GP do CPM.....	91
5.2.2.2	Cor ou raça declarada pelos profissionais do GAM e GP.	92
5.2.2.3	Qual o seu último nível de escolaridade? Dos participantes do GAM e GP.....	93
5.2.2.4	Possui casa própria, possui computador e se tem acesso à internet de qualidade? Dos participantes do GAM e GP.....	95
5.2.2.5	Exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade docente realizada no CPM? Dos participantes do GAM e GP.	96
5.2.2.6	Há quanto tempo ocupa o cargo atual? Dos participantes do GAM e GP.	97
5.3	Grupo Focal	99
5.3.1	Resultados e discussão do GF realizado com os estudantes GFE7 e GFE8	99
5.3.2	Resultados e Discussão do GF realizado com o Grupo de Apoio (GF-GAM)	117
5.3.3	Resultados e Discussão do GF realizado com os Professores (GFP).....	143
5.4	Síntese dos resultados e das discussões dos grupos focais	174
7	CONCLUSÃO	177
	REFERÊNCIAS	181
	ANEXO I – PARECER DO CEP.....	211
	APÊNDICES.....	215

APÊNDICE I – TCLE.....	215
APÊNDICE II – TERMO DE ASSENTIMENTO	217
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – DOCENTES (GP) E EQUIPE DE APOIO (GAM).....	219
APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO - ESTUDANTES (GE7) E (GE8).....	221
APÊNDICE V – ROTEIRO - GRUPO FOCAL – GRUPO DE DOCENTES (GP).....	223
APÊNDICE VI – ROTEIRO _ GRUPO FOCAL – REDE DE APOIO (GAM).....	225
APÊNDICE VII – ROTEIRO _ GRUPO FOCAL – GRUPO DE ESTUDANTES (GE7) E (GE8).....	227

1 INTRODUÇÃO

Na cidade de Wuhan, na China, no final do ano de 2019 surge o primeiro caso de uma grave doença que afeta o sistema respiratórios causando uma Síndrome Respiratória Aguda Grave ocasionada pelo agente causador da doença Coronavírus (COVID-19) (COUTO *et al.*, 2020). Inicialmente, ouviu-se rumores de uma doença contagiosa que vinha matando pessoas, porém acreditava-se tratar de um problema apenas local, mas foi somente a partir de 11 de março de 2020, quando a contaminação atingiu seus maiores efeitos na Europa e nas Américas. A partir disso, a Organização Mundial da Saúde – OMS declarou que se tratava de uma pandemia, sendo que o isolamento social foi indicado como a forma mais eficaz e eficiente de diminuir a disseminação do vírus, além de salvar vidas em nível mundial (BEECHING *et al.*, 2020).

No Brasil, o primeiro caso foi diagnosticado em 25 de fevereiro de 2020 (ESTEVÃO, 2020). Em decorrência disso, as fronteiras entre os países foram fechadas, as atividades comerciais, espaços de lazer, escolas e universidades foram suspensas. O Brasil e o mundo, devido ao surto de pandemia de COVID-19, entraram em completo caos, o que ocasionou inúmeras rupturas paradigmáticas e transformações radicais em todos os setores da sociedade capitalista de classes antagônicas (FREITAS *et al.*, 2020).

Em nosso país, o COVID-19 tomou proporções alarmantes, há registros de 37.601.257 casos confirmados de 27 de março de 2020 até 02 de junho 2023, chegando a números muito mais elevados quando comparados às moléstias mais graves que a humanidade já viveu (SOUZA, 2009, p. 102). O surto por COVID-19 adquiriu características pandêmicas, hospitalizando e matando pessoas, já ultrapassando o número acumulado de 702.907 óbitos na última atualização de 02 de junho de 2023, segundo os dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2022).

A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária do COVID-19 em todos os continentes caracteriza-se por uma pandemia. Por conta disso, o Ministério da Saúde editou a Portaria n.º 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19) (SANTA CATARINA, 2020).

Como prática de contenção dos casos de contaminação, as autoridades estabeleceram medidas sanitárias que iam desde o uso de máscaras até o toque de recolher, para impedir a circulação das pessoas e, por conseguinte, do vírus (BRAGA, 2020).

Assim, de uma maneira rápida, mas não tão rápida quanto o índice de contaminação, estabeleceu-se um protocolo de medidas sanitárias com dicas de quando procurar o médico e quando ficar em casa, de como aferir a temperatura, como reconhecer sintomas de COVID, distinguindo-o de possíveis gripes e resfriados (COUTO, 2020). Estabeleceu-se o medo nos espaços de saúde, porque os profissionais da saúde se tornaram os heróis do mundo e, também, vítimas involuntárias, pois muitos foram os que tombaram, contaminados, em uma guerra contra o desconhecido. Pouco se sabia sobre a doença, mas duas eram as certezas: o Sistema Único de Saúde não tinha infraestrutura para absorver os casos graves – não havia respiradores suficientes – e o distanciamento social era a maneira de evitar a contaminação (AQUINO, 2020). Ainda, houve momentos em que esteve nas mãos dos profissionais da saúde avaliar o quadro dos pacientes e decidir quem tinha mais chances de sobreviver, dando a essa pessoa a possibilidade de usar os aparelhos de suporte à vida.

Diante disso, as instituições sociais foram, portanto, fechadas sem prazo para iniciarem seus trabalhos no sistema presencial. Isso valia para clubes, igrejas, escolas, conforme evidenciou-se na recomendação n.º 36, de 11 de maio de 2020 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que determinava a suspensão de todas as atividades não essenciais à manutenção da vida e da saúde, apenas autorizando o funcionamento dos serviços considerados essenciais, por sua natureza; a adoção de medidas de orientação e de sanção administrativa quando houver infração às medidas de restrição social, podendo serem aplicadas em áreas específicas de uma cidade (bairros, distritos, setores); a restrição da circulação de pessoas e de veículos particulares (somente com uso de máscaras), salvo transporte de pessoas no itinerário e no exercício de serviços considerados como essenciais, com ampliação de medidas informativas e educativas (monitoramento do cumprimento) em veículos de transporte coletivo e a mobilização das Forças Armadas e de Segurança, pelos poderes Estaduais e Municipais, pela via de parcerias intersetoriais entre os órgãos, com vistas ao cumprimento dos protocolos de emergência para a adoção de bloqueio total (lockdown) quando necessário, com planejamento antecipado ao limite de ocupação de leitos na rede local de saúde (BRASIL, 2020).

As escolas também nunca haviam passado por similares circunstâncias. É sabido que o ser humano aprende por meio da interação social. Vygotsky (1988) enfatiza a importância das relações com o outro no processo de desenvolvimento da linguagem e do aprendizado. Se a pergunta mais importante era “Como sobreviver ao COVID?”, a pergunta mais importante nas escolas era “Como ensinar e aprender durante a pandemia?”

Em meio aos papéis que não deveriam ser tocados por um determinado tempo sob risco

de contaminação, famílias que seguiram indo à escola sem o uso de equipamentos de proteção individual, a escancarada pobreza que gritava sobre crianças que precisavam da escola para se alimentarem - e aprender a ler era coisa para depois, em meio a professores doentes, com pouco conhecimento das plataformas digitais, sem saber lidar muito bem com dispositivos móveis de comunicação, trabalhos escolares interrompidos para vivenciar – à distância – o luto de um professor ou familiar da comunidade escolar, assim foi se estabelecendo uma nova realidade no ambiente educacional (COUTO, 2020).

Com a finalidade de reduzir a circulação de pessoas e evitar aglomerações em toda a cidade, inclusive no transporte coletivo, com o intuito de conter o vírus, em 17 de março de 2020, o Governador do Estado de Santa Catarina publicou o Decreto n.º 509, suspendendo as atividades escolares em todo o Estado, além de outros instrumentos legais e normativos estabelecendo medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (COVID-19). Esse decreto foi complementado pelo Decreto Estadual n.º 515, de 17 de março de 2020, declarando situação de emergência em todo o território catarinense. O Ministério da Educação publicou, em 17 de março de 2020, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (SANTA CATARINA, 2020).

Essa ação gerou um movimento de adequação no interior das Escolas e Universidades. Estabeleceu-se uma rotina caótica de trabalho em que – de um lado – buscava-se a capacitação docente ao menos paliativa e – de outro – a conscientização das famílias sobre a importância de manter o vínculo entre as duas instituições sociais (GROSSI *et al.*, 2020).

Rapidamente descobriu-se que muitas famílias não tinham condições de realizar as atividades por meio das plataformas digitais e que sequer todos os professores tinham conhecimento prévio para estabelecer uma rotina de aulas *on-line*. Foi oferecida a possibilidade de trabalhar por meio de atividades impressas, grupos de *whatsapp* e, a partir daí, qualquer oportunidade de comunicação entre os segmentos escolares foi valorizada, reconhecida e experimentada (GROSSI *et al.*, 2020.).

O sistema de ensino enfrentou, pois, situações que iam desde aulas síncronas, assíncronas por meio de plataformas tais como Google Classroom, Google Meet, Zoom, até a chamadas de vídeo pelo Messenger, Facebook, Instagram e *whatsapp* para retiradas de dúvidas e, também, buscas ativas daqueles estudantes que não participavam das atividades (COUTO, 2020). O ambiente universitário equilibrou-se como pode, tentando assegurar um ritmo de

diálogo entre docentes e discentes, mas a educação básica ficou um passo atrás e posicionou-se pela manutenção do vínculo com vistas a minimizar os prejuízos pela falta da interação entre professores e estudantes. Não raro, qualquer atividade feita era melhor que nenhuma atividade feita e o resultado desse nivelamento por baixo pode estar evidenciando-se agora.

Diante da implantação da Ensino Remoto Emergencial (ERE) um “Novo Normal Educacional” juntamente aos múltiplos desafios já existentes na Educação Brasileira, surge, e de forma imprescindível a readequação da estrutura conjuntural do Projeto Político Pedagógico Escolar (PPP) torna-se necessária nas escolas brasileiras de Educação Básica (BRASIL, 1996) tendo como base uma gestão educacional democrático-participativa/colegiada (DOS SANTOS, 2020).

Afirma-se, pois, que as medidas de distanciamento social, o fechamento de escolas e o ensino emergencial através de aulas remotas causaram sérias perdas de aprendizado por parte dos estudantes além do prejuízo nos estudos em casa, conforme a pesquisa realizada por Engzell, Frey, Verhagen (2021, p. 3) onde os estudantes avaliados obtiveram 28% de aprendizado em comparação com o que poderiam aprender em situações de aulas presenciais. Os resultados apresentados pelos estudantes nas avaliações que deram base para o estudo desses autores traduzem a percepção coletiva de um aprendizado insuficiente e de aulas protocolares para cumprir a legislação, não dando conta de oportunizar, realmente, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Em tempo, registre-se o fato de que é incontestável a percepção de que as medidas foram importantes para a não disseminação do vírus, bem como a não contaminação dos integrantes da comunidade escolar (SOARES *et al.*, 2021).

É o que se evidencia nos escritos de Barnett *et al.* (2020), quando afirmam que crianças com menos estrutura e recursos em casa teve menos oportunidades de aprender durante o fechamento das escolas, por conta da pandemia. As aulas remotas implantadas tiveram pouco suporte durante o período de adaptação. Destacam Braga *et al.* (2020), como entraves para o aprendizado, a baixa conectividade de internet, ausência de dispositivos móveis tais como celulares, tablets ou notebooks, ambiente adequado para estudo, atendimento dos pais ou alguém que pudesse ajudar na compreensão das atividades.

Em ambiente escolar, portanto, escrever sobre os efeitos da COVID-19 é escrever sobre desigualdade social, danos ao desenvolvimento integral dos estudantes, prejuízos que ainda serão visibilizados e sentidos nos anos seguintes, mas que já podem ser percebidos na sala de aula.

Dessa forma, tendo como referencial a nossa realidade educacional e os novos desafios

advindos com a pandemia e pós pandemia, juntamente ao compromisso da obtenção de melhorias de ensino, evidencia-se, neste trabalho de pesquisa, o objetivo de refletir e analisar a atual realidade da gestão escolar e da gestão da sala de aula, visando propor alternativas a serem consideradas nesse novo contexto socioeducacionais.

Por concordar com Portela e Da Silva (2019), quando afirmam que a pesquisa é muito importante para a Psicopedagoga Escolar compreender os processos cognitivos que afetaram e continuam afetando a aprendizagem dos estudantes e para orientar que os profissionais da educação (PORTELA; DA SILVA, 2019), consolida-se a justificativa do estudo que o leitor tem em mãos. Assim, o estudo, ora em tela, surge em decorrência da constatação de lacunas de aprendizagem dos estudantes do Colégio Policial Militar (CPM), deixadas pelo longo período do ensino emergencial através das aulas remotas durante o lockdown em decorrência do estado de calamidade pública provocado pela pandemia da COVID-19, bem como, suas consequências na continuidade de estudos. A partir dos princípios fundamentais e direitos sociais da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, com o reconhecimento da Educação como dever do Estado.

Desta preocupação e da realidade apresentada por estudantes que demonstravam sinais reais de perdas de aprendizado, até mesmo, com sinais aparentes de desconformidades quanto a alfabetização na idade certa, matriculados no CPM - Unidade de Lages – SC, surge desafio de compreender os efeitos da pandemia COVID – 19 nos processos sociais e educacionais de estudantes.

1.1 Sobre a autora

O interesse pela área de Psicologia Escolar e Educacional surgiu durante a graduação acadêmica de Psicologia, em palestras sobre este tema, que participava como ouvinte. Durante a graduação, o contato com diferentes componentes curriculares, fez meu interesse ser maior pelas disciplinas e estágios voltados à Psicologia da Aprendizagem, devido aos meus interesses pela Área de Psicologia Escolar e Educacional. Após a conclusão do curso atuei como psicóloga escolar na ALAM, onde tive a oportunidade de vivenciar minha primeira experiência profissional orientando estudantes com dificuldades de aprendizagem, despertando ainda mais o meu interesse. Motivo que me levou a fazer minhas pós-graduações na área da Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia.

No final do ano de 2015, me deparei com um edital da Polícia Militar de Santa Catarina

no qual por meio de um Processo Seletivo selecionava profissionais para trabalhar no Colégio Policial Militar em Lages, primeira unidade que se instalaria fora da Capital do Estado, no ano de 2016, no Município de Lages-SC. Com a documentação exigida me inscrevi para o cargo de Psicopedagoga, obtendo êxito assumindo no início de fevereiro contrato temporário até final de dezembro, e assim o rito se sucedeu nos anos de 2016, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e atualmente em 2023.

Diante da questão norteadora que fatos marcaram minha formação acadêmica e trajetória profissional, escolhi por essa narrativa inicial que explica uma particularidade que se destaca de minha personalidade, a de lutar por aquilo que acredito ser o melhor caminho a trilhar. A exemplo de quando tive que decidir entre o cargo efetivo de dez horas em Iomerê e o cargo temporário do Colégio Policial Militar que em 2021 era de quarenta horas semanais, atualmente, em 2022, tive de reduzir a carga horária para 25 horas semanais, para propiciar, um pouco mais de tempo para me dedicar ao Mestrado.

Minha primeira experiência profissional como psicopedagoga no Colégio Policial Militar foi e continua sendo desafiadora, onde acompanho crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e seus familiares. Faço parte de uma equipe multidisciplinar juntamente com a orientadora, a supervisora e a psicóloga escolar em que realizamos inúmeros atendimentos visando melhorar o processo de ensino aprendizagem, por meio de atendimentos individuais e em grupo, além do trabalho em parceria com professores da instituição. Ao longo desse período, vivencio a angústia de trabalhar em prol do processo de inclusão de crianças e adolescentes, a maioria com transtornos de aprendizagem.

Como profissional da Psicopedagogia Escolar tenho a responsabilidade de contribuir com a melhoria do processo de aprendizado de crianças, adolescentes e adultos. Em 2020 com a pandemia do coronavírus SARs-CoV-2 praticamente todas as instituições de ensino do país deixaram de oferecer aulas presenciais devido a emergência de isolamento físico. Assim, nesta função de psicopedagoga, busco compreender os efeitos desta pandemia e seus desdobramentos na vida escolar de estudantes do ensino fundamental.

O ensino fundamental anos finais, constitutivo da educação básica, neste contexto, o estudo dos efeitos da pandemia COVID-19, sinaliza para a necessidade de mudanças e adequações pedagógicas e curriculares no sentido de se buscar um nivelamento das lacunas de aprendizado apresentadas pelos estudantes, em especial as da escola lócus da pesquisa.

Transpondo-se as fronteiras do pragmatismo das matrizes curriculares e o foco exclusivo no conteúdo, pesquisando e reunindo contribuições que orientem práticas

pedagógicas para que o professor possa buscar maneiras de reposição dos conteúdos perdidos nos anos afetados pela pandemia e consequentemente pelo método do ensino emergencial se transformando em um contínuo curricular.

A pesquisa se mostrou de suma importância no horizonte da educação básica, em especial do ensino fundamental, no ambiente escolar em que atuo. O CPM, onde é o local do meu labor, faço parte da equipe pedagógica multidisciplinar do ensino fundamental, conhecendo-o e com um olhar situado neste local. Onde o ponto de partida para a escolha do tema escolhido para o desenvolvimento da pesquisa “Efeitos da pandemia COVID – 19 nos processos sociais e educacionais de estudantes” como objeto de pesquisa para a realização desta dissertação, se evidencia nas falas e reflexões no contemporâneo escolar. Também, a preocupação com o desempenho dos estudantes durante o ensino emergencial e no retorno para o ensino semipresencial e presencial, nos quais apresentavam sinais de perdas significativas de aprendizado, com a flexibilização ocorrida para dar conta dos conteúdos programáticos, além da redução da carga horária de aulas e dos dias letivos, este replanejamento, causou, perdas de conteúdo, contribuindo para o aumento das lacunas na aprendizagem dos estudantes, reforçaram a escolha pela temática a ser desenvolvida.

Neste período de pandemia, no convívio com o trabalho dos professores, o desempenho dos estudantes e compartilho das dificuldades e das angústias destes, no caso dos professores, frustrações pela falta de aprendizado por parte dos estudantes, e para os estudantes na dificuldades nos processos sociais e educacionais, lacunas nas habilidades e competências, que aprenderiam nos anos afetados pelo isolamento e o distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, que vão acompanhar a vida acadêmica dos estudantes por muitos anos.

1.2 Pergunta de pesquisa

Quais os efeitos da pandemia COVID – 19 nos processos sociais e educacionais de estudantes nos anos finais do ensino fundamental?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Compreender os efeitos da pandemia COVID–19 nos processos sociais e educacionais de estudantes nos anos finais do ensino fundamental.

2.2 Objetivos específicos

- Descrever a organização e os encaminhamentos que foram revisados e instrumentalizados a respeito dos processos sociais e educacionais dos estudantes no Projeto Político Pedagógico do Colégio Policial Militar de Lages (SC) para o período da Pandemia.
- Conhecer o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa.
- Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio multidisciplinar e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes durante a pandemia da COVID-19.
- Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio multidisciplinar e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes após o retorno das aulas presenciais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nos próximos tópicos serão apresentadas fundamentações teóricas da temática versada neste estudo.

3.1 Pandemia: Coronavirus Sars-Cov-2 - Covid 19

A instituição escolar não sobrevive incólume às transformações ocorridas para além de seus limites físicos. Portanto, não há como compreender os movimentos desencadeados no chão da escola, sem lançar um olhar para além de seus muros, para reconhecer o que acontece na contemporaneidade. A partir dessa premissa, torna-se essencial atentar para o fato de que, para compreender os efeitos da COVID-19 no ambiente escolar e na vida dos estudantes, é fundamental entender a própria COVID-19.

COVID-19 trata-se de uma doença que assolou a população mundial reconhecidamente a partir do ano de 2018, ganhando notoriedade global a partir de 2019, onde vários casos de pneumonia foram identificados na cidade de Wuhan província de Hubei, na República Popular da China levando pessoas de diferentes faixas etárias, gêneros e etnias à morte ou ao enfrentamento de sequelas ainda não mensuradas completamente (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020, p. 794).

Essa enfermidade é causada pelo coronavírus humano SARS-CoV-2, o mais recentemente descoberto e um dos sete coronavírus humanos, conforme o texto veiculado no site da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (2020). São eles, HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV e o novo coronavírus (inicialmente chamado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, nomeado SARS-CoV-2).

É pertinente, portanto, trazer à mesa de discussões, o fato de que o vírus causador da mais recente pandemia que o mundo tem vivenciado não é completamente inédito. Barreto, Amorim e Cunha (2020), do mesmo modo, consideram importante historicizar o coronavírus, de modo que se observe não apenas o período da pandemia, mas que se lance o olhar para o passado. Segundo esses autores, desde 1960, o vírus com formato de coroa tornou-se reconhecido no ambiente científico. Dentre as doenças oriundas de suas contaminações, estão as infecções respiratórias, problemas tais como a Síndrome Respiratória Aguda Grave SARS e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio - MERS (BRASIL, 2020a). O SARS-CoV-2 é, por

classificação, um parasita intracelular que infecta, não somente o ser humano, mas também outros seres. Esse vírus depende de uma célula viva para se reproduzir e consegue sobreviver inativo no ambiente por até 72 horas, dependendo do material hospedeiro (OPAS, 2020). (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020, p. 793-794).

A origem do termo SARS-CoV-2 é relacionada à síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2, que provoca um quadro inflamatório conhecido como doença de coronavírus 2019 (MIRANDA *et al.*, 2020, p. 2; PIRES BRITO *et al.*, 2020, p. 55).

No Brasil, tem-se registro do primeiro caso com identificação positiva para COVID-19 no dia 26 de fevereiro na cidade de São Paulo, quando um homem que realizou uma viagem para a Itália, procurou atendimento no Hospital Albert Einstein. Vinte dias antes, havia sido aprovada a Lei n.º 13.979, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020, p. 794).

Imediatamente, observou-se que havia determinados grupos de pessoas que sofriam mais com a COVID-19 do que outros. Elaborou-se, diante desse cenário, a classificação de grupos de riscos que, conseqüentemente, implicariam em atendimento prioritário tanto nas situações de medidas preventivas, quanto nas situações de medidas paliativas.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), os grupos de riscos são compostos por pessoas que podem ser infectadas com a COVID-19 ou ficar gravemente doentes, chegando a óbito, entre idosos e jovens em condições de saúde comprometidas e com comorbidades acentuadas, como pressão alta, problemas cardíacos e de pulmões, diabetes, câncer e/ou neoplasias.

Conforme relatado pela Organização Pan-Americana da Saúde - OPAS (2020) e por Barreto, Amorim e Cunha (2020), verifica-se que a classificação dos casos de COVID-19, evidenciando-os como claros exemplos da materialização da pandemia se deu em 30 de janeiro de 2020. Quando se falava em novo coronavírus, a percepção equivocada que se tinha é de que se tratava de algo inédito, contrariando o que de fato ocorreu, que foi o registro de uma nova cepa do, já catalogado, coronavírus.

Reforce-se, pois, para fins de historicização, que a OMS considerou a rápida disseminação do vírus como uma “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional”, no dia 30 de janeiro de 2020. Tal decisão trazia implicações claras de uma intencionalidade voltada para a coordenação, colaboração e o desenvolvimento de ações para a interrupção da propagação do vírus. O início da pandemia é, marcadamente, a partir do dia 11 de março de 2020, quando a OMS caracterizou como uma doença que extrapolaria as fronteiras de uma

nação ou de um continente, adquirindo alcance global (OPAS, 2020).

A partir da oficialização e do reconhecimento da pandemia, iniciou-se um processo de conscientização da população em um cenário mundial. É pertinente registrar que o movimento representado pela diversidade discursiva em torno da pandemia tornou-se de grande impacto para as famílias – tanto para as famílias cujos componentes foram salvos pelos protocolos de segurança, como para aquelas que, por não acreditarem ou se envolverem ou executarem os protocolos, perderam seus entes por COVID-19.

Recomendava-se, já naquela época, a detecção, o isolamento e o cuidado precoce para os pacientes infectados com o novo coronavírus. Observa-se essas recomendações no excerto de texto amplamente veiculado pela Organização Pan-Americana de Saúde (2020), que orientava o distanciamento social (horizontal ou vertical) para evitar o contato com o vírus como medidas individuais e/ou coletivas. Para isto, era fundamental evitar aglomerações, procurar ficar distante de no mínimo de 1 a 2 metros de distância de outras pessoas, higienizar as mãos, lavando-as frequentemente com água e sabão ou fazendo uso do álcool em gel, usar máscaras faciais para evitar respirar as gotículas quando outros falam, espirram, ou espalhar as suas próprias gotículas e higienizar as superfícies não porosas que se toca ou usar luvas plásticas (AMORIM; BARRETO; CUNHA, 2020, p. 794; OPAS, 2020).

O impacto em ambiente escolar se deu imediatamente após a classificação da situação vivenciada pela sociedade como uma pandemia, para evitar superlotação nos hospitais que não estavam preparados para atender as demandas simultâneas que tornariam inviáveis os atendimentos das pessoas com COVID-19. Assim, as portas das escolas fecharam, em uma evidente tentativa de retardar o contágio não apenas dos estudantes e professores, mas de suas famílias.

Essa realidade é percebida nas palavras de Barreto, Amorim e Cunha (2020), quando escrevem:

Como primeira medida de proteção, a fim de se evitar uma sobrecarga nos hospitais, por decretos instrutivos a população foi orientada a permanecer em suas residências e interrompeu-se abruptamente nas instituições de ensino as aulas presenciais. De imediato, com a tomada de medidas restritivas de circulação, milhares de pessoas perderam suas fontes de rendas, principalmente, aquelas que atuavam no setor informal da economia (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020, p. 795).

Em um período temporal de duas semanas, as unidades escolares precisaram se reinventar, desenvolver protocolos de atendimento a docentes, pais e estudantes, para que as

aulas em plataformas digitais ou em vias impressas se tornassem factíveis.

Ainda que a educação seja direito de todos e dever do Estado, o fechamento das escolas como medida de contenção da COVID-19 não contribuiu para a garantia do direito de aprender. É esse o entendimento de Barreto, Amorim e Cunha (2020), que enfatizam:

O fechamento das escolas como medida de contenção da COVID-19 retirou direitos, atingiu 91,4% da população de estudantes do mundo com 1,57 bilhão de estudantes fora da escola e 192 países afetados atualmente (UNESCO, 2020). Marques (2020) ratifica que essa interrupção abrupta da rotina escolar presencial ao longo deste período pandêmico vem trazendo inúmeros impactos para as escolas públicas, privadas, professores, estudantes e famílias. (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020 p. 795).

E, nesse cenário caótico que transitava entre o pânico instaurado pelo iminente risco de morte e a necessidade de dar sequência aos projetos pedagógicos educacionais, as escolas – fossem elas particulares ou públicas – se lançaram à busca por adaptação e sobrevivência, para enfrentar a realidade que se apresentava a toda a sociedade.

3.2 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Para referendar uma educação voltada ao desenvolvimento do discente de maneira global a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), define as aprendizagens essenciais que devem convergir para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que buscam no campo pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A primeira competência faz referência à valorização e utilização dos conhecimentos construídos com enfoque sobre o mundo, social, físico, cultural e mais recentemente o digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018). Embora a pandemia vivenciada tenha sido ocasionada por um vírus até então desconhecido, foi a partir da bagagem dos conhecimentos construídos, do que já se sabia tanto em termos de genética como de controle e mitigação de danos e de gestão em saúde pública é que se estabeleceram os primeiros protocolos para atendimento dos infectados e para o combate ao contágio.

A segunda competência expressa na Base Nacional Comum Curricular de 2018 enfatiza, com base nos conhecimentos das diferentes áreas de atuação a necessidade de exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, por meio da investigação, da reflexão, da análise crítica, da imaginação e da criatividade, com a finalidade de investigar

causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções. Durante o período crítico da pandemia, se, de um lado, a ciência representou a possibilidade concreta de combate à contaminação e à morte das pessoas infectadas, de outro, foi amplamente questionada a sua eficácia. Os questionamentos referentes aos protocolos de saúde e higiene tomaram proporções perigosas e muitas pessoas que morreram por COVID-19 foram a óbito sem acreditar que haviam sido contaminadas pelo vírus e sem entender a gravidade de seu estado de saúde.

Conforme enfatiza Kuenzer (2000), as formas de agir, anteriormente determinadas com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis, passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade.

No contexto extremamente hostil à época do período crítico da pandemia, houve comoção em âmbito global com a participação dos diversos segmentos que compõem a sociedade. Exemplo dessa realidade é o engajamento dos artistas em campanhas filantrópicas de alcance variado, com o intuito de sensibilizar a população no sentido de cuidar de si e do outro, seguindo as normas de segurança e prevenção do contágio.

Nesse aspecto, é imprescindível resgatar a terceira competência geral da BNCC que considera de suma importância a valorização e fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também a participação de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018).

É relevante destacar a relação entre essa e a quarta competência do mesmo documento, cuja essência está centrada no uso das diferentes linguagens, sejam elas, verbais, corporais, visuais, sonoras ou digitais e no aprendizado que abranja arte, matemática e ciência, com o intuito de fomentar a expressão, a partilha de informações, vivências, experiências, pensamentos e sentimentos, para a produção de sentidos que conduzam ao entendimento coletivo (BRASIL, 2018).

Observou-se, à época do período crítico da pandemia por COVID-19 campanhas publicitárias desenvolvidas em diversas frentes. Desde o protocolo de higienização das mãos, protocolo para tossir minimizando o risco de contágio, até as publicidades que buscavam

sensibilizar e comover a sociedade por meio da utilização de rostos conhecidos, que promoveriam a identificação com as mais diversas populações.

Ao escrever sobre a quinta competência geral da BNCC, que versa sobre a compreensão, utilização e criação de tecnologias de informação e comunicação alicerçadas em uma práxis pedagógica que instigue a criticidade, a aprendizagem significativa, voltada para a reflexão e a ética no convívio para além dos muros da escola. Dessa forma, as tecnologias digitais teriam relevância no âmbito da comunicação, do acesso e divulgação de informações, mas sempre promovendo a resolução de problemas e o exercício da cidadania ativa, pautada nos conceitos de protagonismo e autoria, individual ou coletiva (BRASIL, 2018). Nesse contexto, é pertinente destacar os caminhos e descaminhos da utilização dos recursos digitais e da comunicação de informações sobre o COVID-19.

Compreender e, mais que isso, valorizar a diversidade de saberes e modos de viver, bem como as vivências culturais são ações também registradas como importante competência a ser desenvolvida durante a vida escolar dos sujeitos. Enfatize-se, que as experiências têm, dentre outras funções, a missão de possibilitar o entendimento das relações características ao mundo do trabalho, de modo que suas escolhas reflitam sua consciência social e alinhem-se ao próprio projeto de vida.

Para tanto, é preciso, segundo as palavras de Kuenser (2000), uma outra pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido, para essa autora, é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza.

A sétima competência expressa na BNCC serve de alicerce para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a capacidade de argumentação dos sujeitos. Reza o documento que é fundamental que o trabalho pedagógico dê conta de oportunizar ao discente situações capazes de oportunizar o desenvolvimento da capacidade de argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis.

Nesse sentido, é a partir da interação com os pares que se desenvolvem habilidades tais como formulação, negociação e defesa de ideias e óticas acerca dos mais variados problemas

cotidianos. Ainda, a sétima competência faz alusão à necessidade de atividades que mobilizem e desenvolvam a capacidade de tomadas de decisões individuais ou coletivas, considerando o respeito e a promoção dos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do ambiente (BRASIL, 2018).

De modo geral, a sociedade estabelece uma práxis cuja essência é a imitação, a repetição e a propagação de informações e conhecimentos já produzidos anteriormente, de modo que avanço científico se dá muito especialmente a partir da ciência outrora produzida (MUNIZ DE SOUZA, 2022, p. 44-48). Ressalte-se, nesse contexto, que a capacidade de argumentação é, em muitas medidas, proporcional ao conhecimento que se tem sobre as diversas possibilidades acerca de um evento, de uma ideia. Durante a pandemia, foi possível observar a dificuldade nas práticas argumentativas com base nos fatos ou dados ou informações confiáveis (MARQUES; RAIMUNDO, 2021, p. 68). Para Araújo Brandão *et al.* (2021, p. 1) houve grande disseminação de notícias falsas, de conteúdos insustentáveis sob a ótica da ciência. Porém, na contramão dessa vertente fortemente alimentada por intermédio das mídias sociais, posicionou-se o ambiente acadêmico, orientando os sujeitos para a leitura reflexiva, para a busca por informações concretas e confiáveis e para o cuidado de si e do outro.

É oportuno destacar que a linguagem, o discurso, as mensagens contidas nos argumentos sem base científica são corresponsáveis por estabelecer um ambiente saudável ou nocivo à saúde mental dos estudantes. Nas circunstâncias em que muito se dizia colocando em dúvida a gravidade da doença, muitas foram as pessoas que sucumbiram por não entenderem que havia que se ter cuidado, havia que se prevenir, havia que cuidar de si e do outro. Muitos foram os que negligenciaram a própria integridade física ou mental, comprometendo a sua segurança e a segurança do outro, contrariando o que preconiza a oitava competência da Base Nacional Comum Curricular. É possível ler, nesse documento, sobre a importância de conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2018).

Na contramão das ações nocivas à saúde individual e coletiva, houve diversos movimentos que buscavam enfatizar o exercício da empatia e do diálogo, com o franco intuito de promover a divulgação de informações que contribuíssem para desacelerar o contágio por COVID-19. além da resolução de conflitos e da cooperação que, em muitas medidas, significou a diferença entre a vida e a morte.

Como descreve a BNCC, em sua nona competência, que há que se desenvolver a habilidade de respeitar a si mesmo e ao outro, aos direitos humanos, bem como uma prática de acolhimento, reconhecimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais. Nesse sentido, significa dizer que é importante compreender que as pessoas são diferentes em seus saberes, suas identidades, suas culturas e potencialidades. Isso implica dizer que a escola é um ambiente em que devem prevalecer ações que combatam preconceitos em qualquer forma de expressão.

As definições atitudinais expressas por Brasil (2018, p. 9), fazem ampla referência a conceitos tais como: autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação. Ao discorrer sobre esses termos, é oportuno enfatizar que as ações dos sujeitos devem vir imbricadas em ética, sustentabilidade, solidariedade, inclusão e democracia.

É necessário destacar que as competências gerais da BNCC, que foram apresentadas se inter-relacionam e desdobram-se na didática proposta para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 2018).

Escreve-se, pois, sobre uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, buscando de maneira progressiva oportunizar vivências ricas em convívio social balizadas pela ética, pela solidariedade e pelo respeito (a si e ao outro).

3.3 A aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental

O percurso escolar do EF é o segmento mais longo da educação básica brasileira. O período tem nove anos de duração e é dividido do 1º ao 5º ano - EF anos iniciais e do 6º ao 9º ano - EF anos finais que atende estudantes entre 6 e 14 anos. Cada percurso apresenta características bem definidas em relação à prática pedagógica.

Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de Nove Anos (Resolução CNE/CEB n.º 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da educação básica, mas também entre as duas fases do EF: anos iniciais e anos finais (BRASIL, 2018).

Nesse âmbito, a escola tem o papel de fornecer práticas pedagógicas mais significativas e que priorizem conhecer as necessidades e as potencialidades dos estudantes nesse percurso educativo. O planejamento e o eventual replanejamento das atividades podem proporcionar mais segurança, evitando que os discentes se sintam deslocados e desmotivados com seus estudos.

Pode-se resgatar os conceitos das Zonas de Desenvolvimento Potencial (ZDP) e Real de Vygotsky, sendo a identificação das mesmas, uma prerrogativa para que os estudantes se sintam confortáveis em realizar os movimentos mentais necessários ao aprendizado, mesmo que não consigam percorrer os caminhos propostos pelo professor, de maneira autônoma.

Quando as atividades estão “fáceis demais” ou “difíceis demais”, o desânimo pode atrelar-se à carência de desafio ou a um desafio por hora intransponível. Escreve-se, pois, sobre uma atividade de estudo planejada para que o sujeito a execute, inicialmente, com suporte dos pares e, depois, sozinho. É, precisamente, a partir dessa troca de lugares, dessa expansão da ZDP, do momento em que o desenvolvimento deixa de ser possibilidade imediata e passa a estar concretizado a partir da interação do estudante, que ocorre o aprendizado, a mudança mental, cognitiva, comportamental.

Rubtsov (2006) sinaliza que as interações sociais controladas, que originalmente servem como instrumentos para a realização social de processos de pensamento e comunicação, começam posteriormente a desempenhar um papel de funções cognitivas de autorregulação e representação intelectual das informações. As interações ativam funções cognitivas subdesenvolvidas que habilitam o estudante a agir em um nível cognitivo maior. Assim, educação somente é bem sucedida quando ela vai adiante do desenvolvimento.

Sabe-se que os diferentes percursos formativos da educação foram organizados com o intuito de que os educadores consigam dar continuidade aos conhecimentos trabalhados nas etapas anteriores de ensino. Todavia, os anos finais do EF são sinônimo de uma fase de desafios e oportunidades para os estudantes, mas que também apresenta inúmeras lacunas e dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem (ZANATTA; MARCON, 2015).

Tais lacunas, quando não trabalhadas, não preenchidas, contribuem significativamente para que os discentes construam individualmente ou em âmbito coletivo, a percepção de que o que aprendem não tem sentido e nem utilidade. Percebem-se - os estudantes - no processo de ensino-aprendizagem, como seres passivos, espectadores e/ou coadjuvantes, contrariando o entendimento de que, para aprender, é preciso realizar o movimento mental adequado para tal, posicionando-se como coautores do próprio desenvolvimento, do próprio aprendizado.

Nessa fase, além de retomar os objetos de conhecimentos vistos nos anos iniciais, os educadores têm o desafio de apresentar conceitos mais complexos aos estudantes a fim de prepará-los para o ingresso no EM. O aprendizado se torna interdisciplinar e tem o objetivo de desenvolver uma visão holística no processo de ensino, que é essencial para a continuidade dos estudos e para o projeto de vida do estudante (CARLOS, 2007; BONATTO *et al.*, 2012).

Enquanto que para algumas correntes teóricas, evidencia-se como adequado o trabalho pedagógico compartimentalizado, fragmentado, reforça-se a necessidade de validar - em sala de aula - um trabalho integrado e que, por conseguinte, pode representar mais sentido para o estudante.

De acordo com a LDB, os anos finais do EF devem contar com professores habilitados em cada componente curricular para aprofundar os objetos de conhecimentos introduzidos nos anos iniciais da formação escolar, desenvolvendo habilidades e competências (BRASIL, 2018, p. 28).

Falar dos anos finais do EF é reconhecer que as mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com suas singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que exigem práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2018).

No contexto atual observamos que é uma fase em que surgem inúmeras dúvidas existenciais e medos com a entrada das crianças na adolescência. Sabe-se também que as rápidas transformações devem ser encaradas como uma boa oportunidade para que a aprendizagem e o desenvolvimento se efetivem.

3.4 O PPP e os saberes necessários para a educação

O PPP trata-se de um ato coletivo, baseado no diálogo e na gestão democrática como descrito por Guedes (2021), o principal e direcionador documento da escola. Seu principal objetivo é orientar o trabalho desempenhado em todas as esferas como administrativas, pedagógicas e políticas da escola. Ademais, tem por finalidade determinar vínculos estratégicos entre as atuais circunstâncias e demandas da escola e a que se deseja alcançar.

A construção do PPP deve ocorrer, em parceria com os diferentes segmentos da instituição, contemplando a discussão das ideias de todos os envolvidos no processo da educação, para propor ações que possam transformar o que precisa ser mudado, buscar as

mudanças que tragam melhorias nas práticas educativas. A responsabilidade é coletiva na construção do PPP, tendo em vista seu papel político (GADOTTI, 1998; DE AZEVEDO; ANDRADE, 2012).

Conforme explicitam De Azevedo e Andrade (2012) a escola deve proporcionar discussões que envolvam todos os cidadãos no seu cotidiano com a finalidade de conceder reflexões sobre a escola que se apresenta e a escola que se almeja alcançar. Além disso, produzir pensamentos reflexivos com relação ao processo educativo, promover a discussão dos direitos e deveres, reflexão sobre exclusão social e consequentemente reduzir os problemas de fracasso escolar, repetência e evasão escolar. É pelo pleno exercício da cidadania que as pessoas podem se tornar cidadãos ativos na sociedade, críticos, autônomos e reflexivos.

Dentro desta perspectiva, o PPP precisa estar em permanente análise por parte dos seus membros, a fim de promover novos delineamentos e alterações do espaço educativo. Sendo assim, o PPP não deve ser um documento produzido e simplesmente engavetado ou guardado no computador da direção escolar, mas reavaliado, discutido e alterado conforme as necessidades escolares (TORTORA *et al.*, 2021).

Para análise do PPP do colégio, em sua versão do ano de 2022, foram escolhidos quatro saberes do livro: Os sete saberes necessários à educação do futuro, de Edgar Morin (2018), sendo: saberes do conhecimento pertinente; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e as cegueiras do conhecimento.

3.4.1 O conhecimento pertinente

Ao tratar do conhecimento pertinente, é importante destacar que, para Morin (2018, p. 74), todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo que carências e ignorâncias. É no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. A busca do futuro melhor deve ser complementar, não mais antagônica, ao reencontro com o passado. Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços.

Segundo o que preconiza o PPP (2022) da escola, há que se preocupar com a formação integral do educando, através do desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Princípios, que juntamente com o culto a verdade, a justiça, a fraternidade e a disciplina regem as normas

do Colégio. A meta fundamental é proporcionar condições de ensino e formação social do educando para o exercício da cidadania com participação e responsabilidade. Ainda, elucida que é na prática diária de atividades, que serão exercitados valores tais como o companheirismo, a responsabilidade, a disciplina, o respeito, o hábito aos estudos e iniciação ao mundo do trabalho, além de outras atividades inerentes ao crescimento harmonioso do ser humano. Desse modo, a busca seria pelo equilíbrio na formação dos estudantes, enquanto sujeitos atuantes na sociedade.

Há evidente convergência dessa conduta com o que Edgar Morin (2018) denomina de “saberes de conhecimento pertinente”. Para esse autor, o ser humano deve ser compreendido como uma unidade complexa, multidimensional. Desse modo, corroborando essa percepção, o colégio assume a multidimensionalidade do sujeito ao percebê-lo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Conforme afirma Morin (2018), “a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa. O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras.” Daí a importância de abordar a construção dos valores e da formação integral do ser humano, entendendo-o como o ser complexo que é.

Ainda, a versão de 2022 faz clara referência à formação para o futuro. É coerente e oportuno enfatizar a ampla gama de atividades formativas voltadas para o convívio em sociedade e para a construção ética do cidadão, o que sinaliza a pertinência desses conhecimentos, não apenas em ambiente escolar, mas sobretudo, para além dos muros da escola. É o que se confirma na leitura do documento, ao tratar de sua filosofia e perfil, que o trabalho pedagógico desenvolvido no colégio é:

Pautado em três bases fundamentais: a Educação, a Disciplina e o Futuro que formam a consciência através do autoconhecimento e do desafio de vencer limites pessoais e coletivos, baseando-se no diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo de maneira contextualizada. (Art. 18 Resolução n.º 182/2013). Os estudantes possuem um monitor, que acompanha seu desenvolvimento e orienta para o crescimento em todas as áreas (PPP, 2022, p. 8).

Ao tratar sobre o conhecimento pertinente, Morin (2000) considera que o desenvolvimento do sujeito perpassa o enfrentamento da complexidade. O próprio termo “complexus” implica em coletiva tecitura. Dito de outro modo, significa pensar em um sujeito forjado em um ambiente que se assemelha a outros mas não se iguala a nenhum outro, por considerar elementos que se entrelaçam e constituem como único e inimitável. Os aspectos

econômicos, psicológicos, afetivos, mitológicos e econômicos se inter-relacionam e representam a complexidade que também não será mais a mesma, a partir da intervenção do sujeito. Há, pois, a tessitura interdependente, interativa e inter-retroativa entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Inferre-se dessa leitura que está presente no PPP da Escola, já descrita na filosofia e no perfil da unidade escolar, a preocupação não apenas no tocante ao aprendizado do Currículo referente ao conhecimento sistematizado, mas também ao Currículo mais abrangente, que leva em consideração o estudante no mundo, formando-o para o mundo, de modo que possa intervir positivamente em sua vida em sociedade. Confirma-se essa percepção a partir do seguinte excerto:

A Ordem Unida Militar faz parte do componente curricular de IGPM (Instrução Geral da Polícia Militar) e exercita o senso coletivo, preparando para os desfiles cívicos e a organização das atividades coletivas. Este componente também abrange conhecimentos de primeiros Socorros, Trânsito, Código de Defesa do Consumidor, Código Penal, Constituição, Estatuto da Criança e do Adolescente, Canções e Hinos, enfim, conhecimentos que acrescentam noções de cidadania à formação de todo ser em desenvolvimento (PPP, 2022, p. 8).

Outro elemento relevante a ser observado é a população a ser atendida. Sendo uma escola de essência militar, não se restringe a atender apenas os dependentes dos profissionais militares, mas sim, toda a comunidade. Segundo o PPP, o CPM visa proporcionar aos estudantes um ambiente educacional de qualidade, democrático, participativo e comunitário, representando um espaço de socialização e desenvolvimento do educando enquanto o prepara para o exercício de seus direitos e o cumprimento de seus deveres, sinônimo de cidadania.

Torna-se importante estabelecer relação entre o compromisso apresentado no PPP sobre a formação para a cidadania e a pertinência dos conhecimentos, conforme Morin (2018).

Segundo esse autor, a educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que não raro a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Considerando o exercício amplo da cidadania como parte dos objetivos pedagógicos da escola, é de se afirmar que a autonomia – condição importante para o exercício de cidadania ativa – é também necessária.

Há, como se observa a partir da leitura documental, o compromisso da escola com uma formação consolidada sobre as bases da construção cidadão sujeito. No que se refere aos processos de planejamento geral pelos serviços técnicos pedagógicos e em relação à organização didático-pedagógica, é oportuno ressaltar que, especificamente no item 6.1.1, com tratativas sobre os serviços técnicos pedagógicos, define-se o sujeito habilitado para o exercício de tal atividade profissional: “I. O cargo de coordenador pedagógico é privativo de Oficial PM da ativa, podendo ser Subtenente, competindo-lhe: planejar, organizar, coordenar, controlar e fazer executar as atividades de ensino do colégio, por meio das respectivas seções.” (PPP, 2022, p. 15).

Ainda, há o seguinte enunciado, definindo como primeiro item a importante função de: “I. Coordenar e supervisionar todas as atividades pedagógicas do CPM, adotando medidas que estimulem a melhoria do ensino-aprendizagem” (PPP, 2022, p. 16).

Todavia, ainda que haja alusão à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, da décima até a vigésima sexta página, que tratam da estrutura organizacional escolar, especificando as atribuições da direção geral, dos serviços técnicos pedagógicos e técnicos administrativos, dos comandantes do corpo discente ou dos profissionais envolvidos no suporte pedagógico, tais como coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico, supervisor escolar, orientador educacional, psicólogo escolar, psicopedagogos, não há inferências ao conhecimento pertinente ou a outro termo que possa ser compreendido como tal.

Ao abordar especificamente o trabalho do professor de informática, pode-se dizer que há alusão ao aprendizado significativo ou, para trazer o conceito de Edgar Morin (2018), conhecimento pertinente. No documento, em sua versão de 2022, há a recomendação para que o profissional do setor de Tecnologia de Informação atue de maneira a agregar conhecimento a partir das vivências estudantis, conforme observa-se na citação a seguir:

Desenvolver atividades de suporte técnico aos usuários de microcomputadores, envolvendo utilização de aplicativos e problemas de hardware e software. Realizar atividades técnicas, envolvendo a avaliação, controle, montagem, testes, monitoramento, manutenção e operação de equipamentos de laboratório e de computação. Planejar atividades inerentes a sua área, de modo a proporcionar aos estudantes, de acordo com os projetos escolares, vivências que agreguem conhecimento, podendo ser ministrados na substituição de professores de outros componentes durante suas ausências em sala.

Dois aspectos merecem destaque: o primeiro é o fato de que se registra a necessidade de planejar as atividades de modo que o aprendizado seja significativo, implique em vivências

de um conhecimento pertinente; o segundo aspecto é que essas atividades são planejadas também para serem postas em prática nas circunstâncias em que faltam docentes. Não há, portanto, certeza nem cronograma específico para garantir regularidade em tais vivências.

Ao abordar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem também não há indícios que remetam à leitura sobre conhecimentos pertinentes. A categoria de análise indica a compreensão de um processo rígido, compartimentalizado e, nesse contexto, importa citar Morin (2018, p. 40-41), ao alertar para o fato de que as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos). Do mesmo modo, o planejamento docente, fragmentado, pode representar prejuízos quando se pensa na complexidade e no desenvolvimento de estabelecer relações entre o que se ensina e o que se aprende.

3.4.2 Enfrentar as incertezas

A educação para o futuro é, em muitas medidas, a educação para a incerteza. Tudo pode mudar de maneira vertiginosa e essa instabilidade dá à sociedade uma percepção de inconstância e ausência de propósito a longo prazo. Há uma quebra de padrões que pode conduzir o pensamento à relevância de todo e qualquer planejamento.

Segundo Morin (2018, p. 79), o século XX descobriu a imprevisibilidade do futuro. Essa tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida. Grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano. O futuro permanece aberto e imprevisível.

Ao estabelecer a busca pela perspectiva de uma educação voltada para a incerteza nas seções de Histórico da Escola, de sua filosofia e perfil, afirma-se que há indícios que evidenciam a percepção da necessidade de, além de educar o olhar para o incerto, adequar-se a ele, aprender com ele e adaptar-se. Traço concreto dessa realidade é a atualização das versões em uma periodicidade anual. Ainda, a versão de 2022 traz o franco reconhecimento à dinâmica das relações sociais que, por sua vez, representam importante elemento que reflete as incertezas do ser (MORIN, 2018). Segundo o documento, “Partindo de uma perspectiva humanística a

educação contempla a relação entre o político e o pedagógico que de forma simultânea e indissociável movimentam-se acompanhando a dinamicidade da realidade social.”

No tocante às características da população a ser atendida, há a previsibilidade do público que procura estudar na escola, sejam eles dependentes de militares estaduais ou cidadãos da comunidade em geral.

O calendário escolar é organizado com antecedência e possui ampla divulgação para todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Ressalte-se que qualquer alteração, seja de cedência de aulas, de datação de avaliações ou eventos, toda mudança deve ser notificada com alguns dias de antecedência. Contrariando essa conduta que busca estabelecer e consolidar uma rotina organizacional, é imprescindível resgatar o raciocínio de Morin (2018, p. 90), quando afirma que é pertinente criar uma estratégia de enfrentamento e adequação às incertezas.

Segundo esse autor, comumente se estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável, mas, se houver modificação das condições externas, bloqueia-se o programa. A estratégia, ao contrário, elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. O cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, contratempos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho. Sendo a escola um ambiente instável e incerto, é importante pensar em estratégias voltadas para o reconhecimento das incertezas do porvir.

Os objetivos e a finalidade da escola atendem a uma demanda específica que não se modificou nas atualizações dos últimos três anos. São objetivos que não refletem preocupação com a mutabilidade e a constante transformação pela qual passa a sociedade.

O Processo de Planejamento Geral pelos serviços técnicos pedagógicos indica ampla tentativa por controlar e corrigir o incerto. As incertezas e as modificações no curso das atividades implicam em equívoco e, por isso, cabe aos técnicos mobilizar e unir forças para retomar o bom andamento das atividades. Essa premissa, contudo, contraria o que preconiza Morin (2018, p. 91), ao afirmar que o constante desejo de liquidar a Incerteza pode parecer uma enfermidade própria a nossas mentes, e todo o direcionamento para a grande certeza poderia ser somente uma invenção totalmente desvinculada da realidade. O pensamento deve, ao invés de eliminar as incertezas, enfrentá-las. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos das oportunidades.

Do mesmo modo, a organização didático-pedagógica é postulada no PPP, em sua versão

de 2022, sem abordar a enorme gama de possibilidades que surge quando o olhar é voltado para a incerteza do instante seguinte. Embora haja o risco de confundir o enunciado anterior com um fundo poético, pertine escrever sobre as aulas que são planejadas e que, mesmo planejadas, quando dialogadas em sala, conduzem os pensamentos e as ações para outros links, outras ligações, para trazer o elemento da complexidade, da tessitura entremeada por diversidade e diferença (MORIN, 2018).

Ao tratar das práticas de avaliação docente, o documento analisado sinaliza o acompanhamento pela equipe multidisciplinar bem como atividades de formação continuada e replanejamento de ações. Essa prática é um indício de reconhecimento das incertezas no campo da práxis docente.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, leva em consideração a diversidade de resultados e a dissonância do que se planeja conseguir e o que é efetivamente conseguido, em termos de resultados, sejam eles qualitativos ou quantitativos.

Assim estão explicitados os objetivos dos processos avaliativos:

- I. Proporcionar ao estudante a possibilidade de fazer uma síntese das experiências educativas vividas durante certo período, que lhe permita atingir níveis mais aprimorados;
- II. Fazer com que o estudante assuma a dinâmica de seu percurso educativo, do qual ele próprio é agente;
- III. Possibilitar ao professor o controle dos resultados do processo de ensino e aprendizagem, integrado no processo educativo global, e a identificação de elementos que ajudem o estudante na superação de suas dificuldades;
- IV. Estudar e interpretar as mudanças efetuadas no comportamento global do estudante, face aos objetivos a serem atingidos pela mudança educativa;
- V. Tornar a aprendizagem mais efetiva, revisando métodos e analisando as causas do êxito ou fracasso;
- VI. Fornecer ao colégio os dados necessários ao planejamento educacional;
- VII. Ensinar aos professores meios para determinar a eficiência de seu trabalho.

Inferese, portanto, apesar de não haver a nomenclatura da categoria estudada, que a escola se mostra preparada para lidar com a complexidade e com a incerteza nos processos avaliativos, a partir do momento em que leva em consideração as mudanças ocorridas durante a jornada estudantil.

3.4.3 Ensinar a compreensão

Ensinar a compreensão é mais que fornecer o acesso ao que deve ser conhecido. Morin (2018, p. 93) enfatiza o fato de que a comunicação é soberana, sendo, o planeta, “atravessado

por redes, fax, telefones celulares, modems, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral.” Esse pensador reconhece os importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas alerta que o avanço da incompreensão parece ainda maior. O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, portanto, deve ser uma das finalidades da educação do futuro.

Essa categoria de análise está presente na versão de 2022 do PPP da escola já na seção que identifica o perfil institucional. Preconiza que os pilares das práticas em ambientes escolares “está pautado em três bases fundamentais: a Educação, a Disciplina e o Futuro que formam a consciência através do autoconhecimento e do desafio de vencer limites pessoais e coletivos.” (PPP, 2018, p. 8). Nessa mesma vertente, há a abordagem na seção com o título Marco Referencial, que afirma:

O Colégio propõe formar o jovem que, partindo de uma visão crítica da realidade social, nela atuará para transformá-la em favor de todos. Um jovem reflexivo, criativo, empreendedor, capaz de contribuir para a transformação do cenário social. Partindo de uma perspectiva humanística a educação contempla a relação entre o político e o pedagógico que de forma simultânea e indissociável movimentam-se acompanhando a dinamicidade da realidade social.

Ao considerar a necessidade de desenvolver o autoconhecimento, bem como de formar a consciência para transcender as possíveis limitações em âmbito individual ou coletivo, é possível identificar a preocupação para além da repetição ou memorização ou da adoção de padrões comportamentais, sem compreendê-los.

Porém, na organização, disseminação e abordagem do Calendário Escolar não há indícios explícitos de uma educação para a compreensão. O que mais se identifica é a percepção de que o calendário deve ser do conhecimento de todos para que seja obedecido por todos. Compreender perpassa dialogar e, ao contrário, o corpo discente não dialoga sobre o calendário, apenas toma ciência do mesmo e o cumpre.

A partir da leitura do PPP, nos itens que tratam dos objetivos e da finalidade do documento, nota-se que não há indícios de abordagem de uma educação para a compreensão, de maneira explícita. Porém, tanto ao tratar do processo de planejamento geral pelos serviços técnicos pedagógicos, como ao referir-se à organização didático-pedagógica, há inferências a uma educação voltada para a compreensão no sentido trazido por Morin (2018, p. 95).

Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, compreender, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela

inteligibilidade e pela explicação. Explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é, bem entendido, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva. A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana. Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

Diz-se, ao observar as palavras desse pensador, que a escola – em seu PPP – privilegia a compreensão intelectual ou objetiva e, por mais que aborde indiretamente a compreensão humana intersubjetiva por meio das ideias e ações dos profissionais do NAPP, voltadas para o olhar atento à outricidade, ainda há que se dialogar sobre esse quesito. Franca evidência dessa realidade é o item 24, que trata de uma das atribuições docentes: “Realizar a recuperação contínua de estudos com os estudantes que, durante o processo ensino-aprendizagem, não dominarem o conteúdo curricular ministrado ou obtiverem rendimento insatisfatório.”

Assim, ao tratar da avaliação do processo ensino-aprendizagem, no viés do desenvolvimento intelectual e cognitivo, há a preocupação com a educação para a compreensão. Resta saber se a compreensão vai além do movimento realizado a partir da identificação e interação com as diversas informações e alcança a significação da compreensão humana.

3.4.4 As cegueiras do conhecimento

Segundo Edgar Morin (2018, p. 19), a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, de alguma maneira, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Isso significa ensinar que o que há para ser estudado e aprendido não pode e nem deve ser tomado como verdade absoluta e imutável.

Não há indícios de uma abordagem que faça alusão à incerteza do que é tomado como certo e pronto, nas seções que abordam o histórico da escola, sua filosofia e seu perfil. Também não há evidências da percepção da variabilidade da construção e desconstrução do conhecimento na definição do público a ser atendido, na construção do calendário escolar e nem na redação dos objetivos e suas finalidades.

Como bem ressalta Morin (2018, p. 23), a verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância

empírica; sendo o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias.

A partir dessa premissa, pode-se dizer que a instância do documento que descreve os processos de Planejamento Geral pelos serviços técnicos pedagógicos, bem como a organização didático-pedagógicas apresentam indícios de uma atenção voltada para a cegueira do conhecimento, para trazer o conceito de Morin (2018). Afirma-se tal existência a partir do constante diálogo que deve haver entre os profissionais técnicos, os estudantes e os professores, no sentido de aprimorar o processo pedagógico e o aprendizado.

Não há indicativos, no campo que aborda a avaliação docente, de uma educação voltada para o reconhecimento das possibilidades de questionamento ou diálogo a partir das ilusões e dos erros que são oriundos da construção e desconstrução do conhecimento. Porém, na seção que aborda a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, há indícios dessa percepção. Corroborando essa compreensão, percebe-se o tratamento da retomada do erro em suas amplas significações, para que haja diálogo e se aprenda mais com ele.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Trata-se de uma seção no qual descrevemos o caminho da pesquisa e as etapas.

4.1 Caracterização do estudo

Trata-se de um estudo quantitativo descritivo de abordagem qualitativa, desenvolvido com profissionais do CPM bem como com os estudantes dos anos finais do EF (Figura 1).

Figura 1 – Desenho da pesquisa



Fonte: autora (2023).

Os participantes da pesquisa foram professores, estudantes dos 7º e 8º anos e integrantes do grupo de apoio multidisciplinar pertencentes ao quadro de funcionários do CPM de Lages – SC. Antes da aplicação da pesquisa foi explicado a cada pesquisado de que se trata o estudo e a partir da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice I, e, do termo de assentimento do pesquisado, Apêndice II, onde o pesquisado teve a prerrogativa para aceitar participar da pesquisa.

Para a pesquisa documental foi utilizado o PPP do CPM de Lages. A análise documental é uma técnica de pesquisa que consiste em examinar documentos diversos, como relatórios, planos, leis, entre outros, com o objetivo de extrair informações relevantes para o objeto de estudo conforme (PIMENTEL, 2001).

Para a pesquisa sociodemográfica foi elaborado um questionário pela própria pesquisadora, Apêndice III e IV, composto de perguntas fechadas referentes aos aspectos como: gênero, idade, escolaridade, nº de residentes, cor ou raça, escolaridade dos pais ou responsáveis, possui casa própria, se têm computador, se possui internet e se teve reprovação escolar. Os grupos foram distribuídos em Grupo de Docentes (GP), Grupo de Apoio Multidisciplinar (GAM) e Grupo dos estudantes 7º anos (GE7) e dos 8º anos (GE8).

Para a pesquisa de abordagem qualitativa, a realização do grupo focal (GF) foi utilizada com base em um roteiro elaborado pelos pesquisadores com questões norteadoras para cada grupo (Apêndice V, VI e VII). Os grupos foram distribuídos em GF dos estudantes dos 7º anos (GFE7), dos 8º anos (GFE8), Grupo de Docentes (GFP) e Grupo de Apoio Multidisciplinar (GF-GAM). O GF foi escolhido por se tratar de um método utilizado para o entendimento de como se formam diferentes percepções e atitudes sobre um fato, uma prática, um produto ou serviço. Pode ser considerado uma espécie de entrevista de grupo, e seu intuito é apoiar a interação dos participantes, a fim de colher dados. Uma das maiores vantagens do GF é se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos, diferentemente do que acontece nas entrevistas e nos questionários individuais (MORGAN *et al.*, 1998).

As intervenções foram registradas por meio de gravador digital e transcritas na íntegra, com a duração média de 60 minutos cada. Para a apreciação dos dados transcritos, foi utilizado o método da Análise Temática, conforme apresentado por Minayo (2004, p. 208), o qual compreende três etapas.

A primeira corresponde a uma pré-análise mediante a escolha dos documentos que serão analisados; retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa, podendo reformulá-las, confrontando-as com o material coletado e na elaboração de indicadores que possam orientar a interpretação final dos dados. Já a segunda refere-se a uma exploração do material, quando o investigador busca categorias que configuram expressões ou palavras com significados relativos ao conteúdo de uma fala – esta categorização consiste em um processo de redução do texto às palavras e expressões significativas. E por último a terceira fase em que ocorre o tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Durante o percurso da análise, as seguintes etapas foram concluídas: leituras flutuantes das fontes de pesquisa (conjunto de gravações/transcrições dos GF); identificação de núcleos temáticos; discussão dos temas encontrados que apresentavam o referencial teórico trabalhado anteriormente; e estabelecimento de conclusões com base nos resultados do estudo.

A análise no PPP ocorreu no mês de março de 2023 e a coleta dos dados sociodemográficos e a realização do GF ocorreu no mês de março e abril de 2023. A aplicação do questionário e a realização do GF foi desenvolvida em sala de aula com o auxílio das pesquisadoras, as perguntas não compreendidas eram lidas ao pesquisado para facilitar a compreensão.

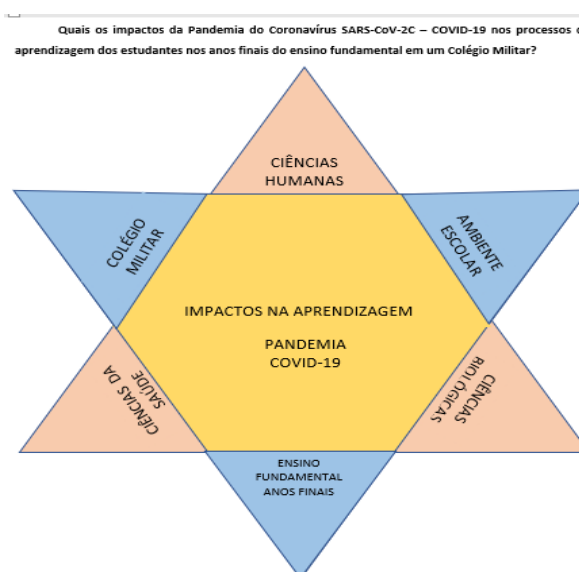
O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, obteve aprovação em 07 de fevereiro de 2023, para o início da pesquisa, através do Parecer n.º 5.880.624 (Anexo I).

4.2 Perspectiva de Pesquisa e a Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é uma prática que busca integrar diferentes disciplinas e áreas do conhecimento para abordar problemas complexos de forma mais ampla e integrada. Ela não rompe com as disciplinas, mas as coloca em contato, configurando novas maneiras de perguntar e fornecer respostas para os desafios complexos (VEIGA, 2012).

Neste contexto, a interdisciplinaridade aproxima diferentes áreas e ciências, como por exemplo, evidencia-se neste estudo as áreas das Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, em suas práticas como interações participativas comuns de saberes conexos, na construção de um ambiente de aprendizagem (Figura 2).

Figura 2 – Fractal da representação Teórica e Metodológica da Pesquisa



Fonte: A Autora (2021).

4.3 Lócus do estudo

4.3.1 Histórico da Rede de CPM

O CPM, foi criado com sede junto ao Centro de Ensino da Polícia Militar, no bairro Trindade, no Município de Florianópolis, em 15 de março de 1984, por iniciativa do então Comandante Geral da Polícia Militar, Coronel PM Sidney Carlos Pacheco, através da Portaria n.º 0086/84 e Portaria n.º 0103/84 que autorizaram, respectivamente, o funcionamento do EF e médio. Naquela época, ingressavam apenas alunos do gênero masculino que estudavam em período integral, voltados a uma expectativa de seguir carreira militar. Formavam o corpo discente noventa e três alunos, distribuídos em duas turmas de 5ª série e uma turma de 1ª série do EM. No dia 15 de dezembro de 1986, o Colégio formava sua primeira turma no EM, com dezessete alunos, dos quais, quatorze ingressaram como profissionais da Polícia Militar de Santa Catarina - PMSC.

Em 1988, o CPM passou a denominar-se Colégio Policial Militar "Feliciano Nunes Pires", através do decreto n.º 2.000 de 28 de julho, em homenagem ao Presidente da província de Santa Catarina em 1835 e fundador da Polícia Militar. No ano de 1991 foram abertas inscrições também para mulheres, formando, a partir de então, um corpo discente misto. Em 2018, através do Decreto n.º 1874, de 28 de dezembro de 2018, institui a Rede de Colégios Policiais Militares da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2018).

Em 2019, através do Parecer n.º 100, de 10 de junho de 2019, tendo como objeto o estudo da Lei Complementar n.º 731, de 21/12/2018 e do Decreto n.º 1874 de 28/12/2018, pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, análise de dois aspectos para definir o relacionamento do Conselho Estadual de Educação e o Sistema de Ensino Militar de Santa Catarina: quanto à natureza dos colégios militares e a vinculação dos estabelecimentos deste sistema de ensino ao sistema estadual de educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2018).

No dia 03 de dezembro de 2021, através do Decreto n.º 1.601, de 03 de dezembro de 2021, aprova o Regulamento da Lei de Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina (PMSC). Na qual traz a organização dos Colégios Policiais Militares em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2021).

Quadro 1 – Histórico dos Colégios Policiais Militares de Santa Catarina

DATA S	HISTÓRICO
1984	Criado com sede junto ao Centro de Ensino da Polícia Militar, no bairro Trindade, no Município de Florianópolis, em 15 de março de 1984.
1986	No dia 15 de dezembro de 1986, o Colégio formava sua primeira turma no Ensino Médio, com dezessete alunos, dos quais quatorze ingressaram como profissionais da Polícia Militar de Santa Catarina.
1988	Em 1988, o CPM passou a denominar-se CPM "Feliciano Nunes Pires". Homenagem ao Presidente da província de Santa Catarina em 1835 e fundador da Polícia Militar.
1991	No ano de 1991 foram abertas inscrições também para mulheres, formando, a partir de então, um corpo discente misto.
2016	Em 15 de fevereiro de 2016, autorizado pela Portaria N° 1.139, de 15 de dezembro de 2015, do Comandante Geral da Polícia Militar, foi instalado em Lages a primeira Unidade do CPM fora da Capital do Estado.
2017	O CPM "Feliciano Nunes Pires" se transfere para sua instalação definitiva no Bairro Morro do Posto, Antiga EEB Melvin Jones. O governador Raimundo Colombo definiu a instalação de Colégios Policiais Militares em Blumenau, Joinville e Laguna.
2018	Início das atividades dos Colégios Policiais Militares em Blumenau e Joinville. Criado o Sistema de Ensino Militar de Santa Catarina (SEM-SC) e a Rede de Colégio Policiais Militares. Lei Complementar 731/2018 de Santa Catarina. É instituída a Rede de Colégios Policiais Militares da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina. Decreto nº 1874, de 28 de dezembro de 2018.
2019	Início das atividades do CPM de Laguna.
2021	Os Colégios Policiais Militares passaram a fazer parte da Academia de Polícia Militar da Trindade - APMT. Art. 37, IV, do decreto nº 1.601, de 3 de dezembro de 2021.

Fonte: Autora (2022).

4.3.2 O Colégio Policial Militar

Em 15 de fevereiro de 2016, autorizado pela Portaria n.º 1.139, de 15 de dezembro de 2015, do Comandante Geral da Polícia Militar, foi instalado em Lages a primeira Unidade do CPM fora da Capital do Estado, com ingresso no 6º Ano do EF anos finais, com crescimento anual, no ano de 2022, formou as primeiras turmas da 3ª Série do EM.

A Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece as peculiaridades jurídicas do ensino militar ao dispor em seu Art. 83: O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 51).

No exame dos textos normativos, bem como da interpretação coerente da regulação jurídica configurada para o Sistema de Educação Nacional e para o Sistema do Ensino Militar, no Brasil, e em Santa Catarina, infere-se que os Colégios Militares, mesmo sendo escolas públicas, são dotados de características próprias aptas a diferenciá-los dos estabelecimentos

oficiais de ensino e qualificá-los juridicamente como instituições *sui generis*.

A Lei Complementar n.º 731, 21 de dezembro de 2018, instituiu o Sistema de Ensino Militar de Santa Catarina (SEM-SC) (SANTA CATARINA, 2018), compreende a educação infantil, o ensino de nível fundamental, médio e superior, sendo oferecido através da Rede de Ensino Policial Militar Feliciano Nunes Pires, a educação infantil, o ensino de nível fundamental e médio. Em Lages, no CPM, situado no Bairro Morro do Posto é oferecido o EF anos finais (6º ao 9º ano) e o EM. Tendo uma área de 11.610,00 m², contendo 3.045,00 m² de área construída e composta de 11 salas de aula com 50,00m² cada, almoxarifado, monitoria, biblioteca, sala da direção, sala dos professores, banheiros para o corpo docente e discente, cozinha, ginásio de esportes, pátio coberto, sala de arte, sala do corpo técnico-administrativo e pedagógico, quadra externa e estacionamento privado.

O perfil do CPM é da educação pública, mas por possuir uma estrutura diferente dos demais colégios da rede pública ou particular, seguindo, conforme os colégios militares brasileiros, procedimentos de acordo com as diretrizes das Polícias Militares ou Forças Armadas, sem, com isso, modificar o Programa de Matérias estabelecido pela Secretaria de Educação. É regido pela disciplina fundamentada no autoconhecimento, na conscientização e na expansão dos próprios limites como fator de crescimento pessoal. A coordenação das atividades diárias é efetivada pelo serviço de monitoria, na qual cada série possui um monitor específico, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e procurando orientá-los para o crescimento gradual e individual nas disciplinas ministradas e no convívio em grupo.

Por ser um colégio que segue os princípios, a cultura e a dinâmica da Corporação Militar em que está inserido, responde pela coordenação das atividades em cada turno, um Oficial PM, auxiliado por monitores Sargentos. É na monitoria que se faz a triagem dos problemas e necessidades dos alunos e o encaminhamento. Valorizamos a educação física, dando ênfase não somente ao lazer, mas principalmente, ao condicionamento físico e, às práticas desportivas. A Ordem Unida Militar faz parte da disciplina de IGPM (Instrução Geral da Polícia Militar) e exercita o senso coletivo, preparando para as paradas cívicas e para a organização das atividades coletivas. Esta disciplina também abrange Primeiros Socorros, Trânsito, Código de Defesa do Consumidor, Código Penal, Constituição Federal e Estadual. Estatuto da Criança e do Adolescente, Canções e Hinos, enfim, conhecimentos fundamentais para a formação da cidadania.

4.4 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os professores, estudantes dos 7º e 8º anos e integrantes do grupo de apoio multidisciplinar pertencentes ao quadro de funcionários do CPM de Lages – SC.

4.5 Critérios de inclusão

- Ser professor do EF anos finais do CPM.
- Pertencer ao quadro de profissionais do CPM.
- Ser estudante das turmas de 6º e 7º ano no COM.
- Participantes do reforço escolar no COM.
- Ter entre 11 e 13 anos completos.
- Ser profissional que compõe o grupo de apoio multidisciplinar do CPM.
- Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- Assinar o Termo de Assentimento e, no caso dos estudantes, que seus pais e/ou responsáveis legais tenham assinado o TCLE.

4.6 Critérios de exclusão

- Não estarem matriculados no CPM.
- Não assinarem o TCLE.
- Não assinarem o Termo de Assentimento.
- Profissionais que não pertencem ao quadro de profissionais do CPM.
- Não desejarem participar da pesquisa.

4.7 Análise de dados

Os dados quantitativos foram organizados em planilhas no programa Microsoft® Excel® e apresentados tabelas com a porcentagem relativa.

A análise qualitativa dos dados foi realizada pelo método da Análise Temática, conforme apresentado por Minayo (2004, p. 208).

4.8 Questões éticas

Foram respeitados todos os aspectos éticos durante o desenvolvimento da pesquisa com o título, “Efeitos da pandemia COVID–19 nos processos sociais e educacionais de estudantes”, sendo respeitados os limites da privacidade e legalidade. Este projeto foi encaminhado à Plataforma Brasil para avaliação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), e obteve a aprovação em 07 de fevereiro de 2023, para o início da pesquisa, através do Parecer n.º 5.880.624 (Anexo I).

Os procedimentos para a realização da pesquisa foram submetidos à informação e esclarecimento de todos os participantes, conforme o TCLE, Apêndice I, que lhes foram fornecidos conforme a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016 – CNS, atendendo às disposições de forma integral no que concerne o respeito à participação livre e espontânea no que tange a liberdade de participação e a total informação sobre a importância e relevância da pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que o estudo em questão não recebeu qualquer tipo de suporte financeiro e não apresentou, em qualquer de suas fases, conflito de interesse.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Análise do PPP

Realizou-se a leitura na íntegra dos PPPs nas versões de 2020, 2021 e 2022 buscando responder questões relacionadas aos processos sociais e educacionais dos estudantes no período da Pandemia.

Inicialmente, ao analisar o PPP do CPM de Lages, observou-se que este documento é uma cópia do documento do CPM de Florianópolis, o qual é o modelo de projeto utilizado pelos demais CPMs da Rede no Estado de Santa Catarina.

A partir da análise documental do PPP (2022) do CPM, verificamos que o colégio dispõe de uma equipe multidisciplinar, com profissionais da Supervisão Escolar, Orientação Escolar, Psicopedagoga e Psicóloga Escolar (NAPP). Esta equipe multiprofissional, juntamente com a comunidade escolar, propõe um trabalho dinâmico e democrático que ultrapassa o ambiente escolar e engloba as demais esferas do cotidiano dos estudantes. E poder proporcionar ao estudante uma formação capaz de possibilitá-lo adequado e satisfatório prosseguimento de sua vida acadêmica (PPP, 2022, p. 42-43). Além de desenvolver ações conjuntas, as quais promovem a adequação do processo ensino e aprendizagem (PPP, 2022, p. 40).

De acordo com o PPP da escola cabe a psicopedagogia escolar buscar instrumentos para atender as especificidades psicopedagógicas de acordo com a necessidade de cada estudante, além de desenvolver trabalhos individuais e em grupo com estudantes, elaborar atividades para autonomia e permanência do estudante na escola, implementar estratégias de estudo individual ou em grupo, acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos estudantes e garantir o processo de inclusão dos estudantes com deficiências (PPP, 2022, p. 43).

Contudo, no auge da crise pandêmica do COVID-19, foi necessário para a contenção da transmissão do vírus SARS CoV-2, os *lockdowns* e no ensino, as aulas tradicionais foram transformadas para o ensino emergencial, com aulas remotas. O ERE para Oliveira, Corrêa e Morés, (2020, p. 4) é a modalidade de ensino, que, demandou que professores e alunos migrassem “para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem”. O ensino híbrido, definido por Oliveira *et al.* (2021), é o seu modelo que une as melhores práticas das modalidades presencial com as melhores práticas da modalidade EaD, e já é considerado como uma das grandes apostas para o processo de ensino e aprendizagem no século XXI.

No documento analisado, foi verificado que ocorreram poucas adaptações e ou mudanças no período da pandemia com relação à aprendizagem dos alunos frente à realidade local do Município de Lages -SC. Verificou-se que o CPM revisou e instrumentalizou o (PPP) com o plano de contingência para COVID-19 para a educação, readequando o ensino inicialmente, à modalidade de ensino remoto, posteriormente, o ensino semipresencial ou híbrido e finalmente, o gradual retorno ao ensino presencial.

Após esse tempo, o CPM retornou às aulas presenciais entre agosto e setembro de 2021, começando com todo o EM, com as 1^a, 2^a e 3^a Séries, no período matutino e de forma escalonada no EF anos finais, iniciando com os 9^{os} anos, sucessivamente, de forma decrescente, chegando aos 6^{os} Anos, no dia 08 de setembro. E por intermédio do NAPP, ocorreu um mapeamento e indicação dos estudantes com maior dificuldade de aprendizagem, quando matriculados no CPM de Lages-SC, para os 6^{os} anos do EF em 2021 e 2022 após o retorno híbrido e, posteriormente, presencial. No ano de 2021, verificou-se que as turmas que encontravam-se nos 6^{os} e 7^{os} anos apresentaram dificuldades de aprendizagem relacionados aos principais componentes curriculares, como: LP, MA, HI, GE e CI.

Com base na análise do PPP, verificou-se que atualmente, a unidade discente nas cinco unidades (Florianópolis, Lages, Blumenau, Joinville e Laguna) do estado é constituída por 1.672 estudantes, distribuídos no EF anos finais, a partir do 6^o ano (período vespertino) e EM (período matutino). Os resultados da pesquisa exploratória, no tocante o número de estudantes da Rede CPM matriculados em 2022, nos 6^{os} e dos 7^{os} anos (Tabela 1-2), bem como, a enturmação dos 6^{os} e dos 7^{os} anos, na unidade de Lages o qual foi o objeto de pesquisa, com dados de março de 2022 (Tabela 3-4).

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes matriculados no 6^o Ano 2022 do EF na Rede CPM

Unidade	Dependentes		Total
	Militares Estaduais	Público Geral	
Florianópolis	55	10	65
Lages	19	45	64
Blumenau	17	39	56
Joinville	23	38	61
Laguna	21	40	61
Total	135	172	307

Fonte: Autora (2022).

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes matriculados no 7º Ano 2022 do EF na Rede CPM

Unidade	Dependentes		Total
	Militares Estaduais	Público Geral	
Florianópolis	64	7	71
Lages	19	53	72
Blumenau	8	61	69
Joinville	16	30	46
Laguna	8	59	67
Total	115	210	325

Fonte: Autora (2022).

Tabela 3 – Enturmação dos estudantes matriculados no 6º Ano 2022 do EF no CPM/Lages

Unidade	Dependentes		Total
	Militares Estaduais	Público Geral	
6º Ano A	8	24	32
6º Ano B	11	21	32
Total	19	45	64

Fonte: Autora (2022).

Tabela 4 – Enturmação dos estudantes matriculados no 7º Ano 2022 do EF no CPM/Lages

TURMA	Dependentes		Total
	Militares Estaduais	Público Geral	
7º Ano A	9	27	36
7º Ano B	10	26	36
Total	19	53	72

Fonte: Autora (2022).

Na distribuição acima, se dá em conformidade com a Lei Complementar n.º 731, 21 de dezembro de 2018, em seu Art. 3º, § 2º, “As vagas das unidades dos CPM serão preenchidas por meio de processo seletivo, respeitada a proporção de 50% (cinquenta por cento) para dependentes de militares estaduais e 50% (cinquenta por cento) para o público em geral, considerando-se para este cálculo o número total de vagas disponíveis em todos os CPM.” No final de 2021, da turma do 7º ano do EF, ocorreram três transferências, sendo, dos desistentes, um da rede Estadual, um da rede Municipal e um da rede particular. Houve retenções de duas estudantes no 7º ano, uma da rede Municipal e uma da rede Estadual.

Também constatamos que no 8º Ano do EF, ocorreram 06 retenções de estudantes, sendo quatro da rede Municipal e dois da rede Estadual, os estudantes do oitavo ano, ingressaram no CPM no ano letivo de 2021, para cursarem o 7º ano do EF, isso somente foi possível, porque para o ano letivo de 2019, por questões judiciais, não foi lançado Edital, para o ingresso de novos alunos no 6º ano do EF (Tabela 5-7).

Tabela 5 – Estudantes da Unidade de Lages do 8º Ano do EF de 2023

Ano Estudantes Anos Finais EF	2020	2021	2022	2023
ANOS	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano
Turma A	07 Estudantes Cursaram Rede Estadual 14 Estudantes Cursaram Rede Municipal 14 Estudantes Cursaram Rede Particular	36 Estudantes Rede CPM	35 Estudantes Rede CPM	34 Estudantes Rede CPM
Turma B	12 Estudantes Cursaram Rede Estadual 12 Estudantes Cursaram Rede Municipal 12 Estudantes Cursaram Rede Particular	36 Estudantes Rede CPM	36 Estudantes Rede CPM	34 Estudantes Rede CPM
Comentários	Distanciamento Social - Pandemia Decreto Nº 525, de 23 de Março de 2020 do Governo de SC.(LOCKDOWN)	Ensino Híbrido Retorno às aulas presenciais em 08 Set 22	Aulas Presenciais Regulares	Aulas Presenciais Regulares
Participantes da Pesquisa	-	-	11 Estudantes	11 Estudantes

Fonte: Autora (2022).

Tabela 6 – Estudantes da Unidade de Lages do 7º Anos do EF de 2023

Ano Estudantes Anos Finais EF	2020	2021	2022	2023
ANOS	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano
Turma A	09 Estudantes Cursaram Rede Estadual 12 Estudantes Cursaram Rede Municipal 11 Estudantes Cursaram Rede Particular	09 Estudantes Cursaram Rede Estadual 12 Estudantes Cursaram Rede Municipal 11 Estudantes Cursaram Rede Particular	32 Estudantes Rede CPM	31 Estudantes Rede CPM
Turma B	07 Estudantes Cursaram Rede Estadual 07 Estudantes Cursaram Rede Municipal 18 Estudantes Cursaram Rede Particular	07 Estudantes Cursaram Rede Estadual 07 Estudantes Cursaram Rede Municipal 18 Estudantes Cursaram Rede Particular	32 Estudantes Rede CPM	31 Estudantes Rede CPM
Comentários	00 Só fez atividades 00 Não fez atividades 00 Teve aulas presenciais 00 Não teve aulas presenciais	00 Só fez atividades 00 Não fez atividades 00 Teve aulas presenciais 00 Não teve aulas presenciais	Aulas Presenciais Regulares	Aulas Presenciais Regulares
Participantes da Pesquisa	-	-	08 Estudantes	08 Estudantes

Fonte: Autora (2022).

Tabela 7 – Estudantes da Unidade de Lages do 6º Anos do EF de 2023

Ano Estudantes Anos Finais EF	2020	2021	2022	2023
ANOS	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano
Turma A	08 Estudantes Cursaram Rede Estadual 12 Estudantes Cursaram Rede Municipal 15 Estudantes Cursaram Rede Particular	08 Estudantes Cursaram Rede Estadual 12 Estudantes Cursaram Rede Municipal 15 Estudantes Cursaram Rede Particular	08 Estudantes Cursaram Rede Estadual 12 Estudantes Cursaram Rede Municipal 15 Estudantes Cursaram Rede Particular	35 Estudantes Rede CPM

Continua...

Ano Estudantes Anos Finais EF	2020	2021	2022	2023
ANOS	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano
Turma B	07 Estudantes Cursaram Rede Estadual 14 Estudantes Cursaram Rede Municipal 14 Estudantes Cursaram Rede Particular	07 Estudantes Cursaram Rede Estadual 14 Estudantes Cursaram Rede Municipal 14 Estudantes Cursaram Rede Particular	07 Estudantes Cursaram Rede Estadual 14 Estudantes Cursaram Rede Municipal 14 Estudantes Cursaram Rede Particular	35 Estudantes Rede CPM
Comentários	00 Só fez atividades 00 Não fez atividades 00 Teve aulas presenciais 00 Não teve aulas presenciais	00 Só fez atividades 00 Não fez atividades 00 Teve aulas presenciais 00 Não teve aulas presenciais	Aulas Presenciais Regulares	Aulas Presenciais Regulares
Participantes da Pesquisa	-	-	-	-

Fonte: Autora (2022).

O documento normativo PPP necessitou de reavaliação na forma de fazer educação e superar os desafios impostos pela pandemia, para tanto, esta análise documental possibilitou levantar dados importantes com relação aos objetivos e finalidades do CPM, o que visam principalmente em proporcionar aos estudantes um ambiente educacional de qualidade, democrático, participativo e comunitário, como espaço de socialização e desenvolvimento do educando preparando-o para o exercício de seus direitos e o cumprimento de seus deveres, para o exercício da cidadania.

Percebe-se a partir desta análise, a necessidade de reconhecer a temática pelos olhos dos estudantes, entendidos como sujeitos desse estudo, e não apenas como objeto de estudo, reconhecendo, em suas falas, indícios do impacto representado pela pandemia de COVID-19, em seu próprio desenvolvimento.

A análise do PPP foi baseada nos 4 saberes sistematizados por Morin (2000) em que o primeiro dos saberes, busca conhecer a realidade apresentada, e de acordo com a problemática levantada a fim de ofertar, como previsto na legislação, programas suplementares de atendimento aos estudantes da educação básica com déficit de aprendizagem. Em sua quinta abordagem, no que tange enfrentar as incertezas, o CPM conta com o quadro do NAPP, que

poderão trabalhar as grandes transformações impostas pela pandemia em 2020, na forma de ensino, saindo do convencional, no primeiro ano de pandemia para o remoto, no segundo híbrido, para no final de 2021, retornando ao ensino presencial, buscando métodos que possam reorganizar o processo de ensino e aprendizagem. Já o terceiro saber escolhido sob a denominação de ensinar a compreensão, em sua sexta abordagem, este, contemplou o tema de interesse à compreensão humana, partindo de uma determinada realidade, oriunda dos efeitos da Pandemia, e presente nestes primeiros meses de uma realidade próxima de podermos afirmar como pós pandemia, e para resolução desta complexidade do problema. E o quarto saber escolhido, trata das cegueiras do conhecimento, em que o autor considera que o conhecimento está em constante transformação, a exemplo do ensino que na pandemia se viu obrigado a passar por mudanças, saindo modelo tradicional, para o remoto e híbrido (Quadro 2).

Quadro 2 – Análise do PPP do CPM - Unidade de Lages (SC)

Saberes da complexidade Morin (2000) PPP	Saberes do conhecimento pertinente Educação, perspectiva humanística na relação político e o pedagógico	Enfrentar as incertezas Competência e o contexto da estrutura organizacional, para o ensino fundamental e médio para crianças e jovens	Ensinar a compreensão Monitoria para controle das atividades de ensino ligadas à conduta disciplinar do estudante. Direitos e deveres dos estudantes. Condecorações	As cegueiras do conhecimento Finalidade do Núcleo de Apoio Psicoemocional e Pedagógico (NAPP).	Comentário
Histórico da Escola, Filosofia e perfil.	HI	HI	HI	HI	Em seu perfil traz a disciplina, a qual é questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2000, p. 35)
Características da população a ser atendida (dependentes de militares estaduais e da comunidade em geral.	HI	HI	HI	HI	É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (MORIN, 2000, p. 30)
Calendário escolar	HI	HI	HI	HI	A racionalidade do calendário escolar não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada (MORIN, 2000, p. 53)
Importância do PPP, objetivos e finalidade.	HI	HI	HI	HI	O PPP proporcionando que o conhecimento seja alcançado, transformando a escola da atualidade num ambiente aprazível, valorizando e contemplando relação triádica do circuito indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2000, p. 54).

Continua...

Saberes da complexidade Morin (2000) PPP	Saberes do conhecimento pertinente Educação, perspectiva humanística na relação político e o pedagógico	Enfrentar as incertezas Competência e o contexto da estrutura organizacional, para o ensino fundamental e médio para crianças e jovens	Ensinar a compreensão Monitoria para controle das atividades de ensino ligadas à conduta disciplinar do estudante. Direitos e deveres dos estudantes. Condecorações	As cegueiras do conhecimento Finalidade do Núcleo de Apoio Psicoemocional e Pedagógico (NAPP).	Comentário
Processo de Planejamento Geral pelos serviços técnicos pedagógicos	HI	HI	HI	HI	Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2000, p. 104)
Organização didático pedagógica	HI	HI	HI	HI	O PPP instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias (MORIN, 2000, p. 26)
Avaliação Docente	HI	HI	HI	HI	Com a avaliação o PPP organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração (MORIN, 2000, p. 26)
Avaliação do processo de ensino aprendizagem	HI	HI	HI	HI	Avaliar o processo para poder transpor os enormes obstáculos da condição humana que somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio de nossos sistemas de ensino (MORIN, 2000, p. 40)

Há indícios = HI Não Há indícios = NHI

Fonte: Santos (2020) Adaptado pela autora.

5.1.1 Comparativo entre as versões 2019, 2020, 2021 e 2022 do Projeto Político Pedagógico

Com base na análise do PPP da escola, observou-se que o documento apresenta alterações que visaram atender às demandas decorrentes da pandemia por COVID-19. Na versão do ano de 2019, o documento apresentava-se com dezoito capítulos, com redação objetiva, tratando da apresentação do documento, dos objetivos e finalidades, da organização administrativa e infraestrutura, da organização escolar, da direção geral, dos serviços técnicos administrativos, do corpo discente, da organização didático-pedagógica, da avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, do sistema de aprovação e reprovação, do conselho de classe, do regime colegial, do calendário escolar, das condecorações, da associação de pais e professores, do grêmio estudantil e, por fim, do NAPP. Essa versão documental continha a discriminação das atividades sociais, culturais, pedagógicas, didáticas, educacionais desenvolvidas no ambiente da unidade escolar, para o ano de 2019.

Na versão para o ano de 2020, apresenta-se a mesma estrutura, exceto que houve a incorporação do calendário escolar no capítulo de regime escolar, o que resultou na redução de dezoito para dezessete capítulos. A normatização de cada seção mantém similar teor e discurso, sendo que se destaca sobremaneira o conteúdo das apresentações dos documentos.

Na versão do documento para o ano de 2021, acrescentam-se dois capítulos, sendo que o vigésimo aborda as atividades pedagógicas durante o período de distanciamento social e o vigésimo primeiro faz alusão à autorização de estágios não obrigatórios para possível inserção no mercado de trabalho.

Ao compararmos o primeiro capítulo do PPP de 2019 com o PPP do ano subsequente, é possível destacar alterações. Os dois primeiros parágrafos das duas versões são os mesmos. Porém, na sequência da versão do ano de 2019 lê-se:

O processo educativo tem a maior importância no Colégio, pois o que se quer é reforçar um conceito de educação universal, oportunizando mais a busca do desenvolvimento pleno da capacidade humana, para colocá-las a serviço da comunidade, intervindo no espaço para melhoria da qualidade de vida coletiva. Cabe ao colégio, portanto, cumprir a função social de proporcionar condições de ensino e formação social ao educando, visando o seu pleno desenvolvimento, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Enquanto que, na versão de 2020, lê-se:

O processo educativo RESPEITA A DIVERSIDADE reforça a educação integral oportunizando a busca do desenvolvimento pleno da capacidade humana, para colocá-las a serviço da comunidade, intervindo no espaço para melhoria da qualidade de vida coletiva.

Portanto, a função social é de proporcionar condições de ensino e formação integral ao educando, visando o pleno desenvolvimento, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (PPP, 2020).

Ao enunciar o respeito à diversidade em letras maiúsculas e substituir o termo “formação social” por “formação integral”, pode-se inferir que houve transformação no processo de compreensão da função social da escola. Todavia, a alusão à diversidade é retirada do PPP do ano seguinte (2021), conforme se observa no excerto a seguir:

O processo educativo reforça a educação integral oportunizando a busca do desenvolvimento pleno da capacidade humana, para colocá-las a serviço da comunidade, intervindo no espaço para melhoria da qualidade de vida coletiva.

Portanto, a função social é de proporcionar condições de ensino e formação integral do educando, visando o pleno desenvolvimento da cidadania (PPP, 2021).

Edgar Morin (2007, p. 56) define a cultura como sendo o conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Bem ressalta o pensador que não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular.

Pertine enfatizar a crítica que esse renomado autor faz ao apagamento da cultura por meio da uniformização dos pensamentos e das ações. Segundo ele, “a desintegração de uma cultura sob o efeito destruidor da dominação técnico-civilizacional é uma perda para toda a humanidade, cuja diversidade cultural constitui um dos mais preciosos tesouros.” (MORIN, 2007, p. 57). A observância da diversidade em sala de aula permite a compreensão de que o sujeito se reconhece e reconhece o outro a partir das diferenças, o que se pode inferir a partir da leitura do texto do PPP (2021, p. 6): “Para operacionalizar as ações pretendidas, o propósito é fazer com que o estudante consiga desenvolver seus conhecimentos numa dimensão de totalidade no sentido de melhorar as relações humanas e respeitar a diversidade proporcionando educação inclusiva.”

Na versão do documento do ano de 2022, permanece a redação cuja ênfase se dá à formação integral do educando. O documento está pautado no que preconiza a Lei n.º 9.394/96

(LDB), a BNCC e planos de educação – Nacional, Estadual e municipal. “Prioriza cumprir a função social da escola, proporcionando condições de ensino e formação integral, visando o pleno desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania” (PPP, 2022). Ainda nesse documento, vale ressaltar que há o resgate da resolução 182/2013, em que é validado como um instrumento de exercício da autonomia pedagógica e de gestão do estabelecimento de ensino, com parâmetros norteadores que representa um dos meios de viabilizar uma educação de qualidade.

Compreendê-lo como possibilidade de alinhamento da prática pedagógica à realidade dos estudantes é importante à medida que se compreende a docência e o ensino sob a ótica de Morin (2007) ao tratar dos conhecimentos pertinentes. Porém, a vinculação à sistemática que observa o padrão de desempenho contribui para a percepção de que o estudante cujo processo de aprendizado difere dos pares seja tratado como problema e não como sujeito, único em suas especificidades.

Morin (2007, p. 52) afirma que o homem é um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição.

É possível afirmar que ao estabelecer as normas disciplinares e organizar os processos de ensino e aprendizagem de maneira padronizada, o PPP em suas versões analisadas traz implicações contundentes não apenas no desempenho escolar, mas no próprio desenvolvimento omnilateral do estudante. O que se quer dizer é que ao levar em consideração a diversidade, não a partir da aceitação de diferentes resultados, mas na aceitação de diferentes pontos de partida, o documento traduz o reconhecimento das diferenças, mas se compromete a minimizá-las. O conceito de omnilateralidade compreende o desenvolvimento integral do sujeito, considerando-o em suas dimensões bio-psico-sociais e cognitivas. É, pois, coerente sinalizar os indícios de reconhecimento de possíveis dificuldades e, mais que isso, do movimento concreto no sentido de vencê-las, em conjunto com toda a comunidade escolar.

Evidência concreta dessa realidade é a instituição desde 2016 do NAPP, que tem como justificativa, conforme consta no documento, a preocupação com o “desenvolvimento intelectual, físico e mental de seus estudantes”. Por isso, são disponibilizados atendimentos multidisciplinares nas áreas de Orientação Educacional, Psicologia e Psicopedagogia.

As três primeiras versões analisadas apresentam a seguinte redação, ao tratar das ações do NAPP: “Suas ações serão coordenadas pela Orientadora Educacional, considerando questões de responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica,

social e cultural, sobretudo da região onde o Colégio está inserido” (PPP, 2019, 2020, 2021). Já a versão de 2022 alicerça a prática profissional desse órgão no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no PPP (PPP) e na LDB, que institui os princípios e fins da educação nacional, como proposto em seu artigo 3º que apresenta: a garantia de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar, e; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Essa diferença traduz o compromisso escolar com o desenvolvimento equânime da comunidade escolar à medida que lança o olhar para as diferenças marcadamente presentes no cotidiano da escola e de seu entorno. No que tange aos objetivos da equipe multidisciplinar do NAPP, ambas as versões analisadas apresentam a mesma composição, exceto pelo item XIII que (a partir da revisão de 2020) deixa de aludir às suspensões assistidas e passa a reconhecer a necessidade de estudo orientado por parte dos estudantes que necessitam de suspensão ou orientação disciplinar.

Com relação à normatização das atividades pedagógicas durante o período de distanciamento social, observa-se na redação do PPP (2021, p. 50), a construção de dois parágrafos que reconhecem a necessidade de organização de ações para execução das atividades pedagógicas durante o período da pandemia causada pelo COVID-19, ao mesmo tempo em que registra a possível alteração da rotina escolar. A organização dessas ações, segundo o documento, teria uma gênese coletiva, a saber o próprio colegiado da unidade escolar.

Preconiza, o segundo e último parágrafo do capítulo 20 (PPP, 2021, p. 50):

Ações essas respaldadas pela Legislação Vigente e o Plano de Contingência o qual poderá alterar a rotina do colégio e consequentemente as regras do PPP sofrerão alterações para esse período, quando voltarmos a normalidade todas as alterações do Projeto Político Pedagógico perdem validade.

Não se observa, contudo, quais regras sofreram ou sofreram tais alterações. Desta forma, infere-se, a partir da leitura desse trecho, que as alterações que impactaram profundamente não apenas o desempenho escolar estudantil, mas o desenvolvimento integral continuamente abordado pelas quatro versões analisadas, não foram registradas no PPP da escola.

A ausência das especificações é, também, um dado a ser analisado. Se o PPP tem a importante missão de nortear as práticas desenvolvidas pelo corpus da comunidade escolar, é incoerente pensar que não houve registro das modificações ocorridas no cotidiano escolar por conta da pandemia.

Desta forma, partindo do contexto da pandemia, o PPP adquiriu prevalente importância, e deve ser aplicado em todas as atividades exercidas dentro da escola. Portanto o PPP deve ser elaborado não somente para o cumprimento de obrigações legais, mas como um documento que descreve os compromissos com a realidade educacional e os desafios advindos principalmente com a pandemia e pós pandemia.

É importante ressaltar, que o PPP é a forma pela qual a Instituição Educacional e a comunidade escolar exerce a autonomia, levando em consideração o aluno real, o docente, a comunidade e os funcionários. Como um documento formal, o PPP se revela como articulador e intencional nos processos que ocorrem dentro da Instituição Educacional (EÇA; COELHO *et al.*, 2021).

Desde que o documento norteador PPP foi implementado pela Constituição Federal de 1988, e instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 na rede pública de ensino, afirma-se a importância da gestão democrática e participativa associada ao surgimento de um novo modelo de gestão escolar, mas foi somente com os avanços da legislação brasileira e as iniciativas políticas ocorreu o fortalecimento da gestão democrática escolar (VIEIRA; VIDAL, 2015, p. 21). Porém, diante dessa nova realidade educacional, ou o “novo normal educacional” e considerando as consequências educacionais produzidas em épocas de pandemia e pós pandemia, novos desafios da gestão escolar surgiram em todos contexto escolar incluindo modificações importantes em sala de aula para os professores, alunos e pais que estão inseridos neste cenário (TORTORA, 2021; PEREZ, 2021). E consequentemente novas competências e habilidades tanto para os profissionais quanto para os estudantes surgiram e impactaram diretamente no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; CARREIRO, 2020; DA SILVA *et al.*, 2021).

Nesse novo contexto socioeducacional, frente uma desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais e seu posterior retorno enfatiza-se o fato de que o PPP deve ser elaborado coletivamente por meio de discussões, reflexões e partilha de experiências, entre outros procedimentos com o objetivo de harmonizar o tempo, os recursos para atender a todos, prevendo e adaptando-se aos diferentes tipos de aprendizagens apresentadas pelos alunos durante e após a pandemia..

É relevante registrar que o PPP se caracteriza numa construção contínua, flexível, englobando toda a ação da instituição educacional. Por isso torna-se imprescindível considerar o que a possibilidade de construção do Projeto deve ser concebida, com todas as limitações e

dificuldades, como um dos elementos de construção social, enfrentando-a dentro do cenário atual (OSÓRIO, 2001).

5.1.2 O PPP e a Pandemia COVID-19

O PPP constitui-se em um documento formal, intencional que se revela como articulador dos processos que ocorrem na Instituição Educacional, desde os mais simples aos mais complexos (EÇA; COELHO *et al.*, 2021). Como afirma Perez (2021), ao discorrer sobre a importância do PPP e o trabalho do professor em tempos de pandemia, deve ser elaborado não somente para o cumprimento de uma obrigação legal, mas uma carta que descreve os compromissos com a realidade educacional e os desafios advindos com a pandemia e pós pandemia.

Sendo assim, afirma-se a importância da gestão democrática e participativa, considerando as consequências educacionais produzidas em épocas de pandemia e pós pandemia, como novos desafios da gestão em sala de aula para os professores, alunos e pais que estão inseridos neste cenário (TORTORA, 2021; PEREZ *et al.*, 2021).

Atualmente, esses desafios que estão sendo impostos pela pandemia de COVID-19 têm influenciado diretamente e ativamente, mesmo após o término do cenário pandêmico, as Unidades Escolares de Ensino. As comunidades escolares abruptamente se depararam com a implementação de novas metodologias e dinâmicas de ensino e de aprendizagem (KOHAN 2020; DE SOUZA *et al.*, 2020).

Diante dessa nova realidade educacional, ou o “novo normal educacional” competências e habilidades tanto para os profissionais quanto para os estudantes surgiram e impactaram diretamente no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; CARREIRO, 2020; DA SILVA *et al.*, 2020).

Nesse novo contexto socioeducacional, frente uma desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais e seu posterior retorno enfatiza-se o fato de que o PPP deve ser elaborado coletivamente por meio de discussões, reflexões e partilha de experiências, entre outros procedimentos com o objetivo de harmonizar o tempo, os recursos para atender a todos, prevendo os diferentes tipos de aprendizagens de nossos estudantes.

É relevante registrar que o PPP se caracteriza numa construção contínua, flexível, englobando toda a ação da instituição educacional. Por isso torna-se imprescindível considerar

o que Osório (2001 p. 4-5), ressalta, quando afirma que a possibilidade de construção do Projeto deve ser concebida, com todas as limitações e dificuldades, com um dos elementos de construção social, enfrentando-a.

É precisamente esse enfrentamento que pode ser percebido nas palavras de Tortora (2021, p. 3), ao descrever um percurso dialógico no processo de construção do PPP, inclusive no período de distanciamento social e o uso de máscaras além de outras dificuldades enfrentadas em tempos de pandemia. Porém, esta realidade pandêmica ao qual a humanidade está inserida fará parte dos nossos contextos com o desempenho de atividades presenciais ou não presenciais. Mediante isso surge a importância do PPP desempenhar o papel de documento vivo, que sofre alterações.

Esta possibilidade só poderá ocorrer mediante uma mudança de valores e atitudes não só na estrutura da sociedade ou na própria instituição, mas nas diferentes concepções de educação, que o momento histórico exige, permitindo, então, a compreensão do paradoxo da inclusão social, associada aos reais princípios democráticos. Neste caso do aluno, não só como um “paradoxo de ideias”, mas como a possibilidade e o compromisso pedagógico que todos os educandos são capazes de aprender a partir de suas condições pessoais, limites e possibilidades.

Trazemos essa concepção de Projeto, porque a escola não pode ser apenas “repassadora” de conteúdo. Haja vista que trabalha com pessoas, deve desenvolver o conhecimento, a capacidade que o aluno tem de criar conceitos e de firmar seu caráter, incentivando-os a superarem seus limites. Servindo de exemplo, de referência.

Considera-se relevante que o PPP contribua para a formação integral dos educandos e para a minimizar as desigualdades sociais por meio de uma prática pedagógica sistêmica, buscando o melhor funcionamento do processo ensino aprendizagem na escola, através do bom relacionamento, democracia entre corpo docente e discente, direção, funcionários e pais.

Assim, o documento contribui significativamente para a conquista de maior autonomia para a unidade escolar, abrindo possibilidades para a realização de experiências inovadoras, ousadas e desafiadoras.

Ainda, enfatiza-se a sua relevância no processo de organização e desenvolvimento das diversas situações de ensino: reconhecendo e respeitando diferenças relacionadas a fatores tais como nível socioeconômico, cultura, etnia, gênero, religião e outros; formulando objetivos de ensino contextualizados, possíveis de serem atingidos e expressos com clareza, selecionando conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às condições dos alunos.

O que significa é que, a partir de uma construção democrática, o PPP escolar representa a possibilidade de utilizar os conhecimentos sobre a realidade: econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, explicando as relações entre o meio social e a educação e se comprometendo com a transformação dessa realidade.

Além disso, implica na possibilidade de colaboração na formulação de propostas de intervenção pedagógica voltadas para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso e sucesso de todos os alunos e no favorecimento da participação da comunidade na gestão democrática da escola, buscando caminhos para resoluções de problemas e, além disso, para a consolidação de um trabalho efetivo alinhado entre todos os componentes da comunidade escolar (VEIGA, 2009).

Para Veiga (2009, p. 3) o PPP como proposta que exige uma reflexão entre a concepção de educação e a sua relação com a sociedade, deve ser incumbida como tarefa comum da direção (corpo diretivo) e da equipe escolar (serviços pedagógicos) como a coordenação pedagógica e orientação educacional. Cabe a equipe pedagógica a liderança de todo o processo de construção, execução e avaliação desse documento.

No documento, é importante que a escola exponha os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação a ser realizada. As modificações que se fizerem necessárias só poderão ser resultantes de um processo de discussão, avaliação e ajustes com os membros presentes (VEIGA, 2009).

Compreende-se, a partir da leitura dos escritos dessa autora, que o PPP é a materialização e a condensação do pensamento, do ideário que norteia as práticas desenvolvidas em ambiente escolar. Infere-se de tal percepção o compromisso latente em cada ato educativo e parceria estabelecida. Nesse mesmo sentido, De Azevedo e Andrade (2012), demonstram a indispensabilidade de que se ocorra um processo de problematização crítica com o intuito de sensibilizar a comunidade escolar e todos os demais envolvidos no processo de contristado e reconstrução do PPP, além de que a própria construção e implementação do PPP nas escolas exige um parecer avaliativo e real.

5.2 Dados sociodemográficos dos participantes

5.2.1 Das respostas emitidas no questionário sociodemográfico pelos estudantes do 7º e 8º anos

No dia 21 de março de 2023, foram entregues aos estudantes dos 7º anos (GE7) e dos 8º anos (GE8) do EF os questionários sociodemográficos com orientação prévia para o preenchimento. A pesquisa foi realizada em sala de aula durante o horário do reforço escolar no mesmo dia, porém em horários diferentes. Participaram da pesquisa somente os estudantes que trouxeram o TCLE, Apêndice I, assinado pelos pais ou responsáveis, juntamente com o Termo de Assentimento do menor.

O questionário sócio demográfico contemplou questões sobre os aspectos a serem analisados tais como: gênero, idade, escolaridade, nº de residentes, cor ou raça, escolaridade dos pais ou responsáveis, possui casa própria, se têm computador, se possui internet e se teve reprovação escolar. Participaram da pesquisa um total de 08 (oito) estudantes pertencentes ao GE7 e 11 (onze) estudantes pertencentes ao GE8, todos matriculados nos anos finais do EF.

5.2.1.1 Gênero e idade dos participantes do GE7 e GE8 do EF

Os dados abaixo, demonstraram que para o grupo GE7 dos 08 (n=8) estudantes envolvidos nesta pesquisa, 04 (n=4) são do gênero feminino e outros 04 (n=4) são do gênero masculino. Desta amostra constituem-se 01 (n=1) dos participantes com 11 anos de idade e outros 07 (n=7) dos participantes com 12 anos de idade (Tabela 8). Para os estudantes do grupo GE8, revelam que dos 09 (n=9) estudantes envolvidos nesta pesquisa são do gênero feminino e outros 02 (n=2) são do gênero masculino. Na amostra, 01 (n=1) dos participantes com 12 anos de idade, 02 (n=2) dos participantes com 14 anos de idade e outros 08 (n=8) dos participantes com 13 anos de idade. (Tabela 9).

Tabela 8 – Faixa etária e gênero dos estudantes do GE7 do EF

IDADE	MASCULINO(n)	FEMININO(n)
11	-	1
12	4	3
TOTAL	4	4

Fonte: Autora (2022).

Tabela 9 – Faixa etária e gênero dos estudantes do GE8 do EF

IDADE	MASCULINO(n)	FEMININO(n)
12	-	1
13	1	7
14	1	1
TOTAL	2	9

Fonte: Autora (2022).

Fazendo uma breve análise da (Tabela 8), pode-se dizer que a idade, nesta pesquisa, é um fator a ser considerado uma vez que estes estudantes se encontram na etapa do ensino na idade certa para o EF de 9 anos, que nos anos finais deve ser iniciado aos 10 anos e concluir aos 14 anos, estando em conformidade com o art. 32, da Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Novamente em breve análise da (Tabela 9), pode-se dizer que a idade, nesta pesquisa, é fator a ser considerado que 09 (nove) estudantes se encontram na etapa do ensino na idade certa para o EF de 9 anos, sendo a etapa da Educação Básica mais longa, que nos anos finais deve ser iniciado aos 10 anos e concluir aos 14 anos, porém constatamos que 02 (dois) estudantes cursando o 8º ano, devido a retenções anteriores no EF, combinado ao desenvolvimento escolar insatisfatório, muito devido ao contexto educacional agravado pela atipicidade imposta pela Pandemia da COVID-19, provocado pela suspensão das atividades de ensino, caracterizando uma desconformidade com o art. 32, da Lei de Diretrizes e Bases (1996).

5.2.1.2 Quantas pessoas residem na casa onde você mora dos participantes do o GE7 e GE8 do EF?

As respostas mostraram uma das variáveis sociodemográficas da pesquisa, como o número de pessoas residentes na casa onde moram os estudantes dos 7º e 8º ano do EF participantes da coleta de dados (Tabela 10 e 11).

Tabela 10 – Pessoas residentes no domicílio do estudante do GE7 do EF

PARTICIPANTE	RESIDENTES (n)
1	5
2	4
3	3
4	4
5	6
6	3
7	4
8	3
TOTAL	32

Fonte: Autora (2022).

Tabela 11 – Pessoas residentes no domicílio do estudante do GE8 do EF

PARTICIPANTE	RESIDENTES (n)
1	4
2	3
3	4
4	4
5	2
6	4
7	3
8	4
9	4
10	4
11	4
TOTAL	40

Fonte: Autora (2022).

Os dados supracitados revelam que nas famílias dos estudantes pesquisados, mostra que nos dados referentes ao número de filhos por família, que há uma redução, corroborando com os dados projetados para a análise do número de nascimentos no Brasil na tabela IBGE (2018) de indicadores implícitos na projeção da população, inferimos que no ano de 2000 registrava 3.541.168 nascimentos, apresentando redução gradual, quando chegamos no ano de 2022, constatamos que foram projetados 2.913.688 nascimento (IBGE, 2018).

Outro dado que nos chamou a atenção em nossa amostra foi o fato de grande número de famílias estarem se constituindo com um ou no máximo dois filhos, reforçando os achados de Berquó e Cavenaghi (2006, p. 3-4), que apontam o descenso na fecundidade das mulheres, mostrando a redução do número de filhos, indicando que já se encontrava abaixo do nível de reposição da população (BERQUÓ; CANEVAGHI, 2006).

5.2.1.3 Cor ou raça declarada pelos estudantes dos grupos o GE7 e GE8 do EF

Ao se analisar as tabelas abaixo, observa-se que para os participantes da pesquisa pertencentes ao GE7, 05 (n=5) dos pesquisados declaram serem da cor parda, 02 (n=2) serem da cor branca e 01 (n=1) ser da cor negra (Tabela 12). Para os participantes do GE8 ano, observa-se que 05 (n=5) dos pesquisados declaram serem da cor parda e 06 (n=6) serem da cor branca (Tabela 13).

Tabela 12 – Dados segundo a cor ou raça declarada pelos estudantes participantes do GE7 do EF

COR ou RAÇA	DECLARADA (n)
PARDA	5
NEGRA	1
BRANCA	2
TOTAL	8

Fonte: Autora (2022).

Tabela 13 – Dados segundo a cor ou raça declarada pelos estudantes participantes do GE8 do EF

COR ou RAÇA	DECLARADA (n)
PARDA	5
BRANCA	6
TOTAL	11

Fonte: Autora (2022).

A partir dos dados coletados, pode-se compreender adequadamente a cor e/ou raça dos participantes da pesquisa, o que vai contribuir para compreensão da etnia-raça dos estudantes do CPM. assim, definido por Santos *et al.* (2010, p. 4), como sendo conceitos relativos mais distintos, a raça referindo-se ao âmbito biológico dos seres humanos referem-se, entre outros, à cor de pele, já a etnia refere-se ao âmbito cultural, é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas.

Concluimos que do grupo de estudantes, a maioria se autodeclara da cor parda, convergindo com a realidade brasileira, na qual pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua (2021), onde há autodeclaração da cor parda por 47% da população (IBGE, 2021).

5.2.1.4 Qual o seu último nível de escolaridade? de seu Pai e da sua Mãe? respondidos pelos estudantes do 7º e do 8º ano do EF.

Das respostas dos estudantes participantes do GE7 (Tabela 14), verificamos nos dados da escolaridade do pai que 04 (n=4) mencionaram o ensino superior, 02 (n=2) possuem o EF incompleto, 01 (n=1) com o EF completo e 01 (n=1) o EM incompleto. Já a escolaridade da mãe 03 (n=3) mencionam o ensino superior, 03 (n=3) dizem o EF completo e 02 (n=2) dizem o EF incompleto. Para os estudantes participantes do GE8 (Tabela 15), verificamos nos dados da escolaridade do pai que 07 (n=7) declaram ser o EM completo, 01 (n=1) menciona o ensino superior, 01 (n=1) o EF incompleto, 01 (n=1) com o EF completo e 01 (n=1) o EM incompleto. Já na escolaridade da mãe, 05 (n=5) afirmam ser o EM completo, 03 (n=3) citam o ensino superior, 02 (n=2) dizem o EM incompleto e 01 (n=1) diz o EF completo.

Tabela 14 – Dados da escolaridade do Pai e da Mãe dos participantes do GE7 ano do EF

ESCOLARIDADE	PAI (n)	MÃE (n)
EFI	2	2
EFC	1	3
EMI	1	-
ES	4	3
TOTAL	8	8

Fonte: Autora (2022).

Tabela 15 – Dados da escolaridade do Pai e da Mãe dos participantes do GE8 do EF

ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
EFC	1	1
EFI	1	-
EMC	7	5
EMI	1	2
ES	1	3
TOTAL	11	11

Fonte: Autora (2022).

No geral, no que tange a escolaridade, nos dias atuais, verificamos um percentual alto, de adultos que interromperam precocemente seus estudos no EF e médio.

5.2.1.5 Sua família possui casa própria, computador e se tem acesso à internet de qualidade? respondidos pelos estudantes do GE7 e GE8 do EF.

Ao analisar a (Tabela 16) abaixo, observa-se que para os estudantes do GE7, 06 (n=6) dos pesquisados afirmam possuírem casa própria, enquanto que 02 (n=2) dos pesquisados dizem que não possuem. No caso do computador os dados se repetiram, ou seja, 06 (n=6) dos pesquisados responderam possuir computador, outros 02 (n=2) dos pesquisados também dizem não possuírem. Ao analisar a (Tabela 17) abaixo, para os participantes do GE8, observa-se que 08 (n=8) dos pesquisados afirmam possuírem casa própria, enquanto que 03 (n=3) dos pesquisados dizem não possuir. No caso do computador os dados apresentam que 09 (n=9) dos pesquisados responderam possuir computador, outros 02 (n=2) dos pesquisados também dizem não possuírem, novamente um dado que chama a atenção, é que todas as residências 11 (n=11) dos estudantes pesquisados têm acesso à internet.

Os dados mostram também a desigualdade econômica presente nas famílias que compõem a comunidade escolar do CPM, quando 03 (n=3) das famílias não possuem casa própria e destes 02 (n=2) das famílias não dispõem de computadores. Portanto, aqui o que chama atenção é que se trata da mesma família que não possui a casa própria e o computador. Porém todos os lares dos estudantes pesquisados têm acesso à internet.

Tabela 16 – Dados sobre a casa própria, computador e internet para os estudantes do GE7

POSSUI	CASA PRÓPRIA (n)	COMPUTADOR (n)	INTERNET (n)
SIM	6	6	8
NÃO	2	2	-
TOTAL	8	8	8

Fonte: Autora (2022).

Tabela 17 –Dados sobre a casa própria, computador e internet para estudantes do GE8

POSSUI	CASA PRÓPRIA (n)	COMPUTADOR (n)	INTERNET (n)
SIM	8	9	11
NÃO	3	2	-
TOTAL	11	11	11

Fonte: Autora (2022).

5.2.1.6 Você já reprovou na escola alguma vez? respondidos pelos estudantes do o GE7 e GE8 do EF participantes da pesquisa.

De acordo com o questionamento sobre a retenção escolar, os estudantes pesquisados pertencentes ao GE7, responderam 07 (n=7) que nunca ficaram retidos e 01 (n=1) assinalou sim, no caso, já passou por uma retenção escolar (Tabela 18). Com relação ao questionamento sobre a retenção escolar, aos estudantes pesquisados do GE8, se possivelmente ficaram retidos em algum ano do EF, 08 (n=8) responderam que nunca ficaram retidos, 03 (n=3) assinalaram sim, no caso, uma reprovação escolar (Tabela 19).

Tabela 18 – Dados sobre reprovação na escola para estudantes do GE7 do EF

TEVE REPROVAÇÃO	(n)
SIM	1
NÃO	7
TOTAL	8

Fonte: Autora (2022).

Tabela 19 – Dados sobre reprovação na escola para estudantes do GE8 do EF

TEVE REPROVAÇÃO	(n)
SIM	3
NÃO	8
TOTAL	11

Fonte: Autora (2022).

Os professores que concordam que a reprovação contribui de alguma maneira com o aprendizado também concordam que a sua ameaça motive os estudantes (ALMEIDA; ALVES, 2021, p. 20).

Santana (2019, p. 12) acrescenta que a reprovação, entendida como meio para pressionar o estudante a estudar, parece não estar cumprindo essa função na escola para todos. Na amostra pesquisada apresentou um número alto de respostas atribuindo com benéfica à reprovação porque notadamente permite o estudante trabalhar suas dificuldades na consolidação de aprendizagens, com mais empenho no próximo ano, destacado também que o estudante não pode progredir sem saber e sem adquirir maturidade (SANTANA, 2019, p. 285).

Nos resultados analisados por Almeida e Alves (2021, p. 21), confirmaram que a retenção ainda é naturalizada nos espaços formais de avaliação de aprendizagem dos estudantes, como nos conselhos de classe, onde os destinos dos alunos são selados.

Os professores reconhecem a escola sem retenção escolar como includente, pela permanência dos estudantes na escola, que antes, evadiram-se, em função da repetência, mas, equivocadamente, raciocinam que, a não-retenção seriam as responsáveis pelos problemas de ensino-aprendizagem hoje existentes em proporção muito mais elevada na escola (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 257). Neste caso, a princípio a não-retenção, no âmbito da escola pesquisada, não conseguiu eliminar, por si mesma, os nós imbricados no sistema de ensino e revertendo o quadro de exclusão que ainda persiste (GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 231).

5.2.2 Das respostas emitidas no questionário sociodemográfico pelo Grupo de Apoio Multidisciplinar e Professores

No dia 22 e 29 de março de 2023, foi entregue ao (GAM) e ao (GP), respectivamente, do CPM, o questionário sociodemográfico, com orientação prévia para o preenchimento.

A aplicação do questionário foi realizada na sala do EF, e participaram da pesquisa somente aqueles que devolveram o TCLE (Apêndice I) devidamente assinado.

O questionário sociodemográfico contemplou perguntas sobre os aspectos a serem analisados: gênero, faixa etária, cor ou raça, último nível de escolaridade, possui casa própria, possui computador, tem acesso à internet de qualidade em casa, se exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade docente realizada no CPM, e há quanto tempo ocupa o cargo atual.

5.2.2.1 Gênero e idade dos participantes do GAM e do GP do CPM

Os dados da (Tabela 20) abaixo, revelam que para os participantes do GAM dos 06 (seis) profissionais envolvidos nesta pesquisa, 04 (n=4) são do gênero feminino e outros 02 (n=2) são do gênero masculino. Desta amostra, 04 (n=4) dos participantes com idade acima dos 45 anos, mais 02 (n=2) dos participantes com idade entre 35 a 45 anos. Para os participantes do GP, os dados da (Tabela 21) abaixo, revelam que dos 06 (seis) profissionais envolvidos nesta pesquisa, 04 (n=4) são do gênero feminino e outros 04 (n=4) são do gênero masculino. Desta amostra, 06 (n=6) dos participantes com idade acima dos 45 anos, mais 02 (n=2) dos participantes com idade entre 35 a 45 anos.

Tabela 20 – Faixa etária e gênero dos participantes do GAM

IDADE	MASCULINO (n)	FEMININO (n)
35 A 45 ANOS	1	1
ACIMA DE 45 ANOS	1	3
TOTAL	2	4

Fonte: Autora (2022).

Tabela 21 – Faixa etária e gênero dos participantes do GP.

IDADE	MASCULINO (n)	FEMININO (n)
35 A 45 ANOS	1	1
ACIMA DE 45 ANOS	3	3
TOTAL	4	4

Fonte: Autora (2022).

Divergindo com a amostra de nossa pesquisa, em estudo semelhante Soares e Monteiro, (2019, p. 292-293) entrevistando docentes, com amostra de 2 homens e 10 mulheres, com idade entre 26 a 59 anos e residentes em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, neste estudo, o gênero dos professores, coincidem com o estudo realizado pelo INEP (2021, p. 39) onde, dos professores do EF, 88,1% serem do gênero feminino e, na Educação Básica como um todo, 80,76% (96,4% EI, 88,1% EF e 57,8% EM) são do gênero feminino (BRASIL, 2021, p. 41-44).

5.2.2.2 Cor ou raça declarada pelos profissionais do GAM e GP.

Analisando a cor/raça declarada pelos profissionais do grupo de apoio multidisciplinar do CPM, observa-se que 06 (n=6) se declaram serem da cor branca (Tabela 22).

Analisando a cor/raça declarada pelos professores do CPM, observamos que 07 (n=7) se declaram serem da cor branca, e somente 01 (n=1) declara ser parda (Tabela 23).

Tabela 22 – Dados cor/raça declarada pelos participantes do GAM

COR ou RAÇA DECLARADA	(n)
BRANCA	6
TOTAL	6

Fonte: Autora (2022).

Tabela 23 – Dados cor/raça declarada pelo GP

COR ou RAÇA DECLARADA	(n)
BRANCA	7
PARDA	1
TOTAL	8

Fonte: Autora (2022).

Dados divergentes da realidade brasileira, na qual pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua (2021), onde há autodeclaração da cor/raça branca por 43% da população (IBGE, 2021).

5.2.2.3 Qual o seu último nível de escolaridade? Dos participantes do GAM e GP.

Das respostas dos participantes do GAM, inferimos, nos dados da escolaridade, que 04 (n=4) declararam possuírem o título de pós-graduação **lato sensu**, em nível de especialização, já 02 (n=2) afirmam serem detentores do título de pós-graduação **stricto sensu**, em nível de mestrado (Tabela 24). Das respostas dos participantes do GP, concluímos, nos dados da escolaridade, que 05 (n=5) declararam possuírem o título de pós-graduação **lato sensu**, em nível de especialização, 01 (n=1) afirmou ser detentores do título de pós-graduação **stricto sensu**, em nível de mestrado, 01% (n=1) respondeu ser detentores do título de pós-graduação **stricto sensu**, em nível de doutorado, e 01 (n=1) manifesta ser graduado e licenciado (Tabela 25).

Tabela 24 – Dados da escolaridade dos participantes do GAM

ESCOLARIDADE	(n)
ESPECIALIZAÇÃO	4
MESTRADO	2
TOTAL	6

Fonte: Autora (2022).

Tabela 25 – Dados da escolaridade dos participantes do GP

ESCOLARIDADE	(n)
ENSINO SUPERIOR	1
ESPECIALIZAÇÃO	5
MESTRADO	1
DOUTORADO	1
TOTAL	8

Fonte: Autora (2022).

Observamos que para se trabalhar no CPM, como descrito no Edital n.º 44 (2022), prevê, como requisito, ser detentor de diploma de graduação de nível superior, específico ao cargo em que pretende atuar, bem como, para o cargo de Professor, o candidato deve apresentar, diploma de licenciatura plena em curso superior de graduação na área específica da disciplina que pretende lecionar. Com classificação, através dos pontos na prova de títulos acadêmicos e pontuação na comprovação de exercício profissional (SANTA CATARINA, 2022, p. 4 e 11).

Os títulos de graduação e pós-graduação que são considerados pelo edital 44 (2022, p. 11) são os de formação na área específica do cargo pretendido, conforme Tabela de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (SANTA CATARINA, 2022, p. 8).

Observa-se, que quanto mais o profissional do GP ou GAM se qualificar, na etapa de seleção dos candidatos maior será a sua classificação, pois é feita por meio da avaliação de títulos, e com isso, a possibilidade de permanecer no quadro de profissionais civis da PMSC fica maior, se durante a classificação conseguir a pontuação máxima no exame final, que se dá em ordem decrescente de pontos por cargo, que resulta do somatório dos pontos obtidos na avaliação de títulos para o preenchimento da vaga no processo seletivo.

A qualificação acadêmica e profissional é primordial para quem quer ir além da educação básica, prosseguindo nos estudos em busca da qualificação, pois é inquestionável a sua importância para o desenvolvimento econômico de todo o cidadão (DA SILVA LIMA; OLIVEIRA, 2020, p. 44). A exemplo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como os mestrados profissionais de caráter interdisciplinar, que qualificam profissionais, mesmo para ramos que não lidam com a docência e nem com a pesquisa, mas voltados para as profissões (RIBEIRO, 2005). Assim, devem oferecer condições que possibilitem capacitar para o atendimento de demanda social, organizacional e profissional, com a finalidade da eficácia e eficiência, impactando na vida profissional e acadêmica, através dos conhecimentos

construídos e que serão implementados nas instituições que laboram profissionalmente e sendo de grande importância em suas carreiras (MARQUEZAN, 2019, p. 3-4)

Para Gatti (2012, p. 4) o reconhecimento vem se afirmando e produzindo impactos na educação, na disputa, na formação e no trabalho dos professores, tendências que colocam novas condições para as redes de ensino, que demandam por escolarização, e, a necessidade do reconhecimento social da categoria dos professores como trabalhadores essenciais.

5.2.2.4 Possui casa própria, possui computador e se tem acesso à internet de qualidade? Dos participantes do GAM e GP.

Dos dados a serem analisados da (Tabela 26) abaixo, para o GAM, observa-se que 100% (n=6) dos participantes afirmam possuírem casa própria, computador e acesso à internet. Para o GP, dos dados a serem analisados da (Tabela 27) abaixo, observa-se que 100% (n=8) dos professores participantes da pesquisa responderam possuírem casa própria, computador e acesso à internet.

Tabela 26 – Dados sobre a casa própria, computador e internet para o GAM

POSSUI	CASA PRÓPRIA (n)	COMPUTADOR (n)	INTERNET (n)
SIM	6	6	6
TOTAL	6	6	6

Fonte: Autora (2022).

Tabela 27 – Dados sobre a casa própria, computador e internet do GP

POSSUI	CASA PRÓPRIA (n)	COMPUTADOR (n)	INTERNET (n)
SIM	8	8	8
TOTAL	8	8	8

Fonte: Autora (2022).

Como consequência da não valorização do professor Mendes e Santos (2021, p. 24), destacam, a necessidade de incremento na jornada de trabalho, pois estes docentes, precisam, trabalhar em mais de um vínculo empregatício, para complementar sua renda, e assim, para que sua a renda, se aproxime com a realidade de seu trabalho e formação, podendo assim, suprir suas necessidades para não enfrentar privações e ter uma vida digna. Esquinalha (2015, p. 122)

aponta também, para o interesse dos professores buscarem outros empregos para complementar sua renda.

A casa própria é um objeto de sonho da população, que inclui a pessoa, alterando o seu status na sociedade, representa abrigo, proteção, a formação de um patrimônio e a possibilidade de melhoria de vida (GONÇALVES; COURA; DA CRUZ, 2019, p. 93-95). Na concepção dos professores, qualidade de vida significa possuir também bens materiais, como casa própria e morar com conforto (SILVÉRIO *et al.*, 2010, p. 67). Também consta da amostragem dos pesquisadores, o resultado de que todos os professores possuíam casa própria (TERRA; MARZIALE; ROBAZZI, 2013, p. 4).

5.2.2.5 Exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade docente realizada no CPM? Dos participantes do GAM e GP.

Quando se perguntou aos profissionais do GAM do CPM pesquisados, se exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade docente realizada no CPM, 04 (n=4) responderam que exercem outra atividade remunerada, 02 (n=2) declararam não exercer outra atividade remunerada (Tabela 28). Quando se perguntou ao GP do CPM pesquisados, se exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade docente realizada no CPM, 06 (n=6) responderam que exercem outra atividade remunerada, 02 (n=2) declararam não exercerem atividade remunerada (Tabela 29).

Tabela 28 – Dados se exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade realizada no CPM do GAM

ATIVIDADE REMUNERADA	(n)
SIM	4
NÃO	2
TOTAL	6

Fonte: Autora (2022).

Tabela 29 – Dados se exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade docente no CPM do GP

ATIVIDADE REMUNERADA	(n)
SIM	6
NÃO	2
TOTAL	8

Fonte: Autora (2022).

Dos dados obtidos nas respostas ao questionamento de se exerceriam mais algum trabalho remunerado além da atividade realizada no CPM, tanto os participantes do (GAM) e do (GP), demonstraram, respectivamente, que, 02 profissionais e 02 professores não exercem outra atividade remunerada, já outros 04 profissionais e 06 profissionais exercem outra atividade remunerada, os dados dos GAM e GP, são corroborados em outras pesquisas em ambiente escolar de EF, se confirmando, nas pesquisas de Payette *et al.* (2021, p.11), por Lemos, Nascimento e Borgatto (2007, p. 84) e Farias *et al.* (2008, p. 14) que encontraram um percentual de 83%, de 56,3% e de 56,3%, respectivamente dos profissionais de EF pesquisados em seus estudos também possuem mais que um vínculo empregatício. Nos dados pesquisados por Carvalho *et al.* (2006, p. 243) em seus estudos, a maior renda, é decorrente, do fato de que os professores tinham maior tempo na docência, também eram os com maior idade e possuíam carga horária mais elevada.

Como constatado por Gurgel e Junior (2013, p. 15) na análise das carreiras docentes no Brasil, o CPM vem se valendo das exceções da CF, para não abrir carreira efetiva para pessoal civil na PMSC, somente a contratação em caráter temporário, através do processo seletivo anual, também, verificaram a grande diferença quanto aos vencimentos por Unidades da Federação, os quais se apresentam-se baixos quando comparados aos de outras profissões de mesmo nível de formação acadêmica. E isso implica em que o profissional da educação precisa manter mais que um vínculo empregatício para adquirir o sustento de sua família e suprimindo as necessidades essenciais para ter uma vida digna.

5.2.2.6 Há quanto tempo ocupa o cargo atual? Dos participantes do GAM e GP.

Analisando os dados da (Tabela 30) abaixo, para o GAM, verifica-se que 02 (n=2) declaram estar exercendo a função em tempo superior a 20 anos, outros 02 (n=2) responderam

estarem entre 6 e 10 anos no exercício do cargo, 01 (n=1) que está com tempo de efetivo exercício do cargo entre 11 e 20 anos, e 01 (n=1) ocupando o cargo em tempo entre 1 e 5 anos. Analisando os dados da (Tabela 31) abaixo, verifica-se que os professores 03 (n=3) responderam estarem entre 6 e 10 anos no exercício do cargo e outros 05 (n=5) ocupando o cargo em tempo entre 1 e 5 anos.

Tabela 30 – Dados de quanto tempo ocupa o cargo atual para o GAM

EXERCÍCIO DO CARGO	(n)
1 A 5 ANOS	1
6 A 10 ANOS	2
11 A 20 ANOS	1
MAIS DE 20 ANOS	2
TOTAL	6

Fonte: Autora (2022).

Tabela 31 – Dados de quanto tempo ocupa o cargo atual para o GP

EXERCÍCIO DO CARGO	(n)
1 A 5 ANOS	3
6 A 10 ANOS	5
11 A 20 ANOS	-
MAIS DE 20 ANOS	-
TOTAL	8

Fonte: Autora (2022).

No que se referente ao tempo ocupa o cargo atual os profissionais do (GAM) e do (GP) no CPM, respectivamente, que 02 e 05 responderam estarem entre 6 e 10 anos no exercício do cargo, outros 01 e 03 ocupando o cargo em tempo entre 1 e 5 anos. verifica-se que no caso do (GAM), outros 02 declaram estar exercendo a função em tempo superior a 20 anos e mais 01 que está com tempo de efetivo exercício do cargo entre 11 e 20 anos, observamos que no caso dos professores são novos no exercício do magistério. Novamente, discutimos nos dados achados, por Payette *et al.* (2021, p.11), por Lemos, Nascimento e Borgatto (2007, p. 84) e Farias *et al.* (2008, p. 14), respectivamente, 93%, 29,5% e 29,5% com menos de 5 anos, já outros no caso dos dados de Lemos, Nascimento e Borgatto (2007, p. 84) e Farias *et al.* (2008, p. 14), respectivamente, 37,1% e 37,1% com mais de 13 anos no exercício do cargo.

No caso do CPM nas unidades de Florianópolis, Lages, Blumenau, Joinville e Laguna, a contratação, se dá, anualmente, conforme o disposto no artigo 3º e 4º, da Lei n.º 11.496, de 19 de julho de 2000, que disciplina a admissão de servidor civil em caráter temporário, sob regime administrativo especial, sob o título de professor, sendo este, o único cargo para pessoal civil, admissão que dar-se-á exclusivamente para o desempenho de atividades docentes (GP) e técnico-pedagógicas (GAM), por prazo determinado, prazo sempre do início ao término do ano letivo. Através de Processo Seletivo, com procedimentos e normas regulados por Edital. Isso explica o fato de ocorrer uma rotatividade maior entre os profissionais do CPM em relação a outras instituições de educação.

5.3 Grupo Focal

5.3.1 Resultados e discussão do GF realizado com os estudantes GFE7 e GFE8

Tema: Benefícios ou dificuldades de aprendizagem no processo de entrada da pandemia.

Descrição do tema: No GF dos estudantes dos 7º anos do EF, foi possível compreender que durante o processo da pandemia alguns estudantes tiveram dificuldades semelhantes, que foram elas: dificuldades de compreensão, dificuldade com o uso dos recursos tecnológicos utilizados e as condições de espaço físico em casa. Já para o GF dos estudantes dos 8º anos do EF, compreendeu-se que o processo de entrada na pandemia não apontou benefícios, pois no entendimento deles esse processo se deu com dificuldades, que são elas: as distrações tecnológicas em casa e a primeira experiência com aulas *online*.

Microtema: Dificuldades de compreensão dos conteúdos no ERE

Foi percebido dificuldades de compreensão na realização das atividades diante da ausência de explicações do professor e pelas aulas terem sido ministradas online, relataram também que não conseguiam fazer as atividades sozinhas e que foi preciso da ajuda dos pais.

Houve um entendimento por boa parte dos estudantes de que as distrações em casa, como as distrações com a televisão e o barulho na rua influenciaram para acentuar as dificuldades no aprendizado, pois dificultou o foco e a concentração. Além disso, o barulho dos carros passando atrapalhou a concentração para aprenderem as atividades.

Falas:

“Porque eu entendia bem menos no *online* do que na sala, porque não tinha a explicação dos professores.” (GFE7).

“É dificuldade também por causa que a gente ficou por um ano eu não consegui aprender nada, não consigo aprender nada do tipo *online*.” (GFE7).

“Daí, daí daí eu achei muito ruim, eu tentei pegar umas aula online só que daí não ficou bom pra aqueles, pra aquelas impressas, só que daí era muito ruim porque daí às vezes não tinha a explicação do problema, só tinha a pergunta e as questões pra responder, era bem ruim...” (GFE7).

“Não, sozinho não. Só o meu pai.” (GFE7).

“[...] eu pegava as tarefas, tinha um monte de tarefa e aí pegava numa semana e na outra tinha que devolver era muito difícil mesmo que eu não entendia, mesmo explicando eu não entendia, então era uma dificuldade muito grande.” (GFE7).

“Daí não foi tão ruim porque meu pai me ajudava, meu pai de Matemática, minha mãe de Português [...]” (GFE7).

“Dificuldades.” (GFE8).

“Porque não, a gente não conseguia aprender direito, porque a gente se distraia com a televisão, ficava dormindo. Muito barulho na rua.” (GFE8).

“Eu senti dificuldade porque daí lá na escola meio que os professores chamam a atenção até que dá pra parar o barulho sabe, só que em casa às vezes tem barulho de carro passando.” (GFE7).

“Lá em casa no início até que foi fácil por causa das aulas online, daí meio que meus pais instalaram vamos dizer, lá no sótão da minha casa, instalaram piso... Tinha aulas online e muito tempo que a gente pegava as folha, daí no início eu peguei as folhas, depois eu fui pras aulas online pra ter a explicação daquelas folhas, bem daí os meus pais instalaram lá no sótão, vamos dizer uma uma salinha pequena que tá totalmente... fora do som né, no caso tem aquelas espumas à prova de som. E daí refletiu o som bem me ajudava, daí eu ia lá pegava um computador, ia lá naquela salinha e fazia as atividades era mais fácil no online do que no papel, daí teve uma época que tinha que pegar o papel fazer a aula online e era mais ou menos umas 20 folhas para fazer aquilo né. Aprender naqueles dias era ruim, pra fazer pro que se não tava na aula, às vezes o professor tinha que ter um compromisso daqui um tempo daí tinha que fazer muito rápido, ele não podia refazer a questão, então era difícil, era muito difícil fazer.” (GFE7).

Na análise dos dados obtidos com estudantes do EF, constataram que estes, apontaram terem dificuldades em percentual maior que facilidades em compreender o conteúdo das aulas do ensino emergencial a distância (NICOLINI; MEDEIROS, 2020, p. 6).

Outro aspecto relevante daquele momento, foi trazido por Araujo e Lua (2021, p. 6), ao referir que a residência do estudante, repentinamente, de forma não adequada, se transformou

na sala de aula, diante disso, se caracterizando negativamente, não proporcionando um ambiente favorável à concentração em função dos distratores familiares. Segundo Lima (2020, p. 15) as casas cheias, barulhos e distrações aparecem como fatores que dificultam a aprendizagem. Corroborando com esta constatação nas falas do GF, mas ao mesmo tempo uma advertência feita por Lynn Alves (2020, p. 9), aponta que o ERE do ensino público, foi equivocado, pois a maioria dos estudantes, originam-se de classes com menor poder aquisitivo, sem acesso aos meios tecnológicos de comunicação, suas residências são muito pequenas, sem um espaço específico para o estudante realizar tarefas e participar das interações virtuais de forma privada, uma vez que a família estava também.

Microtema: Uso dos recursos tecnológicos e primeira experiência com aulas *online*.

Com a suspensão das aulas presenciais, no CPM, o recesso escolar de julho foi antecipado para o período de 19 de março a 01 de abril de 2020 e nos dias 02, 03 e 06 à 09 de abril, foi realizado o planejamento e preparativos para o ERE, que teve seu início em 13 de abril de 2020. Os estudantes demonstraram sentir dificuldade em usar os recursos tecnológicos e ainda, o fato dos recursos tecnológicos apresentarem falhas no seu funcionamento, que levou a uma alteração no aprendizado, sendo necessário para muitos o deslocamento até a escola para a retirada e entrega de folhas impressas das atividades avaliativas e trabalhos escolares, com protocolo de entrega/devolução dos trabalhos avaliativos para as aulas do ERE, metodologia que o colégio utilizou no 1º trimestre letivo, precisamente para o último período de avaliações trimestrais, os quais foram entregues, no dia 23 e devolvidos no dia 29 de junho de 2020, até então não eram aceitos trabalhos digitalizados, posteriormente, quando os professores e os estudantes já bem adaptados com o ERE, as atividades, do segundo e terceiro trimestre, passaram, inicialmente, sendo impressas em casa e respondidas com horários estipulados para a realização e para o envio, por foto ou scanner PDF, para a correção pelo professor, na sequência migradas as atividades e avaliações, para o Google Formulários, com horários de abertura e fechamento.

O fato de tratar-se da primeira experiência com aulas *online* foi considerado uma dificuldade e que por este motivo, não conseguiram aprender muito bem.

Falas:

“Eu percebi uma dificuldade bem grande com o celular.” (GFE7).

“Daí era difícil às vezes de escutar, daí eu tive que começar a pegar as folhas imprimidas lá da escola.” (GFE7).

“Dificuldade, por causa que a escola, eles tinham aula online [...]. aqui na escola, a gente não tinha aula online né, daí a gente [...] e daí a gente não aprendeu muito bem.” (GFE8).

Os maiores problemas para o ERE foi a falta dos recursos tecnológicos, acesso à internet de qualidade e um ambiente adequado para os estudos para todos, trazendo assim a dimensão da falta de equidade no acesso às tecnologias digitais, equidade, que contribui para que todos os estudantes desenvolvam as atividades pedagógicas de forma remota (COSTA *et al.*, 2021; ARRUDA, 2020). Outros fatores como a falta ou a queda de conexão da internet, como também, a falta de computadores na casa dos estudantes, dificultaram as aulas remotas (COSTA *et al.*, 2021).

O ERE para Da Silva e De Sousa Teixeira (2020, p. 8) fez com os professores passassem por diversos problemas, como, dificuldades no acesso à internet, manuseio das tecnologias pelos estudantes e pelos professores, a falta de conhecimento das TIC's, o que em muitos casos impediu o uso destas na prática pedagógica, que naquele momento de mostrou necessário e possível, contudo não foi totalmente inclusivo.

Já para Miranda *et al.* (2020, p. 10) mostram que as principais dificuldades para os estudantes, foi a falta de internet, de aparelhos tecnológicos, em muitos casos o único recurso acessível era o celular, apontam como consequência da inexistência de ambiente adequado aos estudos, a distração, falta de motivação, a dificuldade de compreensão e de assimilação dos conteúdos, de acompanhamento familiar, com tudo isso, o baixo rendimento escolar durante as aulas remotas.

Tema: Abordagem sobre o PPP com relação às mudanças no ensino durante a Pandemia.

Descrição do tema: no GF dos estudantes dos 7º anos, foi possível identificar que boa parte dos estudantes nem sequer sabiam do que se tratava o PPP, assim como outros ouviram falar através da professora. No GF dos estudantes dos 8º anos, quando indagados sobre o PPP, todos os estudantes relataram desconhecer sobre o mesmo.

Microtema: Conhecimento em relação ao PPP

Compreendeu-se que quase que a maioria dos estudantes desconheciam do PPP e que nem imaginavam do que se tratava, apenas um estudante relatou ter o conhecimento sobre o mesmo por meio de sua professora. Um dos estudantes relatou que diante de uma dúvida sobre o PPP, a sua mãe realizou uma pesquisa na *Internet*.

Falas:

“Não sei” (GFE7).

“não sei o que que é.” (GFE7).

“Eu já ouvi falar. É por uma professora minha.” (GFE7).

“Eu não sei o que que é [...] a minha mãe pegava o computador e ia lá PPP, lá falava um monte coisa sobre isso.” (GFE7).

“Não.” (GFE8).

“Não.” (GFE8).

Os relatos demonstrados pelos estudantes corroboram com a pesquisa de El Katter (2021, p. 51) em que os estudantes avaliados responderam sobre seus conhecimentos acerca do PPP, sendo que destes, 46,4% responderam não conhecer o documento. Da mesma forma, ao pesquisar os pais e responsáveis dos estudantes do ensino público municipal Oliveira (2022, p. 45) nas respostas sobre o PPP, constatou que 60% dos participantes responderam negativamente. Os professores de uma escola também foram avaliados sobre o conhecimento do PPP da escola por Marchezi (2022, p. 11) em que 83,3% do corpo docente conheciam o conteúdo do PPP, e 16,7% responderam não terem conhecimento.

Portanto, o conhecimento sobre o PPP torna-se importante, pois articula todos os segmentos e retrata a identidade da escola, cabendo a escola, professores e gestores, falarem sobre ele e integrar os estudantes e a comunidade, visando quando necessário, inová-lo, de forma coletiva e democrática, com a participação de todos os envolvidos nas decisões e reflexões sobre o contexto escolar, a fim de atender à diversidade dos estudantes (ANJOS, 2021, p. 92).

Tema: Como eram as atividades das aulas durante o período de isolamento social

Descrição do tema: no GF dos estudantes dos 7º anos, compreendeu-se que durante o período de isolamento social a forma utilizada para disponibilizar as atividades foi de forma impressa e *online*.

No GF dos estudantes dos 8º anos, foi possível compreender que com relação às atividades das aulas durante o período de isolamento social, algumas foram realizadas por meio de chamadas de vídeo, outras digitadas por meio de um aplicativo e a maioria das escolas entregaram as atividades presencialmente.

Microtema: Atividades disponibilizadas nas formas impressa e *online* e atividades entregues por meio de chamada de vídeo e digitadas por meio de aplicativo e presencialmente.

Os estudantes relataram que as atividades eram disponibilizadas, foi basicamente por meio de mensagens eletrônicas, folhas impressas e apostila, mas principalmente através de folhas impressas as quais ficavam disponíveis na escola para o estudante pegar. Relataram ainda que encontraram dificuldades de compreensão para fazer as atividades. Além disso, uma estudante não soube relatar o nome do recurso tecnológico utilizado por ser um novo meio de aprendizado, mas afirmou que através de uma chamada de vídeo tiveram acesso ao conteúdo e que depois receberam orientação. Por meio de um aplicativo, a professora encaminhava as atividades e as provas a todos os estudantes. Foi mencionado que muitas escolas optaram por entregar as atividades presencialmente, com a condição de serem realizadas em casa e definiram um prazo para entregarem novamente para a escola. Relataram ainda que consideraram a escolha do procedimento ruim, porque não conseguiam aprender muito bem.

Falas:

“É geralmente a minha mãe tinha que ir lá, só que daí eles faziam tipo a aquelas barraquinha de tenda, sabe? Pra não entrar no Colégio, pra não entrar, a gente pegava, a gente não podia sair do carro também, pegava. Pegava as folhas levava pro carro e respondia, era uma semana sim e uma semana não e na outra semana tinha que devolver e pegar outra.” (GFE7).

“Mesma coisa que eles, só que tipo lá na escola que eu estudava, o COC é... era tudo online [...], nem folha, nem nada, aí tipo eu me perdia muito em fazer as atividades, porque às vezes eu tava em uma, tava em outra era uma bagunça, aí às vezes caía a chamada e aí tinha que voltar, era tudo uma bagunça. Online não, era no livro ou eles usavam alguma coisa é que tinha um quadro de fundo, sabe? Aí eles escreviam nos dois. Era bem complicado.” (GFE7).

“Não era via online, era um site que eles postavam fotos das atividades, daí tinha que fazer em casa. E depois tinha que mandar pros professores e um pouquinho depois que a gente começou a ir pra aula, uma semana sim e uma semana não.” (GFE7).

“A minha era por apostila, aí fica umas 2, 3 semanas e daí com mais de 30 folhas, aí tinha que ir na escola levar e buscar.” (GFE7).

“[...] porque não tinha professor pra explicar, a gente, a minha mãe pegava as minhas folha e aí eu tirava foto depois que eu terminava e mandava pra professora.” (GFE7).

“Que eu acho que eu prefiro mil vezes os professores está explicando do que eu estar fazendo sem entender.” (GFE7).

“Na primeira semana a gente lá na outra escola, a gente não fazia nenhuma atividade e daí depois que a professora começou a fazer um, eu não lembro o nome da coisa, mas uma chamada de vídeo com todos os alunos para gente começar a pegar matéria e depois foi pra orientar.” (GFE8)

“Muitas atividades eram digitadas no aplicativo lá que a professora mandava e daí também provas, essas coisas.” (GFE8).

“Que era, começou que tipo assim, a gente ia no colégio, pegava as atividades, fazia e depois entregava.” (GFE8).

“Assim a gente ia pegar lá a atividade, sei lá se quisesse fazer no mesmo dia daí tinha que entregar um dia depois, aí ficava o mês inteiro, se tu quisesse fazer direto num dia.” (GFE8).

Nesse contexto, como forma de continuar trabalhando no ensino durante a pandemia, pela escola foi implementado o ERE, bem como estes conteúdos das aulas foram impressos e os responsáveis pelos estudantes iam buscar na escola ou ofertado em ambas as formas, seja, online e impressa, esta última, principalmente, para os estudantes que não tinham acesso aos recursos tecnológicos (MIRANDA, 2020, p. 7-8). O Parecer 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2020, p. 9).

Masseron (2020, p. 2) pontua que todo o material *online* foi fornecido para essas famílias de forma impressa e acompanhada pelo docente. Porém os estudantes apresentaram questionamentos que demonstram entraves desta forma de ensino. As diversas formas oportunizadas durante a pandemia foi descrita por Denes e Rubert (2021, p. 4) em que alguns estudantes entram em aulas no *google meet*, mas não interagem, outros estudantes apenas realizam as atividades impressas, e outros, a maioria, nem mesmo retiram as atividades impressas pelo professor.

As ferramentas disponibilizadas como o Google Meet, como bem exemplificado por Santos (2021, p. 6), permitia que os professores fizessem videochamadas com a classe toda,

organizadas por auxiliares, com determinação de tempo e quantidade de participantes, os estudantes eram direcionados à sala, esperando até que o docente entrasse na videochamada, possibilitando às pessoas que não eram da sua turma (gestores, monitores e pedagógico) pudessem participar, sempre com a permissão do organizador. Maia e Machado (2021, p. 7) trazem a videochamada como integrante das metodologias ativas utilizadas pelos professores em aula semanais para manter o relacionamento com os discentes.

Para Silva Santos (2020, p. 50) no ERE, pelo chat por aplicativo, se pode solicitar aos estudantes o envio de mensagens escritas com as atividades, ou até mesmo que tirassem fotos de suas atividades e encaminhassem anexadas, ou apresentassem vídeos curtos respondendo as atividades.

O ensino público ficou refém da ausência do aparato tecnológico, mas, restando o APP WhatsApp para envio das atividades ou somente a entrega presencial na escola, porém sem prévia explicação das atividades (MORAIS; SALES, 2022, p. 5).

Para Menezes Araujo e Maria Ribeiro (2022, p. 3) destacam que as provas foram feitas de forma de texto escrito ou vídeos e entregues por e-mail, por WhatsApp ou plataformas de ensino *online*, ou ainda, entregues presencialmente no colégio, com data previamente agendada.

Tema: Diferenças no aprender de antes e durante o período de isolamento social da pandemia

Descrição do tema: no GF dos estudantes dos 7º e 8º anos, com relação ao jeito de aprender quando comparado o período antes da pandemia e durante o isolamento social foi relatado que sentiram dificuldades no aprendizado.

Microtema: Dificuldades no aprendizado

Foi possível identificar que parte dos estudantes concluíram que tinham que aprender sozinhos ou por meio da ajuda dos pais, além disso, tiveram que acessar o Buscador *Google* na *Internet* para esclarecer dúvidas e assim facilitar o aprendizado. Perceberam ainda que passaram a ter mais dificuldades em se concentrar e prestar atenção nas explicações do professor. De maneira geral, os estudantes reconheceram existir dificuldades no aprendizado, especialmente diante do fato de não terem compreendido os conteúdos anteriores e que diante disso, as dificuldades ficaram ainda maiores.

Falas:

“É antes da Pandemia era um pouquinho difícil, eu aprendi mas nem tanto, ficava levando os livros pra casa porque eu até hoje eu tenho dúvida de perguntar porque eu tenho medo que eles me ridicularizem sabe, pergunta mais coisas depois, então eu tenho muita dúvida e provavelmente eu ia pra casa todos os dias com dúvidas, então eu pesquisava no *Google* o que que era para fazer aquilo para mim poder saber.” (GFE7).

“É foi mais difícil ainda, eu não consegui aprender nada eu perguntava [...], eu tive que apreender a fazer sozinho, foi bem difícil eu tive que fazer as atividades sozinho, teve uma época que a minha mãe cansou, que eu tava me esforçando de eu aprender, então ela mesmo fazia as respostas e me mandaram e pedia pra mim assinalar e fazer lá e levar pra escola.” (GFE7).

“Acho que até na Pandemia era mais fácil pra eu fazer lá, porque daí, vamos dizer que ia ajudado lá, ajudado a fazer as coisa, que daí você se esforçava mais lá porque daí tinha um palco, um teatro tá na minha escola que você ia lá todo final de trimestre você meio que recebia um prêmio e levava para casa o prêmio, tirava foto, um monte de gente meio que dava atenção para você por causa que você ganhou aquele mérito, daí era fácil ter que aprender também, só que hoje em dia eu só consigo meio que aprender quando eu faço no quadro, tipo a professora fez uma questão de matemática qual que é o estado dessa questão, tem que ir lá fazer no quadro porque daí às vezes o professor, olha assim e “Olha tá faltando aquele número” e é até que é mais fácil para mim aprender no quadro do que era antes.” (GFE7).

“Antes da Pandemia eu era muito boa nas matérias né, tirava bastante nota alta e depois quando eu entrei ali o quarto ano quando que começou assim a Pandemia... No quinto, eu já tava, não sei como falar... não consigo mais aprender. Dificuldade de ouvir o professor, de prestar atenção.” (GFE7).

“Não, nas notas sim, nas notas que eu tirei um pouco mais baixa, eu tirava só acima de 8 assim. Geralmente quem me ajudava antes da Pandemia quando nem se falava era sempre a minha mãe e o meu pai, eu sempre ia bem nas notas porque eles me ajudavam, eles me ensinavam e eu respondia.” (GFE7).

“A dificuldade de aprender.” (GFE8).

“Eu acho que no momento foi teve muitas coisas que no sexto ano eu não consegui aprender no quinto ano que muito, que acabou dificultando muito é a dificuldade de aprendizagem, eu não, eu não compreendi os conteúdos por conta que eu não tinha aprendido tal conteúdo nos anos anteriores.” (GFE8).

Inferimos em Menezes Araujo e Maria Ribeiro (2022, p. 10-18) que o ERE ocasionou dificuldades na compreensão de conteúdos, derivadas da falta de correção das atividades, motivada pela rapidez da explanação oral no ambiente virtual e falta do uso do quadro para explicações do conteúdo ministrado e correções das atividades, além dos estudantes possuírem um único aparelho.

Ainda conforme estes autores, os estudantes não se adaptaram na modalidade emergencial de ensino, apresentando dificuldades em se concentrarem, em fixarem os conteúdos da mesma forma como acontecia nas aulas presenciais, aqui, desejavam o retorno brevemente, também a inibição impediu de sanarem as dúvidas no momento das aulas remotas (MENEZES ARAUJO; MARIA RIBEIRO, 2022, p. 19).

Para Macêdo De Moraes *et al.* (2021, p. 13) o ensino emergencial de aprendizagem no processo virtual síncrono ou assíncrono, impactou negativamente, dificultando que os conteúdos fossem compreendidos, comprometendo os processos sociais e educacionais dos estudantes.

Tema: Dificuldades apresentadas no ERE para os processos sociais e educacionais dos estudantes

Descrição do tema: no GF dos estudantes dos 7º anos, a maioria percebeu que tiveram dificuldades no esclarecimento de dúvidas, que foi muito material entregue de uma só vez, dificuldade de explicar o conteúdo e dificuldade no planejamento das aulas. E também para o GF7 e o GF8, foi respondido que o fato de ficar muito tempo em casa dificultou o aprendizado.

Microtema: Dificuldades no esclarecimento de dúvidas e as dificuldades para os estudantes em aprenderem durante a pandemia devido ao maior tempo em casa.

A maioria relatou que teve dificuldades, apenas um estudante se manifestou dizendo que quando as aulas estavam escalonadas em uma semana presencial e a outra semana online considerava muito bom de aprender. Acrescentaram que acessaram o Buscador *Google* na *Internet* diariamente para conferir se as respostas estavam corretas. Relataram também que o professor apresentava-se sempre com pressa e que dificultou o esclarecimento de dúvidas. Foi possível compreender que os estudantes perceberam que a mudança do ensino da forma *online* para o presencial impactou no aprendizado, pois houve relato de que tiveram muita dificuldade e que simplesmente não conseguiram aprender nada. Perceberam que quando ocorreu o escalonamento, que o professor se apresentava menos apressado, passou a explicar melhor o conteúdo, mas que tinham pouco tempo para realizarem as atividades.

Nas falas dos estudantes ficou evidente de que o fato de terem ficado muito tempo em casa dificultou o jeito de aprender, pois é mais difícil de ter foco e aprender, ainda mais considerando terem sido ministrados alguns conteúdos que eles desconheciam e reconheceram que quando do retorno às aulas melhorou o aprendizado, pois com o ensino presencial era possível esclarecer as dúvidas dos conteúdos.

Falas:

“Porque tipo não dava pra perguntar pro professor as dúvidas que tinha, não dava pra perguntar.” (GFE7).

“[...] mandaram a tarefa e eu tinha que responder, [...] com meu pai e a minha mãe, então eu pra saber se tava certo eu ia no *Google* tirava foto da folhinha e dava todas as respostas e fazia isso todos os dias pra saber se a tava certa a resposta ou não.” (GFE7).

“A dificuldade do professor era que muita gente tava quase sempre ocupado, às vezes o pai teve câncer aí teve que ir pro hospital, algum parente pegou Covid.” (GFE7).

“[...] daí eu vi que o gato dele fugia bastante, ele nos via o gato dele fugia, daí ele não conseguia repetir, porque daí ele tava meio que apurado, ou tava muito cansado que às vezes fez alguma coisa e teve que voltar e começou a dar aula, tava muito cansado, daí às vezes ele tinha que parar um tempão mais ou menos uma hora ele tinha que parar o professor para poder respirar porque tava muito cansado, às vezes ele correu bastante, daí era bem difícil porque daí a gente perguntar de novo o professor falava “Eu tô com muita pressa, eu tô cansada não consigo fazer eu vou mandar essa atividade para você eu entrei vocês qualquer dúvida vocês me mandam mensagem”, acabou. E ele nem explicava às vezes só mandava era bem raro ele explicar explicar, tem que explicar ah tem que fazer isso isso nessa questão, era bem raro ele fazer isso.” (GFE7).

“É quando a gente tava numa semana sim e uma semana não, era bem bom de aprender. Não tinha dificuldades com professores não.” (GFE7).

“No começo foi meio difícil até se acostumar, mas é melhor do que ficar em casa e eu consigo prestar mais atenção aqui na escola do que em casa.” (GFE8)

“É que nem ela falou costume, ficar um ano e pouco em casa, tem dificuldade mais pra aprender, focar nas coisas.” (GFE8).

“No início do ano no caso aqui na escola, acho melhor, muita coisa que passavam a gente não tinha daquele do ano anterior, aí ficava ruim.” (GFE8).

“Foi bom pro que a gente voltou a escola e na escola a gente consegue aprender e perguntar para os professores diretamente, pra que a gente não tenha dúvida e alguma parte do conteúdo.” (GFE8).

De Oliveira e Amaral (2020, p. 7-8), trazem, que, ao contrário do que acontecia no presencial, o estudante que dificilmente expressava suas dificuldades, em contrapartida, conseguiu, por meio de mensagens do WhatsApp, se expressar à professora e que suas dúvidas fossem esclarecidas.

Os estudantes no formato do ERE não conseguiram um contato maior com o docente, e em suas falas pontuaram esta falta, o que não possibilitou sanarem suas dúvidas (MENDES; LUZ; PEREIRA, 2021, p. 5). De Oliveira-Miranda *et al.* (2020, p. 10), destacam a não

existência de um ambiente adequado aos estudos contribuiu também para dificultar o ensino remoto, entre outros dissabores como a distração, a dificuldade de compreensão e absorção dos conteúdos, influenciaram no rendimento acadêmico do estudante.

Em consonância com estas falas, Lynn Alves (2020, p. 9) verificou em seu estudo que uma grande parte dos estudantes não acompanharam o ERE, se opondo a nova rotina de estudos, por acharem que estavam de férias, em função do isolamento social permaneciam em suas residências não podendo ir à escola.

Tema: Mudanças na forma de aprender com o retorno às aulas presenciais

Descrição do tema: no GF dos estudantes dos 7º anos, foi destacado que quando as aulas voltaram a acontecer presencialmente, a conversa paralela dificultava o aprendizado e alguns estudantes destacaram que inicialmente tiveram dificuldade de adaptação. No GF dos estudantes dos 8º anos, foi possível compreender que o escalonamento trouxe a necessidade de se socializar mais com colegas virtuais, mas muitos desconhecidos presencialmente.

Também se extrai do GF dos estudantes dos 7º anos, quando solicitado que descrevessem os processos sociais e educacionais foi possível entender que tiveram dificuldades com a adaptação com a forma de disciplina para os estudantes e dificuldades de adaptação com o método de ensino.

Microtema: Socialização e conversas paralelas e as dificuldades na adaptação ao ensino presencial

Neste momento os estudantes relataram em suas falas que o escalonamento foi organizado em grupos e que havia o grupo 1 e o grupo 2 distinto pelas cores verde e amarelo, nestes grupos muitos estudantes se conheciam e quando necessário, se enturmavam com os que ainda não conheciam. Uma estudante relatou que já apresentava em seu comportamento timidez e que com o escalonamento ficou ainda mais tímida e com o passar do tempo conquistou mais amizades, as quais passou a cultivar.

Houve relato de estudantes que afirmaram que com o escalonamento a conversa paralela dificultou o aprendizado, que quando os estudantes se encontravam presencialmente havia muita bagunça, afirmaram que ficou ruim. Inicialmente os estudantes tiveram dificuldades de adaptação com as mudanças no jeito de aprender com o ERE, mas que depois se acostumaram com a nova forma de aprendizado, relataram que não foi fácil prestar atenção e assimilar o

conteúdo, acrescentara que os recursos tecnológicos por vezes travavam e dificultava assimilar todo o conteúdo, mas que de maneira geral, se acostumaram.

Diante da exigência no ensino do colégio, aprender os conteúdos ficou mais difícil, pois é repassado muito conteúdo é exigido muitas tarefas. Relataram ainda de que sentiam dúvidas com relação ao conteúdo, mas que determinados professores simplesmente responderam que eles já haviam estudado aqueles conteúdos e continuavam a ministrar suas aulas. A mudança de professores em determinadas disciplinas e a rapidez com que são ministrados alguns conteúdos também dificultou o aprendizado. Um estudante relatou que a rapidez com que é feito o ditado, dificulta que todos consigam acompanhar. Também foi mencionado por um estudante que a avaliação por meio de provas foi impactante para ele, uma vez que para ele seria algo novo, teve dificuldades em se adaptar.

Falas:

“Escalonamento. Isso, era melhor que quando voltou era muita bagunça. Não dava, era muita conversa.” (GFE7).

“Pra uns ficou bem ruim lá da minha escola. Tipo o aprendizado, porque eles conversavam daí a diretora não podia fazer nada daí ficou ruim [...]” (GFE7).

“Foi o grupo verde e o amarelo [...]” (GFE8).

“Teve gente que a gente já conhecia [...] ... a gente foi se enturmando no primeiro dia de aula aqui no sexto ano.” (GFE8)

“Daí a gente já conhecia alguns e daí [...]” (GFE8).

“Eu tipo, por conta da pandemia, eu meio que eu digamos que eu fiquei mais tímida do que eu já era, eu no caso de tanto tempo eu ficar sem interagir com as pessoas eu fiquei mais tímida digamos assim e foi bem complicado no início de eu socializar com as pessoas, mas tipo ao decorrer do tempo eu consegui o meu grupo de minha amizades e eu tô com eles até hoje.” (GFE8).

“A dificuldade que eu tenho é [...] quando ela dita [...], daí porque tem vários acentos e eu não sei onde vai os pontos e daí às vezes tem um acento, ela esquece de falar, daí ela fica ditando aí [...] às vezes ela dita devagar e às vezes ela dita rápido [...]” (GFE7).

As minhas professoras nunca ditaram, só ditado popular aí, ou às vezes elas faziam ditado de palavras mesmo daí era fácil [...] ela passa um texto ditando e eu não consigo acompanhar. (GFE7)

“Eu também lá na minha antiga escola eu nunca fiz uma prova, nunca gostei, no quinto, no quarto, no terceiro, nunca fiz prova. Ah daí até eu me assustei, eu pensei que nem tinha prova, eu achei que tinha prova só lá no EM, daí quando eu cheguei que eles falaram “Oh daqui dois meses é a semana de prova”, falei “Mas como assim eu nem sei direito o que é prova”, eu não tinha prova.” (GFE7).

“Eles não avaliavam, eles davam conteúdo, tipo basicamente como aqui, só que não tinha provas né. Também, mas era bem raro. Daí eles também faziam assim tipo, “Ah escreva quanto que é três mais três”, mas se respondesse ela ia fazer [...], mau ou bom aluno, uma hora dessa você vai passar, um dia, na minha antiga escola a gente não podia reprovar.” (GFE7).

“Outra coisa [...] é que às vezes ela fala muito rápido, daí ela fala muito rápido daí a gente tenta acompanhar, [...] chegou na casa não sei o que, não sei o que, não sei o que, daí a gente tenta fazer bem rápido, ela fala “Eu não vou repetir porque você tá muito lerda”, mas a gente tá fazendo na nossa velocidade máxima e depois ela fala que tá feito e que é pra escrever tudo de novo.” (GFE7).

“Tipo no começo eu tive uma dificuldade, mas depois eu fui me acostumando e pegando jeito e prestando mais atenção.” (GFE8).

Na pandemia da COVID-19, situação inédita, no âmbito educacional, tomadas as decisões mais que necessárias, que vemos hoje, poderia ter se preocupado com os sentimentos, o interagir dos estudantes, se tornando um campo propício à insegurança no que tange à aprendizagem, à socialização escolar e o profissionalismo dos educadores (RODRIGUES DE ALMEIDA *et al.*, 2021, p. 3-4).

Sendo assim, a COVID-19, afetou o ensino, não somente pelos problemas sociais de acesso ao aparato tecnológico, mas prejudicou na interação e desenvolvimento escolar, por ser a escola um importante lugar de socialização dos estudantes (STEVANIM, 2020, p. 2). Em Borba (2022, p. 29) encontramos a preocupação dos estudantes com a conversa paralela na sala de aula, mesmo assim, preferem estar no ambiente escolar, reconhecendo como um espaço onde é construído o aprendizado.

Com o retorno às aulas presenciais provocaram dúvidas quanto às questões das instalações físicas, pedagógicas e protocolares no retorno dos estudantes no ano de 2021, nas questões que se referiam ao tipo de ensino a ser ofertado em um momento ainda em distanciamento social (ALMEIDA; SUSANA JUNG; DE QUADROS DA SILVA, 2021, p. 3).

Visto que neste retorno às aulas híbridas necessitou novamente de um replanejamento para as aulas agora presenciais e a remotas síncronas para os estudantes que permaneciam no ensino remoto, escalonamento quinzenal, necessário, contribuíram para acolher toda a comunidade educativa em ambientes que combinassem atividades presenciais com as virtuais (ALMEIDA; SUSANA JUNG; DE QUADROS DA SILVA, 2021, p. 14). Observamos que na mesma rede de ensino, no mesmo município, neste caso do EF, no municipal, no estadual e no particular, a realidade foi diferente uma para as outras, destacando a falta dos meios

tecnológicos, tanto na escola, como na casa dos estudantes, o que para muitos impediu as aulas remotas (LIMA; SOUSA, 2021, p. 824).

Kohan (2020, p. 5) aponta o que influenciou muito na questão do ERE foi a falta de poder aquisitivo por grande parte das famílias dos estudantes, o que se acentuou no isolamento social e ainda por não terem acesso a internet de qualidade, a tecnologias, que impediu acompanharem as aulas remotas.

O isolamento social afetou profundamente a vida acadêmica dos estudantes de diferentes níveis e faixas etárias, provocando adaptações abruptas, impondo, da noite para o dia o ERE, através de tecnologias que não possuía, mesmo assim, driblando as dificuldades, exerceu o protagonismo no aprendizado (BARRETO; AMORIM; CUNHA, 2020, p. 799).

Tema: Uso da tela no ERE e as dificuldades de adaptação e os impactos negativos do uso dos recursos tecnológicos.

Descrição do tema: os estudantes dos 7º e 8º anos, com relação ao uso da tela compreendeu-se que o uso de recursos tecnológicos como apoio às aulas, foram o celular e o *notebook*, relataram, ainda, que, quando necessário fazer uso do recurso tela para aprender, encontraram dificuldades de usabilidade do recurso que levou a prejudicar o aprendizado, dificultando a adaptação com o celular, somando-se as dificuldades de adaptação ao isolamento social. Os recursos tecnológicos foram essenciais para as aulas, para alguns não foi complicado de usar pois já haviam tido aulas *online*, porém, teve estudante que relatou que estava utilizando o celular pela primeira vez e que ainda não tinha tido aulas *online*.

O uso do celular e do *notebook* foram os recursos tecnológicos mais utilizados, mesmo diante das dificuldades de usabilidade da tela, dificuldades em memorizar o usuário e senhas, o próprio peso do *notebook*, o que demonstrou que todos se esforçaram para aproveitar o aprendizado da melhor forma possível.

Uma estudante relatou que sua mãe precisou comprar um celular novo para oportunizar que a estudante melhorasse seu aprendizado. Relataram ainda que em alguns momentos a câmera não apresentava qualidade de vídeo suficiente para enxergarem com nitidez os conteúdos ministrados, além do microfone não permitir uma interação melhor com o professor, alguns computadores apresentaram problemas em seu funcionamento, além disso, muitos *links* de acesso foram disponibilizados o que dificultou a compreensão pois não sabiam em qual *link* clicar para participar da aula e que por vezes acessavam salas que não tinha nada a ver e assim, perceberam que dificultou o aprendizado, pois ficou complicado.

Na fala de uma estudante, relatou que teve dificuldades de adaptação do a nova forma de ensino, pois uma vez que acredita ser o celular um vício, não costuma usar, mas que mesmo assim adaptou-se para acompanhar as aulas.

Com relação ao modo de ensino *online*, alguns estudantes relataram que sentiram preguiça e que faziam uso dos recursos oferecidos na tela para facilitar fazer as atividades com mais rapidez.

Falas:

“Eu nunca tive aula *online*. Não, eu também o uso de tela que vocês falaram agora, esse ano foi o primeiro que eu tive celular, eu nunca tive celular.” (GFE7).

“Eu tive bastante aula online, tipo sempre era online e aí teve uma época do ano em que eu não tava mais conseguindo aprender, aí meu pai me tirou da escola e me botou em outra escola [...], era eles mandavam as atividades e tinha que enviar para o professor por e-mail. Eu usava um pouco dos dois, às vezes usava o *notebook* do meu pai ou o celular. O computador, porque o celular fica mais difícil pra mim olhar as coisas [...].” (GFE7).

“[...] nas atividades de usar a tela né, nas aulas online é que a coisa ruim é que tinha que levar o computador pesado, mas tudo haver com isso, ele era pesado e tinha que levar porque tinha atividade, a gente nunca sabia no dia, os professores simplesmente ligavam né “Para hoje nós temos um dia que vale ponto na nota”, porque daí não tinha como fazer prova, porque daí não tinha como saber que ela tava falando ou não, daí eles mandavam as atividades ia lá e fazia, daí você tinha que mostrar que não tinha nenhum aparelho, aí eu gravava as mãos, gravava que não tinha nada no bolso.” (GFE7).

“[...] era ruim, era ruim que tinha que levar o computador pesado, porque o número do professor já tava salvo naquele computador, daí eu tinha que “Ah eu vou viajar”, tem que levar porque eu não sei se hoje vai usar a nota, não “Ah tem que levar pro sítio do meu avô, porque, porque lá não tem computador e eu não sei o número do professor”, acho que foi a única vez que eu tirei o número do professor do computador foi para botar no meu celular para ficar mais fácil de transportar, só que daí quase todo dia eu esquecia de levar celular, levava o computador, não adiantou nada botar no celular.” (GFE7).

“Eu, eu principal. quando eu tava calma, na outra escola eu tinha um celular e minha mãe comprou celular novo para poder assistir às aulas, porque o meu não ligava a tela e é obrigatório ligar a tela, então a minha mãe comprou um celular [...].” (GFE8).

“Quando começou a Pandemia né, ah eu assistia as aulas pelo celular e daí eu ia tentando pelo computador, só que daí era difícil, porque o computador fica estragando, tem dessas coisas, e daí foi quando o [...] tinha um colega que eu tinha no colégio, daí meu pai comprou um computador novo pra ver se a gente conseguia melhorar nas aulas, mas era bem ruim.” (GFE8).

“É desfocava e daí a claridade acho da tela ali, que às vezes ficava uns pontos bem na tela [...].” (GFE8).

“Foi a gente ficava assim é... É *online*, também tive na escola, eu tive foi bem complicado, porque meu celular não é muito bom e muitas vezes quando era para responder alguma

pergunta de algum professor ou o professor pedia pra gente interagir, eu não conseguia porque o microfone era ruim ou às vezes travava a tela do professor, a gente não entendia o que ele falava e às vezes os professores tinham que sair da chamada da vídeo aula e assim melhorava e tal, isso foi bem complicado, porque teve muito pouco, complicou muito.” (GFE8).

“Complicou pra mim também.” (GFE8).

“Sim, por causa que às vezes a qualidade da câmera uma hora ficava boa, ficava ruim.” (GFE8).

“Só de entrar na aula já era dificuldade, porque tinham vários *links*, daí a gente não sabia se era do oitavo, se era do sexto, se era do sétimo. A gente ficava num, entrava numa aula de outra professora. É não tinha nada haver.” (GFE8).

“Eu usava o celular e o *notebook*, mas eu ficava nervosa, aí eu ficava às vezes com o *notebook* ou o celular carregado que ia usar, eu usava o celular, daí o celular acab acabava rápido a bateria, eu tinha que ficar lá direto e pra ele não travar. (GFE8).

“Ah eu queria, a gente tem muita liberdade né, então tipo eu fazia no meu celular, aí quanto meu celular tipo não, tinha acabado a bateria, daí eu ia pro computador.” (GFE8).

“É fiquei mais em cima do celular, do que o [...], eu não sou do celular. Era ruim ficar só no celular, então eu acho que é um vício, acho que tem que manejar.” (GFE8).

“Eu, na *online* eu tinha muita preguiça de copiar os conteúdos, então eu tirava foto, eu tirava print e daí tipo domingo assim eu copiava tudo os conteúdo, aí chegava na escola dizia “Oh professora, tá aqui”, rapidinho.” (GFE8).

“Eu também fazia isso [...].” (GFE8).

Em consonância com as falas acima, verificamos em De Lima e Sousa (2021, p. 12) que as mesmas aulas remotas não aconteciam em todas as redes de ensino, sendo entregue somente atividades, disponibilizadas em qualquer horário, com poucas orientações, a exemplo, que precisavam ser realizada naquele dia e que valeria nota.

Já havia a preocupação com as medidas de emergência, que se diga necessárias, mas que se tornou notório para todos os pesquisadores, as consequências que se sucederam, onde Silva *et al.*, (2022, p. 3), apontavam para a necessária projeção de ações pós-pandêmicas com o intuito de abrandar as dificuldades passadas pelas populações com menores condições financeiras, com agravamento dessas desigualdades pelo isolamento social, colaborando com as maiores lacunas no aprendizado. Fica visível o cansaço e a desmotivação tomou conta dos estudantes pela sobrecarga de tempo em frente às telas dos meios tecnológicos utilizados para acompanharem as aulas não presenciais do ERE (LIMA; SOUSA, 2021, p. 827).

Miranda *et al.* (2020, p. 7) trazem que os estudantes avaliaram a satisfação com as atividades de aprendizagem como regular e insatisfatória, devido, às dificuldades, como falta de motivação, organização, local e horários próprios para os estudos, dificultando o aprendizado, somando-se a isso, a explicação deficitária dos conteúdos.

Para manter os estudantes motivados nas aulas remotas, seria necessário não esquecer que eles foram, forçosamente, pelo isolamento social, transportados para salas virtuais de aprendizagem (OLIVEIRA DOS REIS, 2021, p. 5-6)

Tema: Preferência por aulas *online* ou presenciais

Descrição do tema: no GF dos estudantes dos 8º anos, entendeu-se que o modo que conseguiram aprender mais foi presencialmente. Desta forma, na percepção de ambos os grupos, os estudantes do GFE7 e GFE8, foram unânimes em responder que conseguiram aprender mais presencialmente.

Falas:

“Presenciais.” (GFE8).

No ensino emergencial, perdeu-se quadro branco, mesas e cadeiras do ensino presencial por salas virtuais de ensino síncrono remoto, se percebeu na abrupta troca do presencial pela tela fria de computador ou celular, sem o calor humano do presencial, mudança sem adaptação às dificuldades (VASCONCELOS; ASTIGARRAGA, 2021, p. 3).

Os docentes, trazem a importância do seu papel na utilização de tecnologias digitais para engajar os estudantes na construção do aprendizado, mas, todavia, os docentes ressaltam a importância do presencial em sala de aula para a convivência entre docente e discentes como facilitador do ensino-aprendizagem (VASCONCELOS; ASTIGARRAGA, 2021, p. 8-9). Os resultados apresentados quando os estudantes da educação básica foram indagados como avaliavam o retorno às aulas presenciais nas escolas, 43,9% responderam bom, 25,8% regular e 30,3% acharam excelente, achados podem ter relação ao desejo dos estudantes tinham para o retorno ao ensino presencial, frente às dificuldades do ERE (CARDOSO; PEREIRA; SILVA, 2022, p. 3).

5.3.2 Resultados e Discussão do GF realizado com o Grupo de Apoio (GF-GAM)

Tema: O PPP e os processos sociais e educacionais

Descrição do tema: No GF realizado com o grupo de apoio, percebe-se que a escola fez alterações em seu PPP tratando das questões relacionadas aos processos sociais e educacionais para o período de isolamento social nos dois primeiros anos, período mais crítico da Pandemia.

Microtema: Substituição das aulas presenciais pelas aulas síncronas e as quarentenas.

Observa-se nas falas participantes do Grupo de Apoio, que houve preocupação da escola em estar numa constante atualização e adequação no PPP, sendo anexado o plano de contingência elaborado para disciplinar os procedimentos na escola.

Falas:

“Nós fizemos um adendo no nosso PPP organizando toda a parte da legislação que estava em evidência naquele momento, fizemos adequações E na época também não podemos esquecer que um dos anexos do PPP foi o PLANCON que a escola fez, acompanhou e foi assinado pelas autoridades e Homologado no Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia da COVID o nosso PLANCON.” (GF-GAM)

“O PPP se resumiu esse adendo e como ia transcorrer o ensino daquele momento o plancon que ditava desde as atividades até as provas e as aulas síncronas que nós tivemos, as quarentenas de livros Eu acho que foi um grande ganho ter acontecido as aulas síncronas.” (GF-GAM)

“mas existiram as aulas não presenciais de forma remota síncrona.” (GF-GAM)

“E trabalhar de forma síncrona, também, é aquela coisa de estar ao vivo ali né, de poder fazer a pergunta, de poder, o estudante poder tirar dúvidas”. (GF-GAM)

“e que você começar a lembrar as primeiras atividades que a gente enviava chegava ficava na quarentena era para usar luva tinha que vir para escola pegar e levar para casa levar para casa deixar dois dias então para separar deixar entregar para professores, os professores corrigiam, quarentena dos professores, é quarentena do professor” (GF-GAM)

“Então para mim foi um ganho bem grande o nosso estudante ter tido esse estudo, porque o que a gente viu na escola pública, sendo que nós somos escola pública Foi só o envio de conteúdos para casa Aí a grande diferença que a gente pode fazer entre nós. Sabemos que não foi o ideal mas para o momento foi o possível. (GF-GAM)

“mais, e como agora falando de novo nesse período, como vem essas histórias, que a gente viveu, na época parecia sofrido, Parecia, temeroso, porque a gente tinha que estudar sempre, estudava de manhã para fazer de tarde, de tarde para de noite e assim ia né, sempre

nessa corrida, mas e quanta coisa que nós fizemos, sempre nós achamos falha, humano é assim, que bom que nós achamos e corria atrás de novo, para, para, se buscar mais, e isso é uma das coisas que a gente tem que estar sempre buscando mais mesmo né, mas o tanto que tanta coisa que foi feito que nós não temos não temos registro disso” (GF-GAM)

Pereira dos Santos (2021, p. 2) advertem para a necessidade de reformulação do PPP, com o ERE, em função do isolamento social, para nortear a cultura pedagógica escolar, compreendendo como um todo as rotinas escolares.

Por outro lado, Morita e Salerno (2021, p. 9-10), entendendo não ser necessário no momento a reformulação do PPP, frente as mudanças com a implementação do ensino emergencial, devido a COVID-19, adiando, enquanto isso, os docentes registrariam tais mudanças no caderno de classe.

De acordo com Pereira dos Santos (2021, p. 3), o ensino remoto foi implementado na Educação Básica com todos seus componentes curriculares com aulas em formato online síncrona e assíncronas pelos docentes, através de dispositivos eletrônicos de comunicação e em metodologias ativas também no ensino híbrido.

Os livros didáticos devolvidos que seriam mantidos em quarentena por pelo menos 14 dias, os materiais feitos exclusivamente com papel, no mínimo 24h, já os livros e outros itens cobertos com plástico, seria 72h, colocados em sacos plásticos, a fim de serem desinfetados naturalmente e de forma simples, segura, eficiente (GARDINI SANTOS, 2020, p. 10; WELLICHAN; ROCHA, 2020, p. 7-12).

Discorrendo sobre as aulas do ensino emergencial, síncronas, trouxeram efeito positivo de poder estreitar vínculos entre família e escola para ampliar a compreensão sobre as questões de aprendizagens dos seus filhos e perceber a função da escola e professores, desta forma podendo acompanhar a rotina escolar do seu filho sem mesmo ter formação pedagógica Soares (2020 *apud* BURGUETE SANTOS, 2021, p. 3)

Microtema: Espaço na residência para assistir às aulas

Também um problema relevante nas falas participantes do Grupo de Apoio foi a falta de espaços nas casas dos estudantes exclusivos para assistir às aulas e realizar as tarefas escolares. A movimentação e barulho proveniente das outras pessoas e animais que dividiam a casa foi apontado como os principais problemas.

Falas:

“E aí não tinha um espaço em casa também para estar assistindo essas aulas mas eles se sujeitou a tudo isso, passava, passava o pai, passava a mãe, e passava os vizinhos, o galo cantava, o cachorro acuava”. (GF-GAM)

“e a aula acontecia e o pai e a mãe visualizavam e vinha vizinhos assistir a aula e dizia meu deus que professor maravilhoso, que coisa diferente” (GF-GAM)

“Então na verdade começava a aula dele, a única coisa que mudou foi a sala de aula, que a casa dele virou a sala de aula do colégio, mas na verdade era para transcorrer muito parecido jamais vai ser igual mas é como a mudança da sala de aula e com um aparato tecnológico né” (GF-GAM)

Outro aspecto relevante daquele momento foi sobre a residência dos estudantes, de forma repentina se transformou em sala de aula, diante disto constatou dificuldades na concentração destes, devido a presença dos familiares e nestes espaços não estavam estruturados para a continuidade da rotina escolar (ARAUJO; LUA, 2021, p. 6). Também Lima (2020, p. 15) traz, que as residências com os familiares, apresentaram ruídos e distrações como fatores que dificultaram a aprendizagem.

Corroborando com a constatação nas falas do GF, mas ao mesmo tempo uma advertência feita por Lynn Alves (2020, p. 8), salienta que o ERE para rede pública, pode ter gerado um equívoco, pois a maioria dos estudantes, são provenientes de classes sociais menos favorecidas, com dificuldades em acesso as tecnologias e residem em espaços, sem estrutura física para estudar.

Microtema: A biblioteca na pandemia

Importante destacar nas falas participantes do Grupo de Apoio, a constatação da redução dos leitores de livros, na pandemia, com o longo período de distanciamento social.

Também verificou-se nos diálogos do GF com os integrantes do apoio pedagógico e de gestão no colégio, que chama a atenção, foi a soma de esforços tantos destes profissionais como dos próprios estudantes para terem acesso aos livros didáticos.

Falas:

“E uma questão bem importante foi com o período da pandemia a biblioteca ficou muito afetada, a minha função ficou inexistente, eu fiquei fora de função no período de pandemia porque a gente trabalha em relação ao atendimento ao público, aos estudantes e não havia

mais isso, não havia empréstimos de livros Eu trouxe um relatório do que foi emprestado esse mês agora Agora de livros na biblioteca Nem acabou o mês ainda nós tivemos 149 empréstimos, em semana de prova a gente não empresta livros então na pandemia Zerou naquele período não houve nenhum atendimento para leitores, e teríamos muito mais leitores no mês durante a pandemia eles vinham numa pegada muito boa de leitura”. (GF-GAM)

“Quero falar com relação aos livros. Ficou aquela questão de nem todos os estudantes estarem com os livros didáticos Lembram professores então houve uma organização para os estudantes virem buscando paulatinamente” (GF-GAM)

Na verdade eu que fui levar né em todas as casas” (GF-GAM)

“É verdade professor você que foi levar.” (GF-GAM)

“houve um corte pandêmico e agora nós temos que resgatar Esse leitor que parou né com ação com exercício de ler.” (GF-GAM)

“É Prof. M naquela época assim né”. (GF-GAM)

“Ainda não tinha sido entregue os livros para os estudantes ainda estava para ser entregue só que ninguém sabia que ia fechar né, ia fechar por 15 dias em princípio e depois foi evoluindo e foi para dois anos, então foi uma coisa que ninguém esperava né” (GF-GAM)

Ainda sobre o período da quarentena, para Alves *et al.* (2022, p. 3), limitou a saída das pessoas de suas residências para buscar/retirar livros, esta redução refletiu a duração que a biblioteca permaneceu fechada durante o isolamento social de COVID-19.

De acordo com Souza (2022, p. 70) em decorrência aos efeitos da pandemia, contatou-se sobre a dificuldade em ficar mais de um ano e meio sem conseguir comparecer na biblioteca, e depois do período de isolamento social, relatado que restringiu a regularidade na biblioteca, por receio. Também colaborando Silvestre e Cunha (2022, p. 12) ressaltam que as bibliotecas não cessaram seus serviços, retornaram no segundo mês do lockdown, trabalhando desta forma com empréstimos de livros por agendamento com datas e horários especificados.

Os autores Santos e Ecar (2022, p. 3) apontam a relevância dos livros didáticos para a escola, como uma ferramenta adequada para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa, uma vez que os demais meios de informação não reúnem conhecimentos sistematizados como o livro didático, o qual se constitui como a ciência do produto (SANTOS; ECAR, 2022, p. 3).

Microtema: Acesso a internet e aos meios tecnológicos digitais

Também nas falas dos participantes do Grupo de Apoio percebeu-se a expectativa que a equipe tinha sobre os estudantes e os professores tirariam de letra o ERE, principalmente os

estudantes por se tratarem da geração da era tecnológica, mas não foi bem assim. Outro fato ficou bem destacado, a logística que foi para não deixar ninguém excluído do acesso às atividades e à internet.

Falas:

“exatamente era que eu comentar, que foi uma adaptação, inclusive, Em relação às possibilidades digitais que tinha, porque a expectativa que a gente tinha dessas gerações atuais é que tinham muita facilidade com essa parte da tecnologia e quando a gente foi colocar isso realmente em prática por necessidade né, que é vital para continuar a pensar em aprendizagem em nosso contexto, é que a gente viu, Muita dificuldade deles para lidar com essas tecnologias tanto que foi um processo de adaptação também” (GF-GAM)

“mas nós tínhamos também de entregar os livros, como o Sargento G falou que foi entregar em todas as casas.” (GF-GAM)

A gente tinha semanalmente o nosso menino do Vila Maria depois lá que a gente ia levar lembra que ele não tinha internet.” (GF-GAM)

“é, ele não tinha recursos” (GF-GAM)

“foi feito uma rifa e foi entregue um celular para um estudante.” (GF-GAM)

“foi para ele, para esse aí, a gente começou levando depois não é para levar”(GF-GAM)

“Daí foi foi o seu I emprestou a bicicleta, para ele vir trazer de bicicleta o material né.” (GF-GAM)

“daí ele vinha trazer e já tinha outro envelope pronto para ele levar.” (GF-GAM)

“sem contar os outros estudantes que vinham no colégio.” (GF-GAM)

“daí ele vendeu a bicicleta, dá foi dado o celular.” (GF-GAM),

Então todo cuidado da escola em fazer o levantamento do acesso aos meios tecnológicos de todos os estudantes.” (GF-GAM)

“Então quem não teve e foram uma ou outra situação pontual né, era a oportunizado o material para casa, daí para que nem um ficasse sem acesso realmente a uma forma de aprendizagem, era toda sexta que ia fazer a troca né, levava um e trazia o outro.”. (GF-GAM)

“mas foi dado bem interessante as dificuldades que eles tiveram com as tecnologias.” (GF-GAM)

“uma é bem importante ressaltar, a parte do professor né, meu deus, quanto equipe a gente conversávamos, professor eu sou supervisora escolar, ouvia assim, professora I eu não consigo, a tecnologia é algo tão distante, eu não sei como dar essa aula, é eu lembro muito assim, tinha situações que veio até o colégio, tinha situações de pedir ajuda, sim, professora

M, como é que a professora de matemática, ela precisa do quadro, nos ajude aqui, é aí a gente ficava passando né, ah conversa com a professora X, troca ideia com o outro professor, como é que o professor fez” (GF-GAM)

“como é que professor X fez e deu certo, qual foi o mecanismo, que estava tudo tranquilo, a gente nem podia comprar o material, nada né, tinha que se virar, daí teve professor que se equipou”

“eu nunca esqueço também. bem, bem pessoal meu, o dia que meu marido chegou em casa com fone para mim, é tipo assim, em uma semana em casa, chegou com um fone de presente, para eu poder estar nas aulas síncronas, são situações, e o professor acabou se equipando também, buscando material” (GF-GAM)

“eu comecei com um quadro cedido da minha filha, depois lousa digital? e Terminei com uma, como é, uma mesa digital, e depois virou exemplo, foi buscado, tentado, disponibilizar, e daí, sim trocamos experiência, depois a escola comprou uma mesa” (GF-GAM)

Começamos trazendo novamente de Santos e Ecar (2022), que apontaram os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em seus levantamentos sobre os impactos da pandemia, apurou que 96.6% dos estudantes brasileiros da rede pública não possuíam acesso à internet, isso quer dizer que um montante de aproximadamente 5.8 milhões de estudantes de escolas públicas, não estavam ou ainda não estão conectados ao conhecimento digital fornecido pelas plataformas de ensino público (SANTOS; ECAR, 2022, p. 3)

Segundo Lynn Alves (2020, p. 9)

Outros problemas enfrentados pelos pais, referem-se a: a) ausência de computadores em suas casas, já que utilizam os dispositivos móveis para acessar a rede internet; b) a falta de experiência com a interface das plataformas que vem sendo utilizadas para os encontros virtuais, como Google Meet, Teams, Zoom, entre outros; c) a dificuldade em mediar as atividades que seguem a sequência prevista para as aulas presenciais, exigindo dos pais conhecimento e estratégias para ensinar aos filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores (LYNN ALVES, 2020, p. 9).

No entanto, Oliveira e Souza (2020, p. 7), dialogam sobre o ensino remoto e consideram fatores para a concretização deste ensino para todos os estudantes do colégio, apontando os desafios diante da verificação de que muitos destes, não possuíam acesso aos recursos tecnológicos e também que muitos colégios não usufruíam de estrutura e aparato tecnológico para sua efetivação.

Verificou nos achados de Scherer e Brito (2020, p. 4), que estudantes e professores precisam superar o desafio da adaptação das tecnologias digitais ao currículo. foi um período de formação dos professores, para internalizar os conhecimentos técnicos das tecnologias além

de ampliar o conhecimento e possibilidades de uso em suas práticas pedagógicas essenciais de aprendizagem.

Apontado por Arruda *et al.* (2020, p. 5-6) dados que 88% dos professores nunca tinham ministrado aulas à distância antes da pandemia, e 83% dos professores brasileiros mostram-se despreparados para o ensino a distância.

Ainda em colaboração com os desafios enfrentados pelos professores com relação às tecnologias digitais, Santos e Ecar (2022, p. 11-12), informam que muitas famílias, não tinham acesso a tecnologia digital e qualidade de internet, levando também em consideração as famílias com único aparelho celular ou computador, que possuíam dois, três ou mais filhos e não tinham dispunham de recursos tecnológicos para todos, o que gerou dificuldades no desenvolvimento do ERE.

Para os autores Santos e Ecar, (2022, p. 11) ficou evidenciado que estudantes do EF, principalmente os do 1º ao 5º ano, atualmente, o objeto da pesquisa, os estudantes do 7º e 8º anos, que no ápice da pandemia, 2020 e 2021, estavam, respectivamente, freqüentando o 4º e 5º ano e 5º e 6º ano, no distanciamento social, as escolas foram obrigadas a utilizar recursos ofertados pelas ferramentas digitais, para dar continuidade ao ensino. Diante desta conjuntura, os estudantes dos anos iniciais do EF, demonstraram dificuldades.

Microtema: Provas e trabalhos escolares durante a pandemia

Como experiência do período mais limitante da pandemia, no que tange a avaliação da aprendizagem, ficou claro, o quanto éramos *insipientes*, ou seja, ignorantes, de como iria funcionar as avaliações neste formato ERE.

Falando agora no sentido de *incipientes*, pois fomos de certa maneira iniciantes, enquanto aplicadores do processo avaliativo dos estudantes frente à pandemia do coronavírus, considerando que fomos para o período de avaliações trimestrais, pois o ano letivo não parou e continuávamos ofertando o ensino emergencial de forma remota e síncrona, chegando a semana das avaliações, fomos executando, mais reféns da forma tradicional.

Falas:

“E o trabalho que era, a gente recebia por Whats primeiro, depois foi por email, Até que a gente conseguisse a organizar os trabalhos, as provas, que os estudantes mandavam, não sabiam fazer PDF, lembram” (GF-GAM)

“a Prof. M está falando das atividades que eram impressas e depois passaram a ser por arquivos por Google Formulários a escola também foi com o tempo evoluindo nessas possibilidades de modernizar e a forma de apresentar essas avaliações de atividades” (GF-GAM)

“daí tinha a informação agora é google forms, daí como vamos formatar as provas, como é que vai ser feito aqui, passo a passo, e como é que isso vai acontecer, ai professor, teve um Aprendizado, de qualquer forma teve, teve um aprendizado, não foi só uma crise sanitária, esse foi um momento, foi uma crise, foi aquela crise, que trouxe para a gente se desinstalar, e chega só de digital e computador, Vamos aprender o que ele pode fazer também, fazer e entrar fundo aí” (GF-GAM)

“mas as avaliações é bem importante que as avaliações aconteciam, é tudo por formulário, então assim, e a questão da família né, e tinha horário, A questão do horário, ele tinha que mandar o formulário da prova até tal horário, até as 1530H, e tinha muita explicações, caiu a internet, faltou luz, faltou luz, como iria dizer que não aconteceu, mas tinha outras coisas” (GF-GAM)

“outro detalhe, como o exemplo do professor de matemática o Sargento G, Ele tinha uma situação de um estudante que eu falei para ele meu Deus o tanto que esta menina perguntou, mas no final das contas ela ainda ficou com dúvidas né, eu comentei com o professor depois que terminava a aula e a gente ficava nos comentários né, me preocupei como é que ela vai ir, o professor disse, não ela vai ir muito bem, que ela é uma excelente aluna, a primeira prova que ele corrigiu dela né, que era aprender a trabalhar também no grupo formulário né, organizar que nós profissionais, também os professores, nós aqui não não tínhamos, não sabíamos essa ferramenta e ela tirou 10, o professor disse viu o quanto eu conheço a estudante” (GF-GAM)

“Mas é uma coisa que eles aprenderam muito foi pesquisar as respostas em outro lugar, isso eles aprenderam muito, buscar as respostas em sites de perguntas e respostas, no yahoo e como é o nome daquele outro, o brainly.” (GF-GAM)

“então eles” (GF-GAM)

“claro que teve muita chuva de notas boas também, teve notas complicada de aprendizado, mas eles se consultavam, eles acharam mecanismo né” (GF-GAM)

Apontado por Oliveira e Souza (2020, p. 6), o formato tradicional de avaliação, ofertado como instrumento avaliativo chamado de prova, e demandando que o professor pudesse constatar que o estudante aprendeu, ou não, os conteúdos que foram explanados “em sala de aula, só que agora no ERE” – pelo método tradicional e a partir disto julgar aprovado ou não.

Com relação ao apoio de ferramentas de pesquisas que estudantes utilizaram, Bertollo (2019, p. 35), informa que 58,33% dos estudantes utilizam a internet e redes sociais como fonte de pesquisa para aprender, e outros 62,50% dos estudantes, usam para os componentes escolares citando o “Google”, o “WhatsApp” e o “Brainly”.

Em colaboração com o período da pandemia, isolamento social, os atores Oliveira e Souza (2020, p. 8), apontam este momento como negativo com relação ao acompanhamento

individual de cada estudante pelo seu professor, para contribuir em sanar dúvidas quando necessário, o que de certa forma ficou fragilizado em todas as etapas de ensino, principalmente o EF que é nosso objeto de estudo, pois os processos sociais e educacionais do ensino presencial vai além de conteúdos repassados.

De acordo com o acompanhamento escolar e relação professor e estudante, Oliveira e Souza (2020, p. 8) apontam que o acompanhamento mais individualizado durante o período do isolamento social, ficou fragilizado diante deste cenário impactando nesta relação de aproximação em verificar as dificuldades apresentadas no ambiente educacional. O professor em sala de aula consegue identificar as dificuldades que o seu estudante possa apresentar e nesta verificação criar estratégias para sanar estas demandas, desta forma o estudante poderá assimilar o conteúdo e alcançar melhores resultados no processo avaliativo

Tema: Mudanças nos planejamentos no período de isolamento social

Descrição do tema: Neste momento procuramos saber se os participantes do GF com o grupo de apoio, conseguiriam fazer uma explanação como se deu o planejamento das atividades no período da pandemia.

Microtema: Acesso ao aparato tecnológico para o ERE

Para a substituição das aulas presenciais para o ERE, foi necessário planejar as aulas, muitas reuniões, sem horários, para começar e nem para terminar, bem como, saber se todos os estudantes poderiam estar acompanhando as aulas no google meet.

Falas:

"primeiro de tudo foi fazer a pesquisa né de quem realmente tinha algum aparato tecnológico em casa, que pudesse acessar o meet, é então nosso primeiro desafio foi essa questão, nós enquanto equipe é bem interessante pontuar que meu Deus eu acredito que nessa época da pandemia nós trocamos muito mais ideias e conversamos pelo meet e fazíamos vídeo chamada, sem horário." (GF-GAM)

"é, sim, sem horário". (GF-GAM)

"nunca planejamos tanto em toda nossa vida enquanto equipe né, é tudo era, estávamos mais longe, mas muito mais próximos do que hoje, que nós estávamos em casa mas ao mesmo tempo trabalhando praticamente o dobro do que trabalhávamos aqui, sim isso mesmo, e observar também no depoimento dos Pais e da família, o que para alguns era um desafio pelo aparato tecnológico, por não entender e até que ponto foram se organizando

para isso, mas é bem importante também saber que o nosso professor ele estava lá dentro da casa do pai do Estudante” (GF-GAM)

“assim, nós enquanto equipe, conhecemos mais os estudantes, e daí nós vimos, ficávamos né, com tudo ligado, nós víamos quem participava, quem perguntava, a preocupação né, de primeiro tudo na estrutura de escola né, organizar quem fica responsável pela turma x, cada turma, um monitor e uma do pedagógico né, que horas a turma era aberta e fechada, a gente tinha toda uma organização né, em tal dia eu era lá do oitavo ano A outra era de outra turma enfim, tinha que acompanhar com afinco, tinha que fazer anotações e também perceber e ajudar os professores a perceberem algumas questões né importantes, eu como supervisora escolar, também foi muito importante, porque eu, eu pude presenciar a aula de todos os professores, certo e eu conheci em detalhes aquilo que o professor estava trazendo e depois na questão de avaliação institucional de olhar o todo da escola de rever as práticas do professor foi muito importante né então eu vi que foi um momento difícil mas foi um momento de muito aprendizado para todos nós e de construção” (GF-GAM)

“por exemplo né Prof I, por exemplo, eu quando comecei a dar aula eu estava usando um quadrinho da minha filha com giz né, e foi, deu certo.”(GF-GAM)

“foi o primeiro que começou a usar quadro, na aula de matemática, mas a partir daí os outros imitaram, mas aí é que ficou aquela máxima, quem sabe faz ao vivo e aí é a questão assim, porque ficou essa porque você sabia do conteúdo, do que você ia trabalhar, você tinha domínio, e daí você teve que fazer isso, pra todo mundo e você nesse momento você foi avaliado, você Professor, nós fomos avaliados assim por todos aqueles que estavam assistindo, nós tínhamos plateia né, tinha várias pessoas assistindo na casa, nós tínhamos na casa que conversar com os pais, e estes diziam, muitas pessoas no meu trabalho assistiam as aulas”. (GF-GAM)

O colégio providenciou pesquisas junto às famílias da sua comunidade escolar, para coletar dados sobre condições de acesso à internet e suas tecnologias. Segundo contribuições, Cardoso *et al.* (2020, p. 3), ressaltou aspectos ocultos com relação ao contexto escolar ao longo dos últimos anos, em virtude das aulas síncronas para dar continuidade no processo de ensino emergencial no período da pandemia Covid 19, diante da inclusão digital, ao acesso às tecnologias dentro e fora do ambiente escolar.

Segundo Cardoso *et al.* (2020, p. 4) ainda sobre o distanciamento social, momento que foi imposto por medidas sanitárias, como a única forma de acesso à educação eram ferramentas tecnológicas para dar continuidade ao processo de ensino.

Nesse sentido, ressalta-se que se prolongou por quase dois anos, o importante trabalho da escola em ofertar o ERE, assim descrito, como não sendo a modalidade EaD, o qual, somente se apropriou, das estratégias e metodologias, com a inserção das tecnologias digitais, em aulas de forma síncronas, para um propósito educacional significativo, e que não deveria ser só para cumprir o currículo (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 5).

Microtema: Planejamento do atendimento do NAPP aos pais, estudantes e responsáveis

O NAPP teve que planejar seus atendimentos durante o isolamento e distanciamento social, que saíram da rotina semanal de segunda a sexta-feira, extrapolando para os sábados.

Falas:

“assim por exemplo nós do NAPP, e que a gente atende os pais e certas situações a gente faz isso atendimento também por vídeo chamada pelo Google meet e eles aceitavam às vezes né, eles marcaram uns horários assim meio louco para a nossa vida, no sábado à tarde, e tal, às 7:00 da noite no sábado, só que ele sabia, que quando era sozinho, era só aquela pessoa que tava ali né, pegava o celular e ia para o quarto, se escondia, e a pessoa dizia né para nós, eu tô aqui, porque eu não quero que ele escute e tal tô sozinha mas quando ela queria que todo mundo participasse da conversa conosco, ela fazia uma reunião na sala né, a gente atendia o pai a mãe” (GF-GAM)

Para explicar este atendimento online pelo NAPP, neste cenário de isolamento e distanciamento social, se tornou esclarecedor o quanto o olhar e a escuta psicopedagógica contribuíram naquele processo pandêmico, sendo que cada indivíduo necessitou construir e perceber sua autoria no decorrer dos atendimentos (LONDERO, 2021, p. 2)

De acordo com cada especificidade que cada família apresentava no contexto da pandemia covid 19, para Burguete Santos (2021, p. 4), como suporte familiar com relação às atribuições e rotinas escolas, resgatando sobre a importância do espaço em local apropriado para estudos e rotinas estruturadas para melhor aproveitamento.

Microtema: Reuniões com pais e responsáveis pelos estudantes da escola

As reuniões com pais e responsáveis se tornaram mais frequentes e necessárias, para tratar das atividades relacionadas ao ERE. Buscando a colaboração deste nos processos sociais e educacionais dos estudantes.

Falas:

“nas reuniões pedagógicas, que fazíamos também de forma síncrona, tinha troca de experiência né” (GF-GAM)

“as reuniões também com os pais aconteciam pelo meet, às vezes caía tudo, voltava de novo né, porque a sala de reunião na internet não tinha capacidade, mas tinha mais reunião, mais frequente, até do que hoje né, porque acessibilidade ficou melhor virtualmente, pois estava todo mundo em casa mesmo.” (GF-GAM)

“eu só queria resgatar que nós tivemos que nos reprogramar nas reuniões a gente foi descobrindo, que, como as famílias eram maiores do que a gente imaginava.” (GF-GAM)

“tinha 260, 270 alunos, achava que 300 acessos, daria né, mas 300 acessos, daí vamos ver que não dava, porque o pai tava numa casa, a mãe estava outra, e os acessos para uma família que seria um acesso, a gente pensou numa certa família, uma acesso por for família, Mas acontece que a gente esqueceu que as famílias, tinham famílias separadas pois né, Assim como tinha o pai que estava trabalhando num local e a mãe em casa ou vice-versa, então os acessos foram duplicados, chegou que alguém ficou prejudicado, porque não conseguia acessar, é que verificamos que tínhamos que elevar o número de acesso, daí a gente teve que aumentar para 500 acessos”. (GF-GAM)

“e que também teve muitas famílias que trabalharam nesse período, que eram da linha de frente e muitos trabalhos que continuaram né, digamos assim, necessários” (GF-GAM)

“A gente fazia as reuniões todos os dias mais, mas quem não podia participar naquele momento, participava num segundo momento com todos os acessos, ou então fazia o sexto ano em um dia, 7º ano no outro e 8º no outro, lembram.” (GF-GAM)

Diante da nova configuração, da suspensão das aulas presenciais, Burguete Santos (2021, p. 4) aponta como necessário reuniões com pais ou responsáveis para engajar a comunidade escolar neste momento que foi desafiador para todos.

Constatado falas, em que o pai estava trabalhando num local e a mãe em casa ou vice-versa, como bem destacam, Bezerra, Menezes da Silva, Soares e da Silva (2020, p. 2), nem todos os trabalhadores pararam, em sua grande maioria das classes menos favorecidas, tiveram que enfrentar seus medos e prosseguir trabalhando nas atividades consideradas essenciais, para poder no final do mês estar recebendo o salário.

Microtema: Realidade das aulas remotas nas redes de ensino

O que ficou claro é que as aulas remotas não conseguiram ser disponibilizadas por todas as redes de ensino, quer sejam elas privadas ou públicas, deixando um número altíssimo de estudantes, sem acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem, sem ter contato com os professores através das tecnologias da informação.

Falas:

“no meu caso de eu, o professor de matemática e tendo uma filha estudante do Estado, Eu via o quanto a gente fazia, não querendo desmerecer né, o trabalho, mas o quanto a gente fazia mais do que a minha filha estava tendo, me dava uma tristeza bem profunda assim, porque ela queria tanto estudar, estudar. né, E ela não tinha nada, é sei lá, a professora de inglês dela, deu para pintar a bandeira do Brasil Então não tem nada a ver com língua inglesa, mas né, então, eu achei assim que a gente saiu muito na frente de muitas escolas.” (GF-GAM)

Em consonância com esta fala acima, verificamos em De Lima e Sousa (2021, p. 12) que as mesmas aulas remotas não aconteciam em todas as redes de ensino, sendo entregues somente atividades escolares. Ainda de acordo com o autor, ressalta que no mesmo município apresentam realidades diferentes com relação a ausência de recursos tecnológicos e midiáticos o que dificulta a adaptação de alunos e professores no ensino remoto.

Silva *et al.* (2022, p. 3), ressaltam a importância de ações pós-pandêmicas para mitigar potenciais dificuldades entre os grupos sociais mais vulneráveis de aprendizagem na qual se evidenciou tais desigualdades decorrentes do confinamento do período do isolamento social.

Microtema: O medo e a ansiedade na comunidade escolar

O que vimos foi um pânico que se instalou, tanto nas famílias dos estudantes como dos professores, se mostraram reticentes, mas ao mesmo tempo, temerosos, com medo exacerbado, levando ao quadro de ansiedade, quando tinham que manipular papéis e livros recebidos dos estudantes.

Falas:

“e pensa nós tendo aula com os estudantes, e, pessoas da família morrendo, tá, lutando, a gente lidando com a questão, preocupadíssima com a questão da aprendizagem dos estudantes, eles continuarem aprendendo mesmo, em tempos difíceis, mas ao mesmo tempo as pessoas iam perdendo familiares né, nossa equipe, os professores iam pegando o COVID de uma forma ou de outra ia acontecendo com alguém e a gente ficava naquela apreensão né, todo nosso foco para questão dos estudantes, da aprendizagem, mas ao mesmo tempo uma linha muito tênue né, porque meu Deus É né você lidar com muitas emoções com situações diferentes então foi um momento realmente muito desesperador.” (GF-GAM)

Com relação a vivência de sentimentos angustiantes e enfrentamento do luto neste período de enfrentamento das consequências pandêmicas, Moraes Filho *et al.* (2021, p. 2), descrevem que em momento pandêmicos se transformam em períodos críticos para a saúde mental dos estudantes, responsáveis pelo medo, reação instintiva, contribuindo para as desordens psicológicas manifestando o estresse, angústia, ansiedade e a tristeza.

Microtema: A flexibilização curricular e as lacunas de aprendizagem

Foi necessária a flexibilização para dar conta dos conteúdos programáticos, mas que com a redução da carga horária de aulas e dos dias letivos, este replanejamento, causou, perdas de conteúdos, contribuindo para o aumento das lacunas na aprendizagem dos estudantes.

Falas:

“eu acho, teve que haver uma flexibilidade curricular né, na questão de componentes, dos objetos de conhecimento ali tudo porque não podia seguir assim até porque o tempo era menor um pouquinho, se nós temos cinco aulas hoje das 13:20 Até 17:45, nós começávamos às 13:30 e terminávamos às 17:00, porque também era muito tempo de tela né.” (GF-GAM)

“então, muito tempo de tela, então a gente dividiu essas aulas né.” (GF-GAM)

“E nós acabamos realmente observando com os professores e planejando, bem importante isso, que a nossa orientadora traz, nós começamos a se replanejar realmente né, porque ir buscar os, na verdade assim dentro de cada, cada, componente curricular, buscar os objetos de conhecimentos essenciais, e claro que até hoje em 2023 nós estamos aí com uma recomposição né, de aprendizagem, nós estamos buscando recompor essa questão da aprendizagem, porque ficou várias lacunas né.” (GF-GAM)

“ficou muitas, a gente percebe no dia-a-dia agora né, trabalhando normalmente que ficou várias lacunas,” (GF-GAM)

“daí a gente tinha uma noção de sexto ano, o nosso, em 2020 a gente trabalhou, teve aquele período de 15 dias parado ali e depois, a gente continuou, a sala de aula se transformou na casa do estudante” GF-GAM)

“quando chegou acho que foi visto a diferença de conteúdo, em 2021, o estudante já veio do quarto para o sexto ano, o quinto ele não teve conteúdo” (GF-GAM)

“como depois de receber o estudante da terceira para o sexto e daí começou a verificar essa questão, as lacunas que a pandemia provocou” (GF-GAM)

“e daí a gente verificou, que quando estava em em casa, teve famílias que deixou, ele estava em casa de férias, só que para ele(estudante) estava correndo, e o aprendizado não acontecia” (GF-GAM)

“e hoje ainda a gente vê o estudante que tá tentando recuperar a dificuldade com a escrita, leitura, a Prof. A fica triste em ver a dificuldade, do que ele deveria ter aprendido lá atrás no quarto ou quinto ano” (GF-GAM)

“ainda esse ano nossos planos de ensino que nós dividimos em trimestre, neste ano que passou, o plano de ensino, trouxe, o que ficou para trás, que não foi dado conta dos objetos de conhecimento, é que o professor trabalhe com o sexto ano o que ficou em história do sexto ano para que se começasse um contínuo curricular” (GF-GAM)

“teve que pegar aquele componente curricular dele que era do sexto ano, que era do sétimo, e foi assim numa sequência diferente, que se quer dar conta, que a gente consiga, sabendo que o importante não é a quantidade, mas sim a qualidade, mas o estudante tem direito do aprendizado daquela turma que ele está né, se ele está no oitavo ele tem o direito de aprendizagem, de saber aquele tipo de objeto de conhecimento, de ter conhecimento daquilo ali” (GF-GAM)

“a gente foi fazendo um contínuo curricular né, que é bem, mas a pandemia deixou um ano atrás, bem mais, eu acredito né” (GF-GAM)

“imagina porque a gente está em 2023, e ainda estamos fazendo essa correção, quando a gente fala que talvez isso venha ser corrigido, é quando o estudante que entrou no pré no ano passado com aulas com a professora vem trabalhando a alfabetização para o início do ensino básico, a gente vai pegar ele aqui no sexto ano completo” (GF-GAM)

“mas os que passaram pela pandemia eles vão carregar essa defasagem de aprendizagem, mesmo esses de 2020 que teve a parada total, e em 2021 que muitos voltaram né, Gradativamente, porque daí todo mundo também voltou, que é nosso caso também, 2020 e 2021, a gente, só voltamos em setembro, muitas escolas nem voltaram, 2021 a gente recebeu o menino com do quarto ano e 2022 nós recebemos o do terceiro ano, e 2024 que vai ser o ano que vem, nós vamos receber o que foi Alfabetizado no terceiro ano, e daí vai inverter a situação, aí é que eu digo que a gente não vai corrigir mais, este estudante não fez o primeiro ano e nem o segundo ano, ele já, ele foi para o terceiro ano, para o período de alfabetização, ele vai, nós vamos receber o ano que vem no sexto ano o menino que foi Alfabetizado no terceiro ano, e daí assim, olhe bem, Conforme a legislação agora, primeiro e segundo ano é de alfabetização, o terceiro ano de de alinhamento, se não me engano é esse o nome que eles usam né, que faz o alicerce, o quarto e o quinto ano é de aprofundamento, dentro da questão de leitura, da escrita, e a numeralização, e toda a dos outros seis, envolvendo os seis componentes das anos iniciais, aí o que acontece, se ele foi alfabetizado no terceiro ano, ele vai para o quarto com o que era do segundo ano, e vai para o quinto com o que era do terceiro ano, então, ele vai vir para o sexto do terceiro ano, com essa falha entendem né, ele vai vir sem aquele aprofundamento lá quarto e do quinto ano que eles estudam bem mais a questão dos textos, da classificação né da questão da linguagem, das leituras, porque ele não conseguiu chegar a frente, e olhe como vai ser, então é o que a gente fala, será que a gente vai conseguir normalizar, quando o colégio pegar o aluno que iniciou com a professora lá no pré lá em 2022, toda aquela exploração que estava falando da leitura, da interpretação, da escrita autônoma, da produção de textual que muito trabalhado neste período, então o prejuízo é dez anos no mínimo, no mínimo, é sem contar, os gêneros textuais que todos ali tem que conhecer né, é e sem contar né como a gente está falando de pesquisas né, sem contar também, das várias escolas, que também vinham culpando a questão da pandemia, desse momento, e não esquece de fazer um aqui e agora, né, tivemos o problema sim, temos desafio bastante grande pela frente, mas a gente tem que enfrentar isso, e garantir a aprendizagem dos nossos estudantes né” (GF-GAM)

Pesquisamos em Da Silva e Júnior (2021, p. 5) para ratificar, que os sistemas de ensino, que já vinham seguindo as orientações de fechamento, deram continuidade, orientados na Medida Provisória n.º 934/2020 do Governo Federal, frente aquele cenário mundial, entendeu a necessidade do isolamento e distanciamento social, suspendendo urgentemente as aulas presenciais, dispensando as escolas de cumprirem os 200 dias letivos previstos no calendário escolar, determinando a carga horária de 800 horas/aulas,

Para confirmar a fala, que, para dar conta no ano letivo, foi necessário a flexibilidade curricular, na questão de componentes, dos objetos de conhecimento, tudo porque não podia seguir assim, até porque, o tempo era menor, para isso, ensina Cuty (2021, p. 10), veio uma resposta rápida, em um momento tão duro para a humanidade, com as aulas remotas, não foi

perfeita para o professor e para os estudantes, inegavelmente promissor, evitando a perda total dos conteúdos curriculares, mantendo aceso o vínculo entre professores e estudantes.

Necessitando replanejar o currículo escolar, haja vista a redução de aulas no ano letivo, para o formato do ERE, foi preciso o docente, se colocasse como ferramenta para que se pudesse atingir os objetivos dos componentes curriculares, colocando em prática o que aprendeu na licenciatura escolhida, a fim de continuar numa educação de qualidade, mesmo diante de turmas homogêneas, onde naquele ensino remoto, cada estudante seguiu sua forma de aprendizado (CUTY, 2021, p. 10).

Replanejamento, frente às dificuldades aparentes na aprendizagem dos estudantes da educação básica, especialmente, nos anos finais do EF, preocupação do GF com participantes do grupo de apoio, onde o ERE produziu lacunas de aprendizagem, devendo ser combatida, diante dos estudantes que entraram no 6º ano no presencial, chegando ao 9º ano no remoto, depois de 2 anos, sem a soma do convívio em sala de aula que as transformações nessa faixa etária trazem para a aprendizagem (COSTA OLIVEIRA, 2022, p. 2-3).

O período pós pandêmico trouxe aos estudantes e professores, dificuldades nos processos sociais e educacionais, na forma de se perceber o ensino e a aprendizagem, com sentimento de incompatibilidade, representada pela lacuna emergente na educação, ficando evidente a necessidade de metodologias que permitam tanto ao professor como para o estudante trilharem caminhos no intuito de superarem essas lacunas educacionais (COSTA OLIVEIRA, 2022, p. 8-9).

Tema: As principais mudanças e demandas que vocês tiveram por parte dos estudantes e famílias no período da pandemia, no ERE durante o isolamento social.

Descrição do tema: Buscamos com o GF com profissionais das atividades técnico-pedagógicas da escola, conhecer as mudanças e necessidades encontradas no convívio com as famílias e com os estudantes durante as aulas remotas correlacionadas aos processos sociais e educacionais para o período de isolamento social.

Microtema: Rotina efetiva de aprendizagem

Preocupações, mais que necessárias, no que se refere às rotinas de estudos, se na normalidade, a falta de rotina, já era uma realidade, com o isolamento social, com toda a família em casa, 24 horas por dia, 7 dias por semana, a princípio com os pais mais presentes na vida acadêmica dos filhos, isto, não era para acontecer.

Falas:

“Particularmente falando um pouco da minha área psicologia a gente viu assim bastante insegurança das famílias muitos passaram a perceber um pouco mais né algumas peculiaridades dos seus filhos que convivem mais, é, dificuldades do estabelecimento de alguma uma rotina efetiva de aprendizagem” (GF-GAM)

“Porque muitas crianças, muitas se adaptaram a esse formato, tanto estudantes, quanto as famílias e teve aqueles que de certa forma não se adaptaram também né” (GF-GAM)

“não” (GF-GAM)

“E nem dá para elencar assim um diagnóstico X, por exemplo, a gente fosse pensar o TDAH vai ter dificuldades para ficar ali por tantas horas” (GF-GAM)

“foi muito variável, isso assim, mas a gente pode perceber né, que também durante esse período, teve aqueles pais que acompanhavam e dava tudo certinho, mas tinham aqueles pais também que eram muito permissivos né, que deixavam com que eles entrassem ou saíssem a hora que queriam ou fizessem até coisa que não deveriam estar fazendo durante as aulas, a gente percebia isso nas famílias né, e tinha aluno que ia para o banheiro levava o celular junto” (GF-GAM)

“tinha” (GF-GAM)

“talvez muitas estudantes nesse período ficavam as vezes em casos de parentes e saindo da sua rotina do espaço às vezes não era aquele espaço adequado né então, iam para o sítio, na casa dos avós, porque não tinham com quem ficar” (GF-GAM)

“claro que para mim, acho que para o grupo de trabalho, principalmente com a família, com os pais, é que a gente pode perceber, aquela família, que tem um acompanhamento dos filhos, que tem regras, que tem diretriz, que tem normas, que é o que faz com que aconteça o desenvolvimento, mas pode falar aqui em neurociência’ (GF-GAM)

“Que aconteça o desenvolvimento mais apropriado dessa criança conforme espaço, conforme as condições que ele tem e que o pai dá a ele, isso né, local ,horário, material e tudo mais, daquele que é por conta, que ele faz o que quer, na hora que ele quer, e a gente percebia isso antes já, que quando os pais, a gente pedia, um horário de estudo em casa, faça um né, organiza o espaço para que ele, também se organize, tenha responsabilidade e não esqueçam o material, não esqueça a tarefa, e me traga sempre né, a professora sempre preocupada com a organização de estudo, com a organização dos materiais, imagina à distância, as vezes, nem tanto, a gente percebia claramente aquele pai, aquela família, que fazia isso, como Aquela que deixava na vez do estudante” (GF-GAM)

As rotinas de estudo, ficaram precarizadas, pela mudança no cotidiano de estudo e familiar, frente às medidas sanitárias estabelecidas para o combate às infecções causadas pelo vírus SARS-CoV-2, adaptações que a população passaram, em especial estudantes, nas novas e emergenciais rotinas de ensinar e aprender, naquele cenário, o ERE se tornou exclusivamente teórico, prejudicando a assimilação do conhecimento, através desta adaptação de aprendizagem,

potencializando as dificuldades, seja de natureza técnica, comportamentais e metodológicas, associadas às financeiras desfavoráveis e adoecimento ou luto familiar (DE SALLES, 2021, p. 5).

Em consonância com estas falas, trazemos Lynn Alves (2020, p. 9) verificando que uma grande parte dos estudantes não acompanharam o ERE, se opondo a nova rotina de estudos, por acharem que estavam de férias, em função do isolamento social permaneciam em suas residências não podendo ir à escola.

De acordo com Lynn Alves (2020, p. 9) os pais se sentem impotentes frente às situações indicadas acima, especialmente com relação a ausência de um espaço apropriado para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das aulas remotas de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo.

Os resultados dos dados de Silva Rodrigues (2021, p. 11) apontam que o desafio da rotina de estudos no ambiente familiar, como dificuldades em não acompanhar o ritmo das aulas, a desmotivação dos estudantes é presente e consequentemente o desejo e o risco de evasão escolar.

Franco, Da Silva e Boff, (2021, p. 2), trazem neste panorama de mudança ambiental, que deslocou as salas de aula para dentro dos lares, os estudantes mostraram-se desinteressados pela rotina de estudo, demonstrando traços perceptíveis de ansiedade e tristeza.

De Oliveira (2020, p. 8) ressalta sobre a adaptação da rotina de estudos no ambiente familiar, dificuldades em acessar a internet, muitos estudantes tinham apenas o aparelho celular dos pais, ficavam limitados os horários, com a utilização pelos pais como ferramenta de trabalho remoto, a fim dos estudantes pudessem acompanhar as aulas remotas, se fez necessário, desenvolver uma rotina individual de tempo para cada um utilizasse este único recurso tecnológico.

Microtema: Intempéries meteorológicas que ocorriam no período do ERE de aprendizagem

Neste momento, é apontado um problema que chamou atenção pois só potencializou as dificuldades para as aulas remotas e foi um acontecimento muito presente nas residências dos estudantes.

Falas:

“agora deixa e contar, eu estava lembrando que eu dando aula lá em casa no local onde eu dava aula né começou a dar uma tempestade né, uma tempestade muito feia, e caiu tudo, e caiu o chaminé da minha casa bem onde eu tava dando aula, mas eu tinha que fazer de conta que tava tudo normal porque os alunos também estava nervosos porque também estava acontecendo nas casas deles e caiu, quase destelhou minha, a parte que eu estava dando a aula e eu tive que me manter firme ali continuei a aula” (GF-GAM)

“então nas dificuldades, naquele dia o que que aconteceu estávamos todos em sala de aula e aí de repente ficou eu e mais três” (GF-GAM)

"você estava na praia, risos” (GF-GAM)

“E a estudante D, professora caiu uma árvore em cima da minha casa, ela estava no sítio da vó né (GF-GAM)

“lá em cima no sítio” (GF-GAM)

“e aí pessoal, eu disse, gente, vamos desligar os equipamentos, então vamos nos proteger, se protejam, porque o que importa é isso,” (GF-GAM)

“eu fiquei lá com cara de paisagem, não, eu eu liberei eles, porque nós estávamos em nossas casas” GF-GAM)

Em concordância com essas falas, Peres (2022, p. 26) também constatou problemas relacionados com equipamentos tecnológicos, a imprevisibilidade, de energia elétrica, da meteorologia, das baterias destes equipamentos, dificuldades de tela, de execução do notebook e de lentidão.

Também corroborando Rodrigues (2021, p. 5), obtive nos resultados dados, que os estudantes enfrentaram problemas com a infraestrutura em suas casas, a falta de luz, quedas de internet, problemas nos dispositivos eletrônicos.

Microtema: As mudanças realizadas nos planejamentos das atividades para o período de isolamento social impactaram nos processos sociais e educacionais dos estudantes de 6º e 7º anos

A resposta do GF foi de uma afirmação que soou em coro, com tanta certeza dos problemas educacionais que a Pandemia deixou no aprendizado dos estudantes.

Falas:

“Nós já respondemos” (GF-GAM)

“já está respondida.” (GF-GAM)
 “Impactaram” (GF-GAM)
 “impactaram e muito” (GF-GAM)
 “sim” (GF-GAM)
 “foi muito impacto” (GF-GAM)
 “impactou e vai longo prazo.”(GF-GAM)

Fonseca, Sganzerla e Enéas (2020, p. 4) alertavam que os prejuízos para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e de aprendizagem escolar para os estudantes já eram evidenciados, no primeiro ano de pandemia, bem como, projetavam que os efeitos geracionais de longo prazo a serem observados por pelo menos quatro décadas.

Ainda sobre os autores, reforçam sobre os efeitos com projeção a longo prazo, dialogam sobre a educação remota e o desenvolvimento cognitivo infantil e socioemocional e o papel do brincar e processos de alfabetização e habilidades essenciais na fase infantil que apresentou lacunas.

Marques (2022, p. 11) ao analisar dados de sua pesquisa referentes aos efeitos do ERE, percebeu que as condições de realização das atividades escolares neste período, não estava sendo processo educacional, pois não está havendo aprendizagem significativa e/ou assimilação apropriada do conteúdo.

Tema: Conhecer as percepções dos profissionais do grupo de apoio sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes durante a pandemia da COVID-19, o que destacam como problemas na aprendizagem dos estudantes dos 7º e dos 8º anos do EF.

Descrição do tema: Procuramos conhecer as percepções dos profissionais das atividades técnico-pedagógicas da escola, sobre os efeitos da pandemia COVID-19 nos processos sociais e educacionais de estudantes do colégio.

Microtema: Necessidade de flexibilização deste currículo

Turma dos dos 8º anos que em 2020 e 2021, cursaram, respectivamente, o 5º e 6º ano do EF, já as turmas dos 7º anos, em 2020 e 2021, cursaram, respectivamente, 4º e 5º ano do EF , procuramos identificar os problemas enfrentados por estes estudantes nos anos que passaram pelo ERE.

Falas:

“Acho que a resposta que a Prof. M deu anterior ali, exemplificando bem certinho as fases de desenvolvimento, as fases, respondem muito bem esta pergunta, porque eles já vieram de lá com defasagem.” (GF-GAM)

“eu ainda acho que tem uma falha bem grande no sistema, e que eu aponto, a gente começa a se incomodar, a gente está com um grupo lá de pesquisa e pensando nisso, hoje nós vemos um movimento nacional pelo novo EM, mas eu até agora e aonde que estamos nós professores, fazendo um movimento a flexibilização deste currículo, porque nós estamos vendo, enxergando que o menino chegou no terceiro ano, vai vir do terceiro para o sexto, e o que nós temos na legislação, BNCC, Currículo do Território Catarinense, assim por diante, aquilo que foi trabalhado antes da pandemia e que está posto, desde de 2015” (GF-GAM)

“está ali que o menino tá lá que no primeiro ano tem que ser isso, no segundo tem que ser aquilo, no terceiro tem que ser aquilo, e continua né, de uma forma progressiva até o nono ano, até, depois o médio” (GF-GAM)

“e assim na educação infantil, só que, como é que nós estamos fazendo aqui, antes da pandemia, que quer a gente já estava posto e sabemos que teve todos esse trabalho que teve toda essa defasagem e a flexibilização do currículo não aconteceu nós queremos que esse currículo seja trabalhado ou de 2015” (GF-GAM)

“Deu para entender, e daí a gente diz, mais a criança que consegue evoluir, que bom, nós sabemos que consegue evoluir, tem que dar asas para ela, mas nós não podemos deixar o que está ainda rastejando, não conseguir chegar lá né, ele tem que ir também, só que nós temos, tem que ser revisto a nível nacional esta questão” (GF-GAM)

“É porque enquanto escola, a gente tem que estar buscando, a literatura traz ai, com o nome recomposição da aprendizagem, e a gente sabe que realmente é uma recomposição, mas assim, nós enquanto escola, quando nós pegamos o nosso currículo, a nossa Matriz Curricular de cada turma e pensamos faltou isso para ser dado, está no sétimo, mas no sexto faltou isso, a gente vai partir da onde ele está, então como nós somos uma escola de uma organização diferente na verdade nossos estudantes ficam conosco, eles ficam mais ou não é tão tranquilo, mas ao mesmo tempo é, né, porque nós continuamos com eles, agora o que acontece conosco é excepcionalidade da escola, os que vem para o sexto ano é o nosso desafio bastante grande né” (GF-GAM)

“porque daí, vejo essa sua preocupação, mas talvez não seja o que vem acontecendo no momento, nosso professor continua trabalhando 2015, ele não conseguiu ver, esse período da pandemia, essa lacuna gerada, ele acha que o nosso estudante tem aquele conhecimento, que está lá normatizado, dizendo que você tem que saber, a mais eu não sei, tem que saber porque já viu lá” (GF-GAM)

No Parecer do CNE n.º 11/2020, que tratou da flexibilização curricular, determinou o planejamento curricular para atender os marcos e competências de aprendizagem nos anos de 2020 e 2021, anos do ensino emergencial na pandemia, focando nos marcos e nas competências essenciais para cumprir os objetivos da aprendizagem (BRASIL, 2020, p. 14).

Demonstram que com o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, impactou na consecução do currículo escolar do ano de 2020 e 2021, quando o ERE com aulas síncronas, como foi no caso do Colégio Policial Militar pesquisado, independentemente da modalidade ou nível de ensino, se fazendo necessário seguir três caminhos para replanejar frente aos novos contextos curriculares, o da cultura digital, o da interdisciplinaridade e o da pedagogia diferenciada, ajustando o ensino às características individuais de aprendizado dos estudantes (STEIN, 2020, *apud* DE ARAÚJO CARNEIRO; DE ARAÚJO NASCIMENTO, 2020, p. 4).

Microtema: O problema do currículo centrado no conteúdo

Resta comprovado que a forma de seguir ensinado após o retorno das aulas presenciais posteriormente a flexibilização das medidas sanitárias com o isolamento social, está deixando um rastro de defasagem na aprendizagem dos estudantes, que não conseguem progredirem por falta de aprender conteúdos nas aulas remotas do ensino emergencial.

Falas:

“é, por exemplo hoje eu estava trabalhando ali uma revisão para a prova de amanhã né, com o nono ano, por exemplo, eu perguntei de um conteúdo que foi dado no sétimo ano, durante a pandemia, ninguém lembrava mais, ninguém sabia mais, então eu tive que revisar toda a questão, fazer a revisão do conteúdo, se você falar do sétimo ano. estudantes daqui do CFNP, e que tiveram as aulas, mesmo durante, mas veja como mesmo tendo eles já não conseguiram fazer e nem lembrar agora” (GF-GAM)

“imagine o menino que só recebia o material em casa, e que não teve aula, eu tive o depoimento de uma vizinha que na época da pandemia, a mãe dela disse assim, eu paguei um menino para ajudar, porque minha filha tinha seis filhos e aí, este foi um ano que a menina reprovou, aí a mãe veio conversar comigo, daí na verdade, eu comentei com a mãe, esta parte foi muito importante para ver como teve muitas pessoas fazendo as tarefas dos filhos, bem como foram várias outras questões que também impactou bastante.” (GF-GAM)

No momento da edição pelo CNE do Parecer n.º 5/2020, já se pensava ou se tinha a certeza de que as medidas de suspensão das aulas presenciais iriam acarretar retrocesso para a aprendizagem dos estudantes com a dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, comprometendo os calendários escolares de 2021 e de 2022 (BRASIL, 2020, p. 3).

Também o Parecer n.º 5 do CNE (2020, p. 6), verificamos que o mesmo já orientava as formas a serem adotadas a fim de se recompor o currículo escolar e a carga horária determinada pela LDB que foram reduzidos quando da implantação do ensino emergencial de forma remota,

seria através da reposição da carga horária de forma presencial no fim do período de emergência, a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas remotas concomitante as presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020, p. 6).

Ainda do insculpido no mesmo Parecer n.º 5 do CNE (2020), sobre o EF Anos Finais, atribuíam nestas etapas, as dificuldades cognitivas para a realização de atividades on-line, poderiam ser reduzidas ao passar do tempo prevalecendo a autonomia dos estudantes, percebemos nas falas do GF, que os resultados obtidos no longo período de aulas não presenciais, com a implementação de atividades on-line síncronas, não foram suficientes para a aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos nestas etapas do EF, demonstrado nestas verbalizações o quão grande é as lacunas de aprendizagem, e que estas vêm acompanhando o estudante mesmo com quase dois anos de retorno às aulas presenciais (BRASIL, 2020, p. 12).

Microtema: Facilitadores e/ou dificuldades na aprendizagem

Procuramos identificar se houve facilitadores e/ou dificuldades com o uso dos meios tecnológicos na aprendizagem neste período de ERE.

Falas:

“Eu tive um facilitador, um deles é que nas aulas ao vivo, como diz o caboclo, acho que essa questão de o estudante vivenciar, perguntar e nesse momento foi uma questão que potencializou essa questão, claro né, eu acredito que ter o professor ali, ter o conteúdo, estar explicando, por mais que fizéssemos um replanejamento para futuro” (GF-GAM)

“e também foi um, eu diria que houve tentativas, todas as possíveis que a gente foi construindo, dentro do conhecimento de cada um, e também até o acesso ao estudante eu acho que ficou mais fácil, dava para fazer video aulas e mandar direto para eles, para eles entenderem os conteúdos” (GF-GAM)

“então eu acho que por um lado, para garantir que todos, foram atingidos, e tiveram o mesmo aproveitamento” (GF-GAM)

“o que não pode também dizer como se falava a pouco tempo, que veio para ficar o ensino remoto” (GF-GAM)

“não” (GF-GAM)

“isso também, pode fazer um pesquisa com os estudantes, a maioria, é só um apoio, um suporte a mais, por exemplo, a professora janete usa até hoje, ela faz as aulas explicativas de matemática, faz tutoriais, e nem sempre vai atingir a todos” (GF-GAM)

“e pra mim foi o momento muito forte de aprendizagem nossa também, onde nós desacomodamos até aquele professor de oitenta anos, não sabia nem ligar o computador,

aprendeu, ele aprendeu a entrar no meet, nem que fosse né, foi um desafio, aprendeu a compartilhar tela” (GF-GAM)

“a gente também teve este aprendizado grande, o nosso estudante, também teve porque ele começou a saber o que era limpo, ele aprendeu que mesmo usando o computador de casa ou o note de outro parente ele podia trocar a conta, para a conta dele, não deixar do outro porque se não a gente não aceitava né, ele tinha paciência de esperar a gente aceitar ele entrar né” (GF-GAM)

E nós conhecíamos todos eles pelo nome que se viessem uma conta diferente a gente não aceitava né, daí ele tinha que ir lá e mudar, então, houve facilitadores, na questão de tecnologias eu acho que ficou assim todo mundo bem esperto agora eles falam para nós assim como a questão, de tá lá no google, tá lá no meet, lá no classroom, assim como a gente está falando normal assim né” (GF-GAM)

“uma criança do sexto ou sétimo nosso agora, ele fala que entra no classroom com a maior naturalidade, o que antes não acontecia, então houve um avanço foi um facilitador” (GF-GAM)

“o Cabo BM A fez um tutorial ensinando os Estudantes a transformar, a salvar em PDF, aqueles documentos todos, mesmo, não sabia, que tanta aprendizagem, ham ham” (GF-GAM)

“as mais diversas possíveis né, até mesmo se adaptar as tecnologias, primeiro compreender como tudo isso se configurava” (GF-GAM)

“o que podia ou não podia na sala de aula, todas as questões da sala de aula naquele momento né” (GF-GAM)

“todas as questões de se adaptar com a casa dele, com o barulho que tinha casa dele, a gente via no meio da aula, o irmão, o cachorro, o macaco, o gato, daí tinha que ligar o microfone, desligar o microfone” (GF-GAM)

“e daí a questão da participação em sala, então assim, meu Deus, foi uma, o pai aprender a ceder o celular na hora de aula para o filho assistir, porque era o único equipamento em casa, e a mãe que fazia a unha, que daí não tinha mais serviço, porque não, mas mesmo assim tinha alguém queria fazer a unha, que marcava a hora e ela precisava do celular para fazer uma ligação, o filho estava assistindo a aula” (GF-GAM)

“houve facilitador, mas houve bastante coisa também, foi uma aprendizagem né mesmo profe.” (GF-GAM)

Com a substituição das aulas presenciais pelas remotas, como facilitadores da aprendizagem naquele ensino emergencial, ficou claro em Cruz, Tavares e Costa (2023, p. 1) as possibilidades de ensino e aprendizagem com uso de TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação para o processo educativo.

Rosa dos Santos e Zaboroski (2020) certificam que através do aprendizado remoto, validado pelas tecnologias, diante da necessidade do isolamento social, é possível compreender

a oportunidade que o período da pandemia buscou de conectar a tecnologia e a educação (CASATTI *apud* ROSA DOS SANTOS; ZABOROSKI, 2020, p. 10).

Nos achados, Durão e Raposo (2020, p. 1) ficou comprovado que o papel dos estudantes nas aulas síncronas do ensino emergencial deveria ser mais participativa e interventiva e a presença do professor deveria se concentrar como um facilitador e desafiador da aprendizagem.

Para Vasconcelos e Astigarraga (2021, p. 4) destacaram que houve professores que, pelas dificuldades de acesso com as tecnologias, necessitaram de acompanhamento especializado. Exemplificar com o caso de uma professora que, após 25 anos de profissão docente, inicialmente, quis desistir diante dos novos desafios a serem enfrentados e da pouca experiência para tal.

Acrescentam ainda Vasconcelos e Astigarraga (2021, p. 9), explicitando haver um horizonte importante para o papel do professor, passando por sua formação continuada, na utilização dos recursos tecnológicos para engajar os estudantes na construção dos saberes.

Também Vasconcelos e Astigarraga (2021, p. 10), em dados de pesquisa, mencionam que os docentes destacaram a importância do espaço físico da sala de aula e a convivência presencial entre docente e discentes como facilitador do ensino-aprendizagem.

Nas falas, verificamos dificuldades simples, ligar o computador, salvar um arquivo em PDF, no ERE, e para garantir o resultado proposto, foi necessário aulas de informática básica para os estudantes, principalmente os dos 6º e 7º anos, para poderem acompanhar as aulas e enviarem as atividades, alternativa de resolução do problema foi desenvolvendo competências técnicas dos estudantes envolvidos (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009, p. 2).

Tema: Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes após o retorno das aulas presenciais.

Microtema: Retorno às atividades presenciais com relação aos processos sociais e educacionais dos estudantes de 6º e 7º anos

Como o grupo de apoio perceberam o retorno às atividades presenciais com relação aos processos sociais e educacionais dos estudantes de 6º e 7º anos, se falando em final 2021.

Falas:

“Já foi respondido, ficaram lacunas né” (GF-GAM)

“é” (GF-GAM)

“e uma coisa é quando a psicologa traz ali que na verdade a gente tem que pensar bem sobre isso mesmo, teve muitas tentativas, mas aí, a efetivação, só que um detalhe muito importante né, nós observamos aqui na escola sim nós temos estudantes com muita dificuldade, mas nós temos estudante com um potencial, uma facilidade no aprendizado, todo esse momento que viveu né, ensinavam nós, e assim ó na verdade eles continuavam sendo líderes né, continuavam se organizando, não adiantava se era naquele momento, hoje(GF-GAM)

“então assim” (GF-GAM)

“é meu Deus, quem quer é e quando tem uma ajuda da família” (GF-GAM)

“e tem mais um detalhe que logo ali em setembro quando voltou toda a escola, eles não estavam adequados, não estavam habituados, eles queriam era conversar, se ver, adaptação, aquela fase de adaptação foi muito forte, muito grande, a sala de aula incomodava eles, e tinha as regras vigentes, de distanciamento” (GF-GAM)

“nem fala” (GF-GAM)

“eles queriam se abraçar, daí a gente tinha que ficar apartando, foi muito gigantesco nesse retorno, né, então as duas primeiras semanas presencial aqui, a gente teve que até que orientar os professores na época, né Prof I, deixem eles conversarem, porque eles estavam tão carente desse olho no olho” (GF-GAM)

“e uma coisa que talvez muito interessante que aconteceu aí, quem já se conhecia no presencial e foi para o remoto ok” (GF-GAM)

“mas assim além da questão da aprendizagem, a questão da socialização, a forma de se comunicar, então teve tudo isso também que impactou, naqueles que tiveram aquele primeiro mês de aula, e depois não se viram mais, muitos não formaram vínculos quando vieram para o presencial, mudaram até a forma de se tratarem era diferente, a falta de adaptação, até mesmo no online a gente percebeu problemas que acontecem no presencial né, tipo bullying, pela internet, algumas questões pontuais, alguém que queria falar mais que o outro, então essas pesquisas que falam sobre o comportamento diferenciado no presencial e na internet a gente pode perceber bem assim que vários estudantes que participaram muito no online, no presencial não participam tanto assim” (GF-GAM)

“como teve uns que adoeceram agora” (GF-GAM)

“é teve muitos, não conseguiram mais voltar, parecem que estão fixos naquele mundo” (GF-GAM)

“é e aconteceu tanta, é tanta coisa” (GF-GAM)

Com o retorno às aulas presenciais provocaram dúvidas quanto às questões das instalações físicas, pedagógicas e protocolares no retorno dos estudantes no ano de 2021, nas questões que se referiam ao tipo de ensino a ser ofertado em um momento ainda em distanciamento social (ALMEIDA; SUSANA JUNG; DE QUADROS DA SILVA, 2021, p. 3).

O retorno às aulas necessitou de um planejamento e reestruturação para que o presencial e os que permaneciam no ensino remoto, que possibilitasse acolher toda a comunidade escolar. Desta forma criou ambientes síncronos que combinassem atividades presenciais com as virtuais (ALMEIDA; SUSANA JUNG; DE QUADROS DA SILVA, 2021, p. 14).

A grande preocupação de diversos profissionais da psicopedagogia foi que a instabilidade emocional, tanto de estudantes quanto de docentes, provocada pelo isolamento social, potencialmente danoso ao aprendizado (ROSA DOS SANTOS; ZABOROSKI, 2020, p. 5),

Com relação ao fenômeno *bullying* Rosário (2021, p. 23) identifica sendo uma violência acometida no ambiente escolar. E com a chegada da pandemia o *bulling* não ocorreu de forma presencial e sim o *cyberbullyng* entrou em ação, gerando consequências de poder em longa escala, desta forma utilizando as tecnologias, mídias, e redes sociais como meios de concretizar as ofensas e exposição das vítimas.

Bastos *apud* Rosário (2021, p. 19) constatou que o bulling de forma tradicional que ocorriam em ambiente escolar no presencial, migrou para o mundo virtual, através do ensino remoto, esta demanda foi observada pelos educadores gerando preocupações com invasões às salas virtuais, em que os invasores instauram a desordem, com vídeos de conteúdo inapropriado e xingamentos.

5.3.3 Resultados e Discussão do GF realizado com os Professores (GFP).

Tema: O PPP e os processos sociais e educacionais

Descrição do tema: No GF com os docentes do EF, que houve realimentação do PPP, pois a escola é regrada e naquele momento foi muito mais, mas chama a atenção, a observação que o momento desafiador e que ficou registrado em suas mentes foi como havia um cuidado no que se refere às avaliações impressas em papel, havia uma quarentena para ir para os estudantes, este recebiam em pacotes plásticos, abriam e depois de realizadas as atividades, encaminharam de volta, quando chegava para os professores mais uma quarentena, sem poder pegar nas provas, só depois poderia abrir os pacotes plásticos com as avaliações e fazer a correção, parecendo inacreditável, que passaram por tudo isso.

Microtema: Reestruturação do PPP

No GF dos professores, estes relatam que as alterações no PPP foram realizadas conforme as inserções de todas adequações normativas que tratavam da continuidade do ERE.

Falas:

“Sim” (GFP)

“de início no primeiro momento o PPP não previa a situação que aconteceu” (GFP)

“Então ele tava todo estruturado uma situação de normalidade então eu creio que ele foi cumprido e a medida que foi progredindo e a medida que ele foi tomando corpo ele articulado e adaptado às necessidades, no próximo ano, no segundo ano aí sim ele já previa a continuidade, no primeiro momento ele teve esta flexibilização para poder dar conta do que era necessário naquele momento.” (GFP)

O ERE no isolamento social com suas tecnologias midiáticas on-line, foi e será uma realidade para a educação básica, no PPP foi coletivamente replanejada e reestruturada às práticas docentes com afazeres urgentes e emergentes na direção do ensino e da aprendizagem (PEREIRA DOS SANTOS, 2021, p. 4).

Com a decretação do isolamento social, a suspensão das aulas presenciais gerou dificuldades pelo ERE, em termos organizacionais, exigindo das escolas a análise e depuração das normativas sanitárias e educacionais, para o replanejamento e reformulação do PPP (COSTA *et al.*, 2021, p. 4).

Os professores declaram no retorno desacelerado após o ápice da pandemia e com todas as precauções que o cenário exigia, diante das mudanças que a Flexibilização Curricular provocaram na escola, reajustando os componentes didáticos, olhando os estudantes de forma individualizada e equilibrada, a fim de melhorar o ensino (SILVA, 2022, p. 121).

Microtema: Desafio das quarentenas das atividades impressas

O GF dos professores, também aborda a preocupação de como foi as quarentenas no trato com a troca de papéis de atividades remetidas para os estudantes.

Falas:

“e o próprio desafio das avaliações quando chegavam, iam para os estudantes, ficavam na quarentena, não podiam pegar, coisa louca isto né, parece que não aconteceu parece que a

gente não passou por isto, dessas situações de agora fica na quarentena, a não agora tem que devolver umas coisas assim” (GFP)

“e tudo isto fazia parte das exigências, de escrever o PLANCON, o plano de contingência e isto tudo fez parte do PPP, tudo uma questão de notas, de trabalhos de, de presenças” (GFP)

Plancon é um documento que institui regras no âmbito da saúde, orientando ações, no caso em estudo, um colégio público, onde a direção, seguiu normativas estaduais, dando formas, incorporando-as como medidas a serem operacionalizadas dentro da instituição (DE SOUZA; MACHADO; QUIRINO, 2020, p. 7).

Os livros didáticos devolvidos que seriam mantidos em quarentena por pelo menos 14 dias, os materiais feitos exclusivamente com papel, no mínimo 24h, já os livros e outros itens cobertos com plástico, seria 72h, colocados em sacos plásticos, a fim de serem desinfetados naturalmente e de forma simples, segura, eficiente (GARDINI SANTOS, 2020, p. 10); (WELLICHAN; ROCHA, 2020, p. 7-12).

Microtema: Dificuldades com as tecnologias

No GF dos professores, o que se refere as aulas remotas síncronas pelo meet, foi constatado o desespero de muitos, professore e estudantes, com o uso as tecnologias, mas como não havia uma segunda alternativa, tiveram que ir atrás e com o auxílio de toda a equipe pedagógica foram dando conta da aulas.

Falas:

“e a escola naquele momento, em todos os momentos é uma característica da estrutura da escola, tudo regrado, tinha aula, não tinha aula, tinha meet não tinha meet, o desafio foi para os estudantes, pra família, quer dizer foi pra todo mundo, nós enquanto professor lidar com o espaço da sala de aula, de repente em outro espaço, obrigado literalmente, porque você tinha que fazer aquilo, não tinha outro jeito de lidar com a tecnologia de dar jeito, será que vou conseguir entrar e o desespero maior era naquele momento, eu passei bem né sempre tinha o suporte das meninas, do outro lado ajeitando. chegou um belo dia aqui, a Prof I disse assim agora cada um vai se apresentar, apresentar para os estudantes, eu disse meu deus do céu, mas a gente passou por isto foi desafiado a isto e eu fui correr atrás” (GFP)

“foi desafiador na verdade.” (GFP)

Rodrigues de Almeida *et al.* (2021, p. 4) relata que com as medidas de isolamento e distanciamento social, impostas frente à pandemia, as escolas foram obrigadas a suspender as

aulas presenciais, surgindo o ensino remoto como alternativa para dar continuidade da conexão dos estudantes com os componentes curriculares e até mesmo com o ambiente escolar.

Os estudantes apresentaram dificuldades no ERE no que se refere ao uso das tecnologias, em acessar as aulas remotas, não conseguiam o link ou acessar com a conta de e-mail, em adaptar-se, falta de internet e equipamentos, dividir a atenção com os acontecimentos domésticos (VERCELLI, 2020, p. 10).

Os professores apresentaram medos frente ao desafio do ensino remoto, devido a falta de habilidades pedagógicas e tecnológicas necessárias, para naquele momento de isolamento social, poder fazer a adaptação da aula costumeiramente presencial para o ERE (TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021, p. 13).

Já para Oliveira (2020, p. 4) afirma que as escolas que possuíam acesso às TICs, conseguiram com maior facilidade se adaptar ao novel ERE incorporados no campo das aprendizagens do EF.

Tema: Mudanças no planejamento das atividades

Descrição do tema: Nas falas, constatamos como foi impactante para o professor, a mudança da sala de aula presencial, para a tela no ensino remoto, a falta da conversa com o estudante, a disciplina do colégio continuar sendo cobrada pelos monitores apontado como diferencial para o aprendizado, a vigilância no que se referia a câmera aberta pelos estudantes.

Microtema: Planejamento das atividades pedagógicas

Nas falas aparece as atividades pedagógicas como marcante nas mudanças no planejamento das aulas para o ERE.

Falas:

“as atividades pedagógicas.” (GFP)

O professor preocupado que seu conteúdo chegasse à todos, pois, presumindo como ainda, uma parcela significativa de estudantes, passariam por dificuldades em acessar os recursos tecnológicos, exigiu, uma reconfiguração de seus planejamentos e suas atividades pedagógicas, para serem disponibilizadas, nos mais diversos formatos, impressas, áudios,

imagens, orientações por telefone, mensagens no WhatsApp, entre outros (FERREIRA *et al.*, 2021, p. 8). (...) Outro fato que necessita ser destacado, o quanto as atividades do ERE, naquele momento da pandemia, sobrecarrega o trabalho dos professores, necessitando de mais tempo para a preparação dessas aulas (FERREIRA *et al.*, 2021, p. 8).

As tecnologias digitais, inseridas nas atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem, exigiram um conhecimento destas que até então, os professores não dominavam, bem como, o seu reconhecimento pedagógico das potencialidades destas ferramentas tecnológicas e como utilizá-las (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 9). Também, no ERE onde os docentes realizaram o planejamento das aulas com o emprego das tecnologias digitais síncronas, teriam de levar em consideração a falta de conexão de internet, o que não permitia ministrar a sua aula (PEREIRA JUNIOR; NOVELLO, 2021, p. 16).

Na pandemia, ficou claro, que qualquer mudança na escola e na educação, a qualificação técnica e pedagógica dos professores para o trabalho de atividades pedagógicas no ERE, se apresentou urgente em todo o país a formação docente de forma remota para um ensino também remoto durante o isolamento social (BARON *et al.*, 2020, p. 6).

Microtema: Obrigatoriedade das câmeras abertas

Nas falas se vê enaltecida a questão da disciplina do colégio continuar sendo cobrada pelos monitores apontado como diferencial para o aprendizado, a vigilância no que se referia a câmera aberta pelos estudantes durante as aulas para o ERE.

Falas:

“sim com certeza, tudo mudou, tudo aquilo que você sabe na tua cabeça, precisou passar na tela de um computador, nada melhor que você poder conversar com o seu estudante, ter esta troca, do que ele te traz, e aqui no colégio militar tivemos, para mim foi um diferencial muito grande que foi as câmeras abertas, então por mais que tivesse que adaptar o nosso planejamento porque na sala de aula eu fazia assim e agora fazer assado, mas o fato de você ter a obrigatoriedade do teu estudante em manter a câmera aberta no período de aula fez muita diferença, se comparado às outras escolas eu sempre digo que na outra escola eu dei aula, um ano e meio para bolinhas, porque este aluno que eu não sei se ele estava prestando atenção ou se não estava, se estava ali ou estava dormindo, se estava jogando, o que ele estava fazendo e o nosso estudante do colégio militar a gente conseguia passar as atividades que eles estavam presentes daquele jeito que era possível naquele momento mas eles estavam presentes conosco, porque você olhava e dizia agora anotem e você via eles escrevendo então isso foi acho que apesar de ter que fazer todas as adaptações inclusive nossa né, de atividades da nossa metodologia também mas o fato de eles estarem com a câmera aberta acho que foi um diferencial do colégio.” (GFP)

“aproveitando teu gancho Prof A se você permite, houve até um policiamento nesta questão das câmeras abertas que a gente contou com o apoio de vocês né, os militares deram este suporte para que as aulas ocorressem desta forma da câmera aberta, com aluno participando e que nem sempre a gente dava conta do recado aí tinha a intervenção deles para que dessem este suporte é para nós conseguir trabalhar, esta diferença que a Prof A falou do colégio militar, era justamente este apoio que vcs nos deram.” (GFP)

“a realidade ali é um pouco diferente eu venho de uma outra escola que já existia o online como obrigatoriedade, então a gente já tinha toda a tecnologia em virtude da faculdade com os módulos internacionais então a gente já tinha, então a pandemia começou na terça e na quinta começamos a dar aula, nunca vou esquecer disto, isto foi muito marcante assim pra mim todo mundo se debatendo, quarta feira foi um dia de capacitação geral na escola e quinta feira nós abrimos as câmeras pela primeira vez para dar aula então a gente foi muito ágil nestas questões assim ó, mas assim o colégio militar fez muita diferença com as câmeras abertas este suporte a gente continuou, no outro colégio continuei fazendo avaliação a gente continuou dando aula, tinha trabalho pra entregar os classroom as coisas, rapidamente pegaram tudo isto e prazos de entrega e assim tudo funcionou muito rápido mas o diferencial eu digo pra vocês foram as câmeras abertas até o momento que alguns alunos da outra escola diziam eu vou abrir as câmeras porque entendi que aí eu presto atenção, você sabe né professora o que eu estou fazendo, então pra mim é melhor de câmeras abertas, mas isto eu tenho aluno que assumi a serie eu fui conhecer quando eles voltaram pra escola eu não conhecia né e aqui isto não aconteceu. eu sempre digo que o diferencial do colégio militar foram a obrigatoriedade e assim óh alguns alunos assistiam a aula de uniforme né podia estar de pijama por baixo mas a jaqueta estava lá (risos) podia estar coberto mas a jaqueta estava lá, tudo isto é rotina de aula mesmo estando na casa dele.” (GFP)

“não precisamos exagerar estamos na escola a tempo a maioria mas não teve nenhuma escola e a Prof A não vai deixar eu exagerar aqui, nem as particulares que tiveram esta organização a ponto que você falava das câmeras abertas deste tudo né Prof A, mas assim, de aula, de aulas pontuais mas assim agora tem aula, o professor tem que planejar tem que ir lá, o estudante tem que estar... foi só aqui eu vejo as escolas do município por exemplo encaminhava trabalho, o trabalho voltava e não voltava não tinha aula e assim aconteceu nas escolas do estado nas escolas particulares, o pessoal comentava agora tem aula ah mas não tem mais aula, então não tinha esta ideia de continuidade que a gente teve aqui o tempo todo, era uma questão de se organizar e... pode falar Prof A” (GFP)

Com suas câmeras abertas, comportamento disciplinar observado pelos monitores e equipe pedagógica do colégio, permitiu que os estudantes fossem observados e analisados em suas condutas, com a vigilância, quanto sua atenção e participação nas aulas remotas, a fim de melhorar sua aprendizagem (PARADA, 2020, p. 10). Pelos monitores foi estabelecido que as câmeras dos estudantes ficassem abertas durante as aulas remotas, assim, sendo possível sincronamente observar cada estudante, revelando por suas câmeras um pouco de suas casas, seus quartos, animais de estimação e naquele momento de isolamento social trazendo um sentimento de intimidade e aproximação (SOARES *et al.*, 2021, p. 3).

Observamos também nas falas dos docentes, a constatação de problemas quanto a assiduidade dos os estudantes nas aulas remotas e, dos participantes a maioria manteve as

câmeras desligadas sem interação com o docente ou até mesmo com outros estudantes (RAMOS; SARMENTO; MENEGAT, 2021, p. 13)

No caso da escola pesquisada, a proposta do ERE síncrono, no *google meet*, com a monitoração das câmeras abertas, teve o objetivo de que as aulas tivessem uma característica mais próxima da aula presencial (FONTOURA *et al.*, 2022, p. 3).

Nas aulas do ERE síncrono, todos ficarem com suas câmeras abertas poderia gerar uma sobrecarga no limite de bandagem, os barulhos e falas atrapalham a aula se os microfones ficarem ligados (PEREIRA JUNIOR; NOVELLO, 2021, p. 16).

Como impacto da COVID-19, no ensino, o mais preocupante foi a ampliação das diferenças econômicas existentes nas famílias dos estudantes, destacando os economicamente privilegiados que a curto prazo conseguiram atenuar os efeitos da suspensão das aulas presenciais, contra os de menor poder econômico se tornaram vulneráveis sem acesso às tecnologias (SENHORAS, 2020, p. 8).

Microtema: Problemas com os meios didáticos de ensino

Nas falas identificamos como também os professores foram pegos de surpresa, se evidenciou dificuldades em adaptação de seu componente curricular para as tecnologias, mas também, como se esforçaram para conseguirem continuar seu ofício de educador através do ERE, naquele momento de isolamento social.

Falas:

“a gente sempre conta né, eu comecei com o quadro de giz da minha filha, dando as aulas no quadro de giz e daqui a pouco eu passei para a girar a câmera para posicionar e eu poder resolver as equações e contas matemáticas com eles olhando e resolvendo eles viam só minha mão e depois daí até a mesa digital eu acho que foi uma evolução.” (GFP)

“eles já estavam muito cansados daquilo tudo e foram cansando ao longo do tempo, ah a escola é cansativa não sei o que mas o social deles está na escola, além da questão do conhecimento e um conjunto né de ter contatos de conversar de.... e aquele processo foi truncado e foi longe né.” (GFP)

Estando em consonância com os achados de Cardoso Sá Firmino (2021, p. 14), onde se evidencia a imposição aos professores, estimulando-os, na busca de saberes curriculares e disciplinares, objetivando, a inserção de novas estratégias metodológicas, reestruturando a

forma de passar os conteúdos, a fim de conseguirem um melhor aprendizado dos estudantes no ERE.

As estratégias de ensino-aprendizagem no ERE, foram impactadas pela necessidade do uso das tecnologias digitais, as quais exigiram adaptações por parte dos professores, com a intenção de tornar as aulas atrativas e possibilitarem um aprendizado em seu componente curricular, naquele contexto do isolamento social (SCHMITT; BUGALHO; KRUGER, 2021, p. 8).

Os professores desde o início da pandemia em 2020, não pararam de trabalhar, pois com o ensino remoto, foi necessário readequar as metodologias de suas aulas às tecnologias, para o ensino nas plataformas digitais, bem como, a fazer a resolução de problemas para estudantes e famílias fora do horário das aulas, para os quais não estavam (DE PAULA, 2022, p. 11).

Microtema: O desafio do professor na pandemia

Os professores trazem em suas falas, o quão desafiador foi o isolamento social, aliado a toda as consequências da pandemia, na questão da educação continuada através do ERE, só foi possível com auxílio de uma equipe pedagógica e de gestão comprometida com a prestação de uma educação de qualidade, dentro das possibilidades daquele momento.

Falas:

“muito desafio, quer dizer a vida é um desafio, só que teve um tom um pouquinho diferente, quer dizer a gente nunca tinha se deparado com uma situação daquela de enquanto ser humano preservar a vida e seguir a vida de uma outra forma, com os estudantes a gente se cuidando e saber até quando e ter que dar forças para os estudantes que estavam nos assistindo, perdendo familiar,” (GFP)

“muito desafiador (em coro)” (GFP)

“mas eu lembro que tínhamos este suporte que todos falam né, a Prof G nos capacitava num dia e no outro dia já começava a usar a ferramenta e isto de ter sempre alguém na mesma sala conosco, acho que foi extremamente importante” (GFP)

“eu tenho salvo até hoje o seu número de telefone quando toca ali como Psicopedagoga 8º ano. cada um do pessoal do pedagógico era responsável pela turma para dar o apoio para dar o respaldo para o professor que a aula pudesse ter continuidade e que o aluno tivesse assiduidade e tivesse uma conexão e tenho vários outros telefones de quem era ligado na turma eram os orientadores das turmas.” (GFP)

O planejamento do ERE com a participação em conjunto, equipe pedagógica e professores, consistiu na construção de uma estrutura de ensino remoto, foi responsável para que os estudantes se apropriassem de uma aprendizagem no período de isolamento social, tudo pensado no vínculo afetivo do professor com seus estudantes (SANTOS, 2020, p. 6).

Com a capacitação pela equipe pedagógica, foi possível sanar as dúvidas e dificuldades em relação ao uso das tecnologias no ensino remoto, desde a abertura da sala, como utilizar todos os recursos do Google Meet, interação que propiciou para que os professores tirassem das atividades propostas (LIMA; SANTOS, 2020, p. 3).

No momento do ERE, para que se atingisse o êxito, foi necessário o engajamento maior da equipe pedagógica na formação docente no uso de metodologias online (DE SOUZA MORAES; BRITO E SILVA, 2021, p. 10).

O ERE requereu o planejamento para a mudança nas metodologias de ensino remoto, adaptando o colégio e treinando os docentes no uso de recursos tecnológicos nas aulas contribuindo no processo de ensino-aprendizagem (DE SÁ *et al.*, 2020, p. 2).

Tema: A pandemia impactou a aprendizagem

Descrição do tema: Busca na visão dos professores, se observaram os efeitos causados pela pandemia na aprendizagem dos estudantes da escola, durante o ERE, no período de isolamento e distanciamento social.

Microtema: Defasagem de aprendizagem

Se confirmando nas falas dos professores do EF nosso tema de pesquisa, os quais também observam a defasagem de conteúdos, na escrita, na interpretação, na coordenação e no raciocínio lógico.

Falas:

“isto, vamos ver ao longo do caminho e ao longo deste ano vamos observar bastante esta situação, do 8º já conseguimos observar um pouco ao longo do caminho né e venho observando o 7º mas este pessoal do 7º que vamos ver o reflexo.” (GFP)

“O 7º ele sai do 4º e vem pra nossa escola, acho que é o que mais impactou, porque o 8º estava conosco é um ano depois né mas o 7º a gente percebe uma defasagem, nós percebemos já ano passado no 6º ano a Ana estava comentando a respeito na sala de aula” (GFP)

“é eu estava comentando, eu comecei a corrigir as provas de língua portuguesa e assim oh, os erros de ortografia que o 7º comete o 6º não está cometendo, os descontos de ortografia de 6ºano são muito menores que os descontos de ortografia do 7º, outra coisa que está me chamando a atenção 7º ano está sem coordenação motora, o traçado de letra está difícil.” (GFP)

“eu como monitora do 7ºanos até não sabia desta situação do 6ºque estão melhores, eu assim noto nos documentos que eles me trazem nas justificativas por exemplo que eles têm que relatar algumas vezes, os erros de português são grosseiros assim! do tipo atenção com s, posso com ç coisas assim bem grosseiras que me chamam a atenção realmente.” (GFP)

“uma outra coisa que eu percebi bem dentro da língua portuguesa, a questão da interpretação de texto se você vai para um debate com interpretação de texto o 7º ele interpreta um grau de superficialidade do texto a informação explícita eles não contam a implícita é sofrida, sabe então eu não sei até que ponto que a gente pode dizer que tudo isto é reflexo da pandemia, mas que impactou justamente saiu do 4ºano e chegou na nossa escola.” (GFP)

“eu lembro que no ano passado fiz uma atividade com eles era confeccionar o quipu eram nozinhos que tinham que fazer, eles não conseguiam a maioria deles não conseguem girar o cordão” (GFP)

“falta da coordenação” (GFP)

“é só ver os calçados mal amarrados né dos estudantes, isto a gente vê do 6º ao 9ºano né. mas é uma coisa que chama a atenção.” (GFP)

“isto pode ser por conta do excesso da tecnologia que aqui em sala de aula você escreve, você dobra, você recorta você vai colorir tem toda uma atividade, a tecnologia te proporciona várias outras mas esta coordenação fina acho que é assim que chama acaba ficando em segundo plano por conta do uso da tecnologia.” (GFP)

“um exemplo disto é os alunos olharam a hora no relógio, eles não sabem no relógio de ponteiros. até disse que iria cobrar numa prova isto...” (GFP)

“estava hoje comentando no recreio com a professora T, eles perguntam e cinco minutos depois, eles não sabem fazer a leitura do relógio bem interessante.” (GFP)

“ao mesmo tempo que digo pra eles assim falando dos nossos alunos que estavam no 6º e agora 7º anos uma época ali que estão no nono ou primeira série eles tem uma defasagem no que seria um ensino tradicional mas eles têm uma vantagem ao mesmo tempo porque em outros lugares, tem colegas que trabalham em outros lugares e as aulas muitas vezes foram muitas vezes encaminhados trabalhos e muitas vezes eles não tinham a aula rotineira, a aula diária. O aluno nosso em relação ao aluno que não teve rotina de aula diária estão em defasagem maior do que a gente manteve uma aula online diariamente eles estavam conectados e a gente percebeu eu comentava ali os resultados de alguns vestibulares de alunos que fizeram ali, eles competiram com pessoas que ficaram um pouco aquém, não é o que a gente esperava do ensino tradicional mais ainda se comparado com os outros lugares a gente tem esta vantagem das aulas terem continuado, foram contínuas.” (GFP)

Preocupação, corroborada com os achados de Rodrigues de Almeida (2021, p. 15) que traz as perguntas que mostravam o sentimento dos docentes, e que apontavam no sentido de

que deveria ser cumprido os conteúdos programáticos de cada ano, pois, a probabilidade de considerável número de estudantes, apresentassem uma grande lacuna de aprendizagem.

Pensando além da pandemia, pois o ERE, teve seu efeito limitado, pelas condições de acesso, pela falta de preparo do professor para aulas *online*, levando os estudantes estarem apresentando lacunas na aprendizagem, as deveriam e ainda devem ser a preocupação neste segundo ano do retorno às aulas presenciais, a fim de saná-las, pois ainda comprometem no aprendizado (AMARAL; ROSSINI; SANTOS, 2021, p. 14).

Santos *et al.*, (2022, p. 12) em seus achados, ficou evidenciado a defasagem de aprendizagem após o ERE, não só para estudantes da rede pública como também na rede particular, nestes dados, mostram uma potencialização no déficit de aprendizagem, se tornado ainda maiores as dificuldades em certos conteúdos, conclusão que deve nortear os docentes em retomadas de conteúdos, buscando atenuar estes efeitos daquele ERE na aprendizagem

Os professores se referem quanto o acesso precário à internet e as tecnologias digitais, foram fatores determinantes de interferência para o ensino e aprendizagem quando da implantação do ERE, impactando, para uma parcela bem considerável de estudantes, gerando um déficit no aprendizado (FORNECK *et al.*, 2022, p. 5). Naquele momento não foi considerada a realidade econômica de grande parcela da população, precarizando o ERE, provocando grande defasagem na aprendizagem dos estudantes (MARTINS SILVA; LIVEIRA; QUIROGA, 2022, p. 3).

Microtema: As avaliações de aprendizagem aconteceram

Os professores, destacam como foi diferenciado o trabalho do colégio, no que se refere às avaliações durante o ERE, foram limitantes, mas elas aconteceram.

Falas:

“e veja assim também que a gente não perdeu também a formatação do colégio porque nós mandávamos tarefas e o monitor cobrava tarefas não realizadas.” (GFP)

“é aí que a escola faz a diferença, a estrutura de escola que a gente tem aqui, que tem a monitoria que tem todo o NAPP desde a supervisão, a orientadora, psicóloga e psicopedagoga este grupo estruturado da forma do colégio militar tem, as escolas não tem isto, eu sempre comentava com o pessoal que este acompanhamento faz toda a diferença, quer dizer na outra escola você tem que resolver o problema, que o diretor não resolve entendeu e aqui não o monitor vai dar conta da situação daí encaminha pra psico, encaminha para este ou aquele, tem coisas que a escola não dá conta tem, tem muitas coisas que a escola não dá conta, mas quem foi que disse que ela tem que dar conta de tudo isto,

mas ela tem que fazer os encaminhamentos necessários que é o que a escola faz aqui e faz a diferença.” (GFP)

“uma coisa foram as avaliações dessas turmas, eles tiveram assim eu fiquei surpreso porque nas primeiras avaliações era tudo novidade pelo formato do forms eram todas as questões de múltipla escolha e no inglês tem coisas que você tem que escrever e colocar a palavra em ordem pra colocar a sentença correta então ali não dava pra trabalhar deste tipo e ser mesmo na interpretação e muitos alunos que eram bom em sala de aula na minha presença ou na prova presencial mesmo na prova online não rendia, não tiveram bom resultado mas a partir deste choque que foi a partir da terceira avaliação eles começaram a se ligar que era num novo formato então com isto eles começaram a se adaptar a nova forma e no final do ano deu tudo certo, mas no começo foi um choque bem grande.” (GFP)

Como salientaram Fachineto *et al.* (2020, p. 6) que através avaliações coerentes o docente, interativamente, vai saber dos estudantes, o quanto de aprendizado, concluindo-se, foi possível fazer avaliações de aprendizagens durante o ERE, proporcionando compreender a evolução da aprendizagem nos anos de 2020 e 2021, durante o isolamento social.

Frente ao isolamento social, dificultando o acompanhamento de cada estudante, sendo na costuma observação dia a dia nas aulas presenciais, demonstram agora o quanto foi danoso para a avaliação de conhecimento qualitativo na utilização google formulário ou avaliações sendo postadas ou enviadas por fotos em mensagem pelos estudantes (RAMOS; SARMENTO; MENEGAT, 2021, p. 13)

Se nas aulas presenciais as provas eram pautadas no exame, com base em notas. Trazer este modelo para o ERE, de atribuir notas aos acertos e erros, se mostrou mais complicado, devido à falta de habilidades nas TICs, falta de equipamentos e internet e, local ideal de estudo (MENEZES, 2021, p. 3)

Para Paschoalino, Ramalho e Queiroz (2020, p. 15) com o advento da pandemia, na impossibilidade de convergir o ERE e o ensino presencial, ficando longe do alcance a metodologia da educação tradicional, e da suas provas habituais, foi necessário a reinvenção e adaptação de métodos para poder dar continuidade na atribuição de notas.

A equipe unida e comprometida com a gestão pedagógica necessitou fazer a formação, mesmo que remota também, a fim de tranquilizar os professores para superar os obstáculos do ERE, propondo os meios de avaliações entre tantos outros afazeres no planejamento das aulas em 2020 e 2021 (MACHIAVELLI; CAVALCANTE, 2020, p. 13)

Tema: As dificuldades de aprendizagem

Descrição do tema: Os professores, destacam as distrações durante as aulas remotas, como estarem navegando em outros aplicativos, outros irmãos correndo pela casa.

Microtema: Os distratores domésticos e o ERE

As distrações descritas pelos professores, como contribuidoras para o déficit de aprendizagem apresentado pelos estudantes.

Falas:

“acho que as distrações porque na época além de professora já era monitora então estava neste suporte nas turmas e eu via muito disto muitas vezes eles estavam olhando mas o olhinho estava correndo na tela, dava pra ver que eles estavam fazendo outras coisas e estavam só fingindo que estava ali, outra situação é distrações gerais passava o irmão correndo atrás e já tirava a atenção, era também a campainha que tocava eles saiam para atender, enfim, as distrações gerais de uma casa, ainda mais uma casa modificada digamos assim onde estava todo mundo em casa então esta parte creio que dificultou muito a aprendizagem a concentração e o comprometimento até com as aulas porque era muito fácil se distrair, eles estavam com a internet na palma da mão, não tinham controle também às vezes uns assistiam no computador e no celular que dava pra ver que estava olhando pra outra coisa, a televisão, enfim, os distratores que eles tiveram então isto creio que dificultou bastante.” (GFP)

“eu lembro do estudante RL ele tinha o computador e a televisão, a questão também da idade eles não tinham maturidade suficiente para se comprometer com a aula naquele momento, eles estavam achando o máximo que eles podiam fingir que estavam na aula alguns nem todos, também alguns sozinhos em casa porque os pais saem para trabalhar que a atividade do pai não parou e como também tinham outros com 10 pessoas dentro da casa, isto também variou bastante e aqueles que ficavam sozinhos eram o que mais se distraíam também não tinham alguém ali pra estar de olho.” (GFP)

“como a Cabo PM F falou o uso da internet televisão, neste momento trabalhando com os oitavos anos falando sobre a ramificação do uso da internet que deixavam televisão ligada tecnologia tem um conteúdo que estou trabalhando neste momento que fala do DETOX digital que fala das tecnologias do mundo digital e fazendo debates então a gente houve deles e eles realmente falam ah eu não aprendi nada eu me distrai eu o cachorro latiu eu fui lá minha mãe chamou meu irmão chorou então assim eles realmente estavam distraídos e ao mesmo tempo eles tinham que estar ligados existiam esta necessidade de que era um compromisso era a sala de aula em casa mas eles mesmos falaram que o rendimento era diferente no presencial, eles se sentem também mais cobrados e se cobram mais e até né professor a educação é olho no olho né.eu ainda não compreendo eu entendo a lógica do mercado mas a educação online né é só a gente perceber se for fazer um curso online a diferença que isto dá” (GFP)

“e depois veio as novas atualizações do aplicativo onde dava para desfocar dava pra colocar uma árvore um desenho de plano de fundo e veio como distrator porque eles começavam a brincar com aquilo ali e a aula assim foi...” (GFP)

Outro aspecto relevante daquele momento foi sobre a residência dos estudantes, de forma repentina se transformou em sala de aula, diante disso, constatou-se dificuldades na concentração destes, devido a presença dos familiares e nestes espaços não estavam estruturados para a continuidade da rotina escolar (ARAUJO; LUA, 2021, p. 6). Também Lima (2020, p. 15) traz, que as residências com os familiares, apresentaram ruídos e distrações como fatores que dificultaram a aprendizagem.

Os desafios do ERE para estudantes e docentes, entre tantos outros, foi a presença de distratores, o que prejudicou e dificultou a atenção nas aulas remotas (LIMA *et al.*, 2022, p. 16). Um grande número de estudantes apresentou uma enorme dificuldade em combinar a quarentena com as aulas do ERE, diante da pouca compreensão do conteúdo, muitos estudantes passaram a ver o isolamento social como férias, contribuindo com a defasagem de aprendizagem (SANTOS; ZABOROSKI, 2020, p. 6-7).

Na pesquisa de Souza, Pinto e Ferreira da Silva Neto (2022, p. 5) constatou-se que 96,10% dos estudantes usavam o celular para acessarem as aulas remotas, advertem que participarem das aulas pelo celular, não favoreceu o aprendizado, pois os APPs, das redes sociais, estavam presentes, e agiram como distratores da atenção dos estudantes.

Na aprendizagem, nem todos os estudantes aprendem de forma e tempo diferentes. Se a atenção já era difícil nas aulas presenciais, no ERE, torna-se muito mais difícil que os estudantes permanecessem atentos sem a disciplina em eliminar os distratores presentes no celular como, chats, redes sociais e jogos (ROLIM, 2021, p. 6).

Tema: As telas como facilitadores de aprendizagem

Descrição do tema: A tela foi o remédio para o ERE, facilitou a continuidade do ano letivo, sem acentuar ainda mais o prejuízo na vida acadêmica dos estudantes

Microtema: Continuidade do uso das TICs

Os professores, sugerem que deveríamos continuar, agora no presencial, com a incorporação de atividades gravadas para que os estudantes possam assistir novamente, que se bem orientados, o uso das telas ajuda.

Falas:

“eu acho que o que é o veneno também é o remédio, então a questão da internet esta coisa toda sabendo ser conduzida ela facilita pra eles né, uma vídeo aula ou uma coisa assim a facilidade depende da gente disponibilizar alguma coisa assim alguma coisa gravada para que eles possam assistir novamente, das telas que a gente utilizava, tudo isto bem utilizado ajudou né em alguma medida em algum momento” (GFP)

Os docentes manifestam o legado e o desejo de continuarem usando as TICs no ensino presencial, para que os estudantes continuem se utilizando da tela para o aprendizado numa possibilidade do ensino híbrido. Mas depois deste longo período de uso no ERE, ainda, defendem que para o ensino remoto, os estudantes, professores e família, necessitam de uma atenção e formação que também envolvam a escola (ANTÔNIO DA PAIXÃO; FERENC; NUNES, 2022, p. 1).

As TIC's, que já vinham numa crescente dentro da educação, se configurando, essencialmente necessária para o ERE, quer síncrono ou assíncrono, apoio deveria ser incorporada como ferramenta do ensino e da aprendizagem, acompanhado a evolução da informação (SOUZA; STANGHERLIN; SILVA, 2021, p. 9).

Rodrigues de Almeida *et al.* (2021, p. 24) ao analisar os dados pesquisados, verificaram que 89% dos participantes responderam ter a pretensão de aproveitar a metodologia do ERE de aprendizagem no retorno às aulas presenciais. 82,1% com receio do enfrentamento da defasagem de aprendizagem se valendo do protagonismo dos estudantes para o ensino híbrido.

O pontapé inicial foi dado pelas escolas públicas, com a inclusão das mídias digitais e das TICs, no ERE, mas com o retorno ao ensino presencial, com certeza o uso tem que ser aperfeiçoado, a infraestrutura e, formação dos professores, haja vista, que as TICs vieram para ficar (BERNARDES JUNIOR; DE MACEDO, 2023, p. 6)

Microtema: Relatividade interpessoal no ERE

Novamente nas falas dos professores, sugerem que a interpessoalidade que ocorria nas aulas remotas, não foi e não será como as relações no presencial, onde os estudantes estarão em contato e não conectados remotamente, o ambiente da escola é complementar da educação.

Falas:

“até porque a gente tem um grupo que se vê sempre na escola, a diferença de estar em contato não de estar conectado que conexão é uma coisa muito do campo relativo, ah eu to conectado com o mundo está e não está né, esta é a relação que os estudantes que a gente tem com os estudantes esta é complementariedade da educação, o ambiente em si influencia até a percepção deles dos maiores ali que no início foi festivo o evento aí eu vou ficar em casa foi ficar uma semana duas semanas daqui a pouco começou ter uma rotina porque o que incomoda daqui a pouco desmotiva é a rotina e ficar em casa e ter aula em casa virou rotina e percepção é ponto positivo é bom estar na escola com os colegas que é bom esta troca esta convivência o ponto positivo pra quem tem mais maturidade esta percepção de que a rotina seja ela qual for ela vai provocar o tédio mesmo estando em casa mesmo assistindo aula e mesmo tempo a teve isto chateou eles e eles queriam voltar para a sala de aula.” (GFP)

Não tirando o valor que as TICs tiveram como mediadoras no ERE, auxiliando a aprendizagem, ainda que as TICs continuem na escola, ficou claro durante o isolamento e distanciamento social, que, as relações interpessoais propiciadas unicamente pelo ensino presencial, são essencialmente um facilitador e enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem, do qual os professores sentiram falta (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 54).

Ainda em Rodrigues de Almeida *et al.* (2021, p. 24) encontramos que 91,1% dos professores pretendem resgatar o convívio em sala de aula presencial, bem como, a reaproximação entre professores e estudantes que se perdeu no período de distanciamento social sem o ensino presencial.

Para Oliveira (2020, p. 4) entende que dificilmente os meios digitais empregados no ERE, farão frente ao ensino presencial e suas exclusivas trocas que o ambiente presencial das salas de aulas e o convívio escolar proporciona.

Para Pacheco *et al.* (2021, p. 15) os professores ratificam a necessidade da relação pedagógica com os estudantes inerentes ao ensino presencial e à atividade escolar, frente ao ensino remoto, pois, não satisfaz e nem valorizou profissionalmente os docentes e, tampouco colocou destaque à escola, num tempo de pandemia.

Tema: Dificuldades de adaptação às mudanças

Descrição do tema: Se os estudantes tiveram alguma dificuldade em se adaptar às mudanças no período do isolamento social.

Microtema: Vergonha de seus lares

Os professores, identificaram algum tipo de envergonhamento por parte dos estudantes e de suas famílias em mostrarem seus lares, onde vimos, lares sofisticados e outros nem tanto, quase a maioria, lares de famílias carentes.

Falas:

“eu acho que pra família a dificuldade de mostrar a casa que eles estavam porque a casa bonita a biblioteca, mas tinham aqueles que a casa não tinha o que mostrar né” (GFP)

“um dos grandes desafios no começo já foi isto” (GFP)

“a própria história de deixar a câmera aberta e perceber onde eles estavam que tinha aluno que ficava na sala uns na cozinha no quarto tinha.... a mãe fazendo almoço tinha todas as situações que a família primeiro teve que passar pela adaptação e daqui a pouco passou e eles não deram mais bola mas às vezes a minha casa é tão pequena não tem nada...” (GFP)

“porque é diferente eu chegar aqui na escola e ficar tudo igual, sem esta exposição é algo...” (GFP)

“esta parte da estrutura física que a gente lembrar ou recordar tinha situações ali bem precária digamos assim precariedade do espaço” (GFP)

Na pesquisa de Silva *et al.* (2022, p. 18) também nas falas de professores, trazem que os estudantes no ERE, não ligavam a câmera, pois, residindo com famílias desestruturadas, com brigas, não se sentiam seguros em ligar a câmera, com receio do julgamento de suas casas, vergonha ou porque cuidavam de irmãos pequenos. Alguns dos estudantes nas aulas remotas com câmeras fechadas, por não terem uma boa TICs, tinham internet precária e, tinham vergonha de mostrarem seus lares simples (ARAÚJO, 2022, p. 29). Para De Oliveira (2021, p. 3) em conversa com docentes, a fim de conhecer os motivos, que os estudantes não interagem, ou não deixam as câmeras ligadas, responderam, que por vergonha de exibirem seus lares, devido não possuírem um local mais apropriado para as aulas remotas.

Microtema: Falta ou qualidade dos equipamentos para os estudantes

Nas falas dos professores, também aparece a constatação que as dificuldades eram geradas pela falta de internet e/ou falta e a qualidade das TICs, mais uma vez atribuída aos lares de famílias carentes.

Falas:

“neste sentido também era alguma dificuldade que eles tinham, primeiro da qualidade de equipamento que era uma questão complexa né mas enfim, a internet era um horror né que caía internet e voltava a internet então eles tiveram bastante também em alguns locais dificuldade né porque daqui a pouco pegavam internet que era do vizinho, que daí a qualidade ruim que desligavam a câmera para poder acompanhar que tinham estas situações e outros que nem conseguiam acompanhar com a câmera aberta que também não conseguia que outros de propósito falavam a mesma coisa, tinha a questão do poder aquisitivo que impacta mesmo nesta situação que tinha gente com ótimo notebook ótima internet e tínhamos alunos que não tinha equipamento foram feitas doações de celulares estes materiais que foram doados também não eram de qualidade das melhores da época se a pessoa não tinha equipamento também não tinha internet tudo isto acaba influenciando, tínhamos dois estudantes que assistiam aula aqui no colégio mesmo, na pandemia eles vinham pra cá para usar a internet também o computador, aquele menino que ficou com a família do estudante E na época, ele era um deles, o estudante D também o estudante D né.” (GFP)

“e do equipamento que tinham disponível que tinham alunos que acompanhavam pelo celular e passamos slides e eles não conseguiam,” (GFP)

“sim equipamentos bem ultrapassados” (GFP)

“já o maior dos problemas foi este e um celular para todos os irmãos né um celular e três quatro pessoas na casa que estudam e precisavam deste equipamento, uhum é bem desafiador áudios de celulares ruins, fone coloridos na cabeça e cadeira de gamer né” (GFP)
 “é a família ficou exposta, às vezes o microfone ligado esqueciam e assim como tinham aqueles que aproveitavam para fazer um espaço é diferenciado né” (GFP)

“e esta comparação que a Prof. I coloca acho que pra eles também constrangedor né mostrar este cenário” (GFP)

“Estudante M nas aulas eu lembro até hoje com luz de fundo bem elaborado o espaço que acabou sendo a forma deles se manifestar tem esta parte boa, tem a mãe do estudante arrumando o cabelo dele nas aulas tinha de tudo e mais um pouco (risos) e os cabelos também não precisou mais cortar, podia pintar disfarçar.” (GFP)

“tínhamos até alguns pais que exageravam nas brigas e nos víamos tudo isto acontecer...” (GFP)

Corroborando Cunha, Silva e Silva (2020, p. 7) destacam a pesquisa do CETIC (2019), que, no Brasil, 29% dos lares, ou seja, 19,7 milhões, estão sem internet, destes, 59% por falta de recursos financeiros, outros 25% não haver internet na região e, ainda, 41% não possuem TICs para acessar e 49% não sabem fazer uso da internet. Logo, os estudantes pertencentes a estas estatísticas ficaram fora do ERE.

Na pesquisa de Oliveira, Silva e Silva (2020, p. 34), no relato de uma docente, também aparecem, entre os problemas para os estudantes das famílias de baixa renda, a falta da internet e das TICs que os permitiriam participar do ERE.

Castioni *et al.*, (2021, p. 12) são enfáticos ao usarem os dados da pesquisa PNAD Contínua, com a qual destacam, que o acesso ou a falta de acesso à internet, no caso em análise naquela estudo, que foi a suspensão das aulas, afirmam, que não se justifica o bloqueio que ocorreu nas universidades federais.

Microtema: Falta de apoio familiar para o ERE

Constata nas falas que não houve por parte de algumas famílias, que antes da pandemia já não davam e continuaram, a não o suporte para seus filhos, ainda, naquele momento que exigia muito mais.

Falas:

“e perceber que realmente tinha alunos que não davam conta eu lembro que tivemos uma menina chamada S que saiu da escola tudo é administração familiar né a escola com sua parte seguia e não ia, não faziam e não entregavam teve uns que se perderam no caminho não deram conta de... e ela é um caso que eu lembro mas de outros casos que acabaram não assimilando não dando conta porque a mudança foi muito brusca não foi um processo de mudança foi complexo e aí as consequências estão vindo eu vejo que a escola neste sentido, a escola saiu de boa como dizem a molecada diante de todo o contexto que a gente percebeu com toda a organização é claro que os frutos disto tudo nós vamos colher ao longo do tempo e vamos ter que trabalhar muito mais e vai ter que correr muito atrás com essa molecada e muita leitura e muita escrita e o que a Prof A fala dos professores dos erros do 7ºano né” (GFP)

Lunardi *et al.* (2021, p. 2) ressaltam que o comprometimento e desenvolvimento do dever da família dos estudantes, em fiscalizar a participação nas aulas do ERE, contribuiu para melhor aproveitamento e a consequente aprendizagem de seus filhos.

Na pandemia, a união da escola, comunidade e família, saiu fortalecida, por ocasião do isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, levando a troca pelo ERE, se mostrando numa oportunidade de comprovação da importância que têm o engajamento das famílias, como responsáveis que são pela educação e a aprendizagem de seus filhos (SILVA, 2021, p. 7).

Com os quase dois anos de pandemia, constatou-se que as aulas remotas não suprimiram as aulas presenciais, as TICs usadas diariamente para as aulas, dificuldades apareceram, a falta

de internet, falta de aparelhos e a falta do suporte familiar para o estudante no ERE (SANTOS, 2021, p. 113)

Tema: Retorno às aulas presenciais no Colégio Policial Militar

Descrição do tema: Nos relatos dos professores verificamos que o retorno foi no ensino híbrido, ou seja, escalonado, uma semana, metade da turma no ensino presencial e a outra metade no ensino remoto.

Microtema: Escalonamento, semana ERE, semana presencial.

Relatam que o retorno inicialmente foi meio a meio, online e presencial.

Falas:

pesquisadora: ok então como foi o retorno das atividades presenciais destes estudantes, e agora como foi o retorno ao presencial ao colégio militar?

“nossa volta foi meio a meio, uma semana era uma equipe, na outra semana era outra equipe.” (GFP)

“os grupos online e presencial,” (GFP)

“tinha que dar atenção para quem estava ali e para quem estava em casa também, mais um desafio” (GFP)

“na verdade na semana que eles estavam no presencial era um caos, era caótico porque eles relataram que na semana anterior eles estavam no online e eles achavam muitas vezes que o professor tinha que repetir porque eles estavam no online”

“bem assim e corrigir tarefa...” (GFP)

“era bem complexo a semana que eles estavam aqui e aí se repetia na semana seguinte assim quando trocava a turma então foi bem complicado também foi um desafio como quando estavam todos em casa” (GFP)

Gatti (2020, p. 36) descreve que após um ano de ERE no isolamento social, o escalonamento no retorno dos estudantes se faz necessário, para garantir as medidas sanitárias de distanciamento social entre estudantes, e que, para tanto, no caso do CPM, foram criadas soluções pedagógicas didáticas de ensino híbrido com aulas presenciais transmitidas sincronamente para quem permaneceu em casa.

Com o andar da pandemia, com diminuição de casos positivos para COVID-19 e de mortes, em 2021, as escolas começaram um escalonamento no retorno para o ensino presencial, de maneira gradual, metade da turma, uma semana presencial e uma remota, configurando o Ensino Híbrido (BERNANDO; KARWOSKI, 2022, p. 190).

Fernandes dos Santos (2022, p. 122) relata que no 2º semestre de 2021, se deu o retorno às aulas presenciais, respeitando as medidas sanitárias de distanciamento social imposta pela pandemia, a escola, reduziu a capacidade de estudantes pela metade, através do escalonamento destes, dividindo a turma em duas, uma semana metade vinha para as aulas presenciais e a outra ficava em aulas remotas síncronas, e vice-versa.

Microtema: Questões disciplinares no retorno presencial.

Os professores fazem referência que os estudantes, principalmente, dos 6º e 7º anos, retornaram muito indisciplinados, ansiosos, desatentos e desrespeitando até mesmo as regras do colégio.

Falas:

“eu vejo a questão disciplinar também ficou complicado de novo vamos voltar para o sétimo ano se você pegar hoje a disciplina do sexto e você pegar a disciplina do sétimo é diferente, então a questão disciplinar, a questão de atenção, à questão de treino de cópia, de treino de leitura em voz alta, tudo isto era muito lento na volta eles não estavam mais acostumados a ficar sentados na carteira por tanto tempo então assim eu achei uma volta muito lenta não só para os alunos pra nós também” (GFP)

“e teve toda a questão da rotina do colégio militar que eles pararam, vieram de um ano em casa que ficavam a vontade vamos dizer assim e chega aqui tem todo o regulamento do colégio militar pra seguir então eles tiveram uma dificuldade de entender de compreender de acompanhar se adequar as regras do colégio de entender que eles estavam no colégio militar e não mais em casa e não mais lá no colégio de onde eles vieram parece que pularam ainda mais quem fez o sexto naquele ano de pandemia passou o primeiro ano da escola em casa aí depois no sétimo ano veio híbrido né aí depois quando chegou no oitavo foi um caos assim né que eles vieram de um sexto em casa de um sétimo híbrido e chegaram no oitavo ano muito resistente a adaptação ao que colégio militar coloca no seu regulamento digamos assim né, apresentaram muita resistência e muitos problemas de disciplina que eles vieram de casa, depois híbrido depois.... esta turma foi diferenciada também a questão da disciplina a questão da adequação ao colégio militar né” (GFP)

“parece a questão de se auto afirmar a gente faz uma pergunta todos querem falar ao mesmo tempo aquela ansiedade, aquela vontade de se expor aí também acho que foi um pouco o resultado desse isolamento né que estavam em casa sozinhos sem nenhum momento familiar junto isto é aquela coisa, um fala todos falam, principalmente quando vou dar um elogio pra alguém aquela choradeira que todo mundo quer o elogio, então esta vontade de falar um pouco pela questão de ficar fora do ambiente da interação estão são muito ansiosos muito eu percebo isto.” (GFP)

Souza, Jucá e Silva (2022, p. 3, 6) falam da readequação da rotina escolar do ERE, no retorno para o ensino presencial, gerou nos estudantes muitas alterações físicas e emocionais

que se transformaram em condutas de indisciplina durante as aulas, os autores obtiveram na pesquisa, onde 88,6% dos professores aponta para a pandemia como responsável como fator contribuinte para a indisciplina, achado que corrobora as falas dos docentes participantes do GFP.

Reforçado por Lunardi (2022, p. 23) onde os docentes relataram uma indisciplina inversamente das que os estudantes apresentavam antes da pandemia, no retorno às aulas presenciais, muitas brigas, violência física e verbal, descontrole emocional presente em várias escolas.

Microtema: Epidemia da ansiedade

Os professores falam dos estudantes que tinham o hábito de responderem as perguntas, agora depois de dois anos de ERE, se calaram, não voltaram no presencial, voltaram só fisicamente. com aumentos de estudantes com problemas de saúde, elevando o número de estudantes com laudos com diagnósticos de autismo e TDAH.

Falas:

“mas a gente também tinha aqueles alunos que nos salvavam né de fazer as perguntas lá e tinham aqueles ah não eu respondi se não ficava no vácuo (risos) e estes que respondiam não eram os melhores alunos que eram no presencial né eram diferentes, aquele aluno que salva a aula” (GFP)

“em sala de aula sempre tem três ou quatro pelo processo tecnológico não querem se manifestar eu concordo com estas mudanças e é natural que a parte disciplinar, a parte de rotinas se percam porque são dois anos diferente ali, mas o que eu acho que a gente tem que observar e pensar sobre um pouco sobre o assunto teve alguns alunos que não voltaram na verdade, a gente voltou teve aluno que saiu antes da pandemia ali que era uma pessoa extrovertida que era uma pessoa que socializava tem alunos em tratamento até hoje ali que eles não voltaram, voltaram fisicamente mas aquela pessoa não esta mais ali por conta que se recolheu durante este tempo ali e talvez este recolhimento que teve neste período ele não conseguiu superar não conseguiu voltar a ter desenvoltura, falar, participar como ele fazia enquanto antes da pandemia uma herança que a gente vai levar por bastante tempo” (GFP)

“e vocês que devem observar bastante isso né Psicopedagoga, aqui no NAPP, a questão dos laudos, até então não tinha laudo nenhum e depois da pandemia tivemos vários, está chovendo laudo” (GFP)

“e depois da pandemia do covid teve a epidemia da ansiedade.” (GFP)

“agora mesmo tivemos um laudo de um estudante do terceiro, até então nunca teve laudo nenhum e não sei se isto tudo não é resultado da pandemia”

“nós tivemos ótimas alunas que não precisa nem citar nomes, tinha uma menina que pra ler em público, declamar uma poesia e fazer mil coisas a menina se recolheu e está afastada

do colégio agora por tempo indeterminado que também não tinha este problema com a chegada da pandemia e são heranças assim que a gente não sabe até que ponto repercutiu” (GFP)

“é aquela estudante que sempre estava com a mão erguida, perguntando sempre e agora....” (GFP)

“Se calaram (silêncio)” (GFP)

Rocha *et al.* (2021, p. 2) ao pesquisarem as mudanças de comportamento das crianças ou adolescentes que tiveram a rotina completamente modificada na pandemia, verificaram que dos pais 73% observaram diferenças, principalmente, para 77% foi o aumento do tempo no celular, também relevantes as apontadas, como, 43% apontam a dificuldade de dormir, 42,5% queda no rendimento escolar, 42% a agitação e a irritação.

Com o retorno às aulas presenciais, um número muito grande de estudantes voltou para a escola, mudados, daqueles do início da pandemia em março de 2020. O isolamento social acentuou sintomas psicológicos em alguns estudantes, levando os pais, em função dos problemas de aprendizado, buscarem um diagnóstico em laudos (DE ABREU PESTANA; DE ANDRADE, 2022, p. 4).

Givigi *et al.* (2021, p. 5) afirma que decorrente do isolamento social, há probabilidade real do agravamento e exacerbando as dificuldades de relacionamento e de comunicação dos adolescentes. Pesquisas desenvolvidas no cenário da pandemia da COVID-19, indicam que os adolescentes com a idade dos estudantes do EF anos finais participantes da nossa pesquisa, se mostraram vulneráveis ao sofrimento psíquico, com o aumento dos estudos epidemiológicos, apontaram uma elevação do número dos estudantes acometidos em sofrimento psíquico (CARDOSO, 2023, p. 8).

Tema: Pandemia e os efeitos nos processos sociais e educacionais

Descrição do tema: Foi possível através das falas do GF com os professores elencar dificuldades de aprendizagem, deixadas pelo ERE e também compreender como está sendo desenvolvido os processos sociais e educacionais, que buscam resgatar o aprendizado dos estudantes no retorno às aulas presenciais.

Microtema: Falta de rotinas de estudo

Os professores relatam que os estudantes parecem não terem se desprendido daquela letargia estabelecida no isolamento social e no ERE, sem regras e sem rotinas de estudos

Falas:

“Pensando nos sétimos e nos oitavos após o retorno 100% presencial” (GFP)

“eu acho que alguns voltaram como o Prof L falou agora estamos no colégio mas tem outros que ainda parecem que ficaram perdidos neste processo sabe? é difícil eles voltarem, é difícil eles entenderem que existe uma necessidade de rotina porque queiram ou não foram dois anos não podemos contar que foi um ano de pandemia, foram dois anos de uma vida muito desregrada com relação ao o ato de estudar né, eles tinham aula isto eles tinham mas o ato de sentar de estudar de revisar matéria de pegar o caderno de fazer a tarefa porquê... esta rotina de estudos deles porque eles não estavam na escola era uma casa que virou escola né então assim não tinha o ir para casa, sentar em algum lugar se preparar para fazer a tarefa se preparar para estudar isto deixou de existir era tudo uma coisa só né então eu penso que isto vai levar um tempo ainda né na questão de ele sentar e ser de fato um estudante em casa pra alguns não e eu digo que fica muito nítido pra gente a criança que teve o apoio da família e a cobrança de que agora você vai estudar e agora vai fazer a tarefa já fez a tarefa? e tem coisas para pesquisa? sabe a condução nossa era naquele momento que a gente estava ali mas nunca foi tão importante a presença da família neste processo colaborativo com o professor no ensino e aprendizagem então a família que teve uma boa condução né fez e agora a gente tem aquela família que hoje nossos alunos já estão muito mais avançados em termos de escolaridade que os próprios pais né e aí este processo ficou meio perdido porque o pai não tinha tempo tinha que sair para trabalhar né quando o pai não tinha que trabalhar também online e aí naquele caos que virou ali a criança ficou a meio a deus dará e este indivíduo vai se debater por mais tempo.” (GFP)

Rocha *et al.* (2021, p. 12) já chamavam a atenção dos pais no que tangia algumas estratégias que deveriam ser adotadas, a fim de reduzir os efeitos da pandemia nas crianças e nos adolescentes, como uma comunicação familiar efetiva, enfrentamento dos sentimentos provocados pelo isolamento social, regrando os horários de uso das tecnologias digitais, estabelecimento de rotinas diárias, de estudo, de lazer e de exercícios físicos, estes dois últimos para evitar o estresse.

Dos pais pesquisados por Marin Suppi e Marin Suppi (2023, p. 1) fica evidenciado que no ERE os estudantes apresentaram dificuldades em se concentrarem, no convívio social, de aprendizado e de estabelecimento de uma rotina de estudos, destacam que observaram com o retorno gradativo às aulas presenciais em 2021, houve melhoras no aprendizado. Mas que no ensino híbrido, ainda, a maioria dos pais acham que os estudantes continuavam com dificuldades em se adaptarem nas rotinas de estudos (2023, p. 10).

Gomes *et al.* (2022, p. 10) também concluíram que frente aos efeitos nos processos sociais e educacionais, será necessário oportunizar aos estudantes uma equidade escolar no retorno às aulas presenciais, a fim que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de

aprendizado, a fim de propiciar um desenvolvimento cognitivo que garanta um ensino de qualidade.

Microtema: Falta de apoio familiar

O GF traz em suas vivências a percepção como há ausência e muitas famílias, no comprometimento com os estudos e com a vivência escolar de seus filhos.

Falas:

“a gente percebe que o estudante que tem mais dificuldade é aquele que não tem rotinas de estudos então a gente percebe que muitas destas crianças têm uma ausência desta família na vida escolar, esta falta de comprometimento, eu lembro que a gente comentava lá em 2020 né quando o pai matricula o filho na escola, para que, que ele matricula nesta escola em particular que é uma escola que vai cobrar um pouco mais, que vai exigir um pouco mais, que eles ganham as medalhas de mérito intelectual é uma família que está recebendo esta medalha junto com ele ainda tem muitas crianças que os pais parecem que não assumem este papel né, o filho vai estudar nesta escola eu vou estar presente, eu vou cobrar eu vou exigir que ele se comprometa ne com sua vivência escolar.” (GFP)

“a questão do reforço né Psicopedagoga neste primeiro tri e a geografia faz parte do reforço tem estudante que não vem no reforço né, a estudante P, a estudante E, a estudante I, quer dizer né, que são estudantes que precisam quer dizer aquela atividade diferenciada e aí complementa com o que a Prof. S está falando neh, desta ausência da família ah mais eu não consigo, então tá, então encaminhe ela para o reforço, então assim você vai conseguir fazer sua parte em casa? não né.” (GFP)

Naturalmente na vida do estudante, na infância a família é responsável, posteriormente, é compartilhada entre família e a escola, onde, deve estar bem claro, a responsabilidade perante este estudante, no que concerne o ensinar e o educar. A escola necessita trazer os pais, mostrar suas responsabilidades perante a comunidade escolar, onde o estudante vai perceber sua importância e seus compromissos, dentro da família e dentro da escola (GATO; LIMA; LIMA, 2023, p. 11).

Para Alves *et al.* (2022, p. 136) as tecnologias digitais utilizadas no ERE, aproximou as famílias no compartilhamento de informação e orientações pedagógicas e de conteúdos de estudo, com maior participação e comprometimento dos pais em suas casas, propiciando acesso aos professores.

Felice Filho e Gambarato (2023, p. 48) constataam que mesmo com os meios tecnológicos de acesso aos ERE, muitos estudantes não possuíam, outros não tinham acesso à

internet, e havia estudantes com maior sorte, mas não acessavam às aulas, por diversos outros motivos, mas o mais contundente, era mesmo, a falta de interesse e comprometimento dos pais.

Os Pais dos estudantes, quando no ERE, deveriam fiscalizar e organizar o cumprimento pelos seus filhos dos horários de aulas e de estudo, assumindo uma das funções que era da escola e foi deslocada para suas casas. Atividade que cabe a uma equipe multidisciplinar da escola, que foi entregue aos pais durante o isolamento social, pessoas não habilitadas ou até mesmo com a escolaridade menor que a do seu filho (CARMO, 2021, p. 122-123).

Falta de comprometimento que continua com o retorno às aulas presenciais, apontado também por Paula e Silva (2023, p. 64) quando abordam o desafio do recomeço, pelas defasagens deixadas pelo ERE, muito devido aos pais não terem tempo ou compromisso de acompanhar a rotina escolar dos seus filhos, esta ausência das famílias, que já ocorria anteriormente à pandemia, no tocante aos estudos, responsável pelas dificuldades de aprendizagem. A pandemia mostrou, em muitos casos, o quão frágil está a educação, colocando as escolas na obrigação de um replanejamento na busca de mitigar as lacunas de aprendizado (2023, p. 65).

Corroborando, também, o sentimento dos docentes por nós pesquisados, Carrera (2022, p. 49) localizou em seu estudo, que estes profissionais, descrevem a preocupação de não estar existindo uma rotina de estudos que proporcionasse o aprendizado dos estudantes.

Tema: Nível de aprendizagem antes e depois do isolamento social

Descrição do tema: Os professores relatam como está sendo a percepção comparando o aprendizado atual com o aprendizado anterior a pandemia, de a aprendizagem está funcionando melhor.

Microtema: Para os estudantes o aprendizado maior no presencial

Os professores trazem que os estudantes falam que aprendem mais nas aulas presenciais, por isso acham que eles preferem o presencial.

Falas:

“eu volto naquela minha fala, que citei o exemplo do oitavo ano, trabalhando neste conteúdo digital ali, questioneei a turma a respeito do aprendizado a distância e presencial pra eles falarem, pelo menos a maioria aprendem mais em sala de aula com a presença do professor” (GFP)

“mas eu acho que se for perguntar pra eles, eles preferem presencial... assim de longe é um ou outro que” (GFP)

Nos resultados da pesquisa, verificamos que os autores, mensuraram que 91,4% dos estudantes responderam que preferem as aulas ensino presencial (RODRIGUES MENDES; DA LUZ; PEREIRA, 2021, p. 372). Nos dados inferimos que os estudantes e os docentes, afirmam que as TICs podem facilitar o aprendizado, mas continuam preferindo as aulas presenciais. (NHAMPINGA; CHITATA, 2021, p. 21) Nos dados de Amaro (2021, p. 38) encontramos que os estudantes avaliam que o ensino presencial é melhor, atribuindo ao papel presencial do docente, sendo fundamental para aprendizado. Nos dados de Pinheiro *et al.* (2021, p. 33) muitos declararam que preferem o ensino presencial. Já nos dados de Machado *et al.* (2022, p. 1) aparecem que 69% preferem aulas presenciais.

Baade *et al.* (2020, p. 13) trazem que dos professores pesquisados responderam, 61,3 % que o aprendizado piorou no ERE, 31,2% responderam que o isolamento social não influenciou e 7,4% indicou que o aprendizado melhorou.

Microtema: Processos sociais e educacionais dos estudantes anteriormente é igual pós pandemia

Buscamos levantar dos professores, se os estudantes mudaram na forma de aprender, do antes comparado com o pós pandemia.

Falas:

“eu não sei responder, se antes da pandemia eles aprendem igual ou o que eles estão aprendendo hoje, eu não sei responder isto, porque é... eu acho que a gente não volta mais ao normal da pandemia, ninguém volta talvez não tenha a consciência do que eles se transformaram, nem a gente tem na verdade eu acho que vai demorar um tempo pra humanidade cair nesta consciência de tudo que a gente passou né a gente ainda mesmo falava do que passou parece ser uma coisa muito surreal então eu não sei avaliar ainda assim se antes da pandemia eu tinha um aluno que aprendia X e depois da pandemia eu tenho um aluno que aprende X e Y eu não sei eu acho que os aprendizados adquiridos é... foram grandes conquistas em determinados momentos ne então por exemplo eles também precisaram mexer na internet, num lado que eles não mexiam, porque é tão interessante, se você disser me ensina a jogar um negócio aqui eles te ensinam é... vamos fazer um texto no word eles não sabem né, eles não sabem vamos pensar num Power point ne, num canvas num... eles não sabem estas ferramentas, eles sabem o jogo eles sabem a rede social (em coro) estas coisas todas assim mas naquele momento de postar uma atividade eles aprenderam, coisa que eles não sabiam antes né então este tipo de coisas que são aprendizados que hoje faz parte, mas avaliar se antes aprendiam mais ou menos ou antes aprendiam menos e agora mais não sei avaliar.” (GFP)

“eu concordo com você nesta parte mas me parece que vocês que estão aqui já a um ano antes e que percebem eles no EM me parece que já tivemos uma leva melhor de estudante” (GFP)

“mas faz tempo né Prof. I (risos coletivo)” (GFP)

“oh Prof. A destes que estão no EM mesmo e a gente percebe mesmo os que estão no nono ano hoje tem uma diferença sabe parece que foi uma chave que não virou ainda né então é muito diferente isto é, é claro que é incomparável e comparável tem os dois lados disto” (GFP)

Para Berlanda, Coelho e Silva (2023, p. 1251) chamam a atenção para os efeitos do isolamento social e o ERE, que vão muito além do impacto na aprendizagem e escolaridade dos estudantes, permanecendo por longo tempo na vida destes estudantes.

Ainda no mesmo estudo encontramos que a média geral em 2019 foi de 4,0, e de 2021 foi de 3,5 evidenciando-se que nos anos finais em geral e mais acentuado na turma do 9º ano do EF, um regresso nos processos sociais e educacionais, classificando-o como Insuficiente, relevante os resultados que se confundem com a sensação que se tem dos estudantes do CPM, necessitando, urgentemente, de uma intervenção no ensino para abreviar essas lacunas de aprendizagem (BERLANDA; COELHO; SILVA, 2023, p. 1261).

Microtema: Lidando com a defasagem de alfabetização até questões de maturidade.

Nas falas do grupo vemos a preocupação quanto ao amadurecimento das crianças sem as relações socioemocionais, contando também as lacunas de aprendizagem que estão carregando desde a alfabetização.

Falas:

“eu penso que isto é um pouco da questão mais da maturidade porque, onde acontece a adolescência onde acontece uma parte da infância é na escola! os laços de adolescência acontece dentro da escola e se você for pegar a faixa que estava no oitavo para o nono ano até o segundo ano do EM pra eles foi caótico tudo isto, porque eles deixaram de conviver nesse viver com o outro não existiu pra essa gente então hoje eles são muito mais seletivo, eles são muito mais chato com a amizade, são muito mais crítico né, não é qualquer coisa que serve e antes não é que servia qualquer coisa, talvez minha expressão tenha sido equivocada aqui mais é fazia parte, era alegria era aquela adolescência que acontecia e esta leva de gente que pegou esta pandemia bem neste período eles se retraíram né e outra coisa qual era o contato deles que não se retraíram tanto era a rede social e se eu não gosto de você eu te excluo, se eu não gosto de você eu te deleto e a picuinha era mais maldosa num nível de cyberbullying né então essa leva de gente e assim posso estar enganada mas diziam a humanidade vai ser melhor, o povo, o povo ficou ruim com este negócio (risos) né o povo ficou muito voltado pra si, não pense que o adolescente que já tem este ego meio inflado

foi diferente, então é isto que a I está falando eu acho que passa muito por esta relação de eles não ter tido relação” (GFP)

“Oh Prof. A aproveitando teu gancho o que você esta falando é muito interessante a gente aprende muito com tua fala também, você acha também o foco...” (GFP)

“pela tua fala eu acho que você tem a resposta, o foco da I é 7º ano né principalmente 7º anos e 8º anos em certo momento mas você acha que 6º você que é possível acontecer um resgate desse povo a partir de agora?” (GFP)

“Eu acho que sim porque eles estão vivendo, vivenciando a escola numa outra fase da vidinha deles neh então assim oh, eles eram muito crianças, eles também tiveram esta defasagem talvez na fase de alfabetização esta coisa toda isto é inerente a gente tem lidar com tudo isto, mas corrigindo as provas você já percebe que tem uma evolução maior aí neh e eu sempre digo assim oh às psicólogas sabem mais do que a gente sobre isto mas esta personalidade dos sete aos quatorze, quinze ou dezesseis anos, ela tem que acontecer dentro da escola né então assim a vivência, o lidar com as frustrações, o lidar com um não de um professor tudo isto hoje nos sextos sétimos no oitavo, nono, acontece e naquele período ele dizia minha câmera não está funcionando e deu e eu me fecho e está acabado entendeu hoje, hoje você o máximo que eles vão sentir, também não vou menosprezar isto uma crise de ansiedade que vem mais eles tem que lidar com aquilo ali, eles vão pro NAPP eles vão pra monitoria, a monitoria dá um chá e manda voltar pra sala, o NAPP conversa e manda voltar pra sala, então é a maturidade natural da vida de situações frustrantes que eles vão precisar dar conta então eu acho sim é possível recuperar é possível recuperar, respondi professor?” (GFP)

“sim nossa! (risos)” (GFP)

“e com relação a capacidade de antes ou depois a capacidade é exatamente a mesma eu acho que a capacidade deles, do ser humano, do estudante é exatamente a mesma, o problema que eu tenho aluno que está no sétimo ano que ele tem um déficit de aprendizagem que ele trouxe né e está com ele ali, então ele saiu do quarto ano e está inserido num sétimo ano num processo imagina que o aluno de sétimo ano deva ter tais competências que devem ser trabalhadas naquele período ali então acho que nem tem como o sistema parar e fazer este resgate talvez isto vai acontecendo naturalmente ano a ano recuperando um pouco disto mas o principal evento de tudo isto é este vácuo que teve ali de dois anos” (GFP)

“ainda tem o vácuo” (GFP)

“sim,” (GFP)

“e vai repercutir por toda a vida do estudante por exemplo no próximo ano a gente vai pegar os alunos que foram alfabetizados na terceira serie” (GFP)

“aham, sim sim” (GFP)

“e os outros na quarta, ora vai ter o vá, ora vai ter o cu e ora vai ter o oh (risadas) isto vai repercutindo de um jeito ou outro” (GFP)

Há uma necessidade de planejamento visando a alteração curricular voltada à recomposição das defasagens deixadas pela pandemia, no que diz respeito à alfabetização dos

estudantes do EF anos finais, incorporando metodologias ativas, até mesmo revendo as formas de avaliação dos estudantes, que seja mais reflexiva, observadora e crítica, para que futuramente possamos voltar a normalidade da educação (ARAÚJO; LIMA; SOARES, 2022, p. 422).

Com o retorno às aulas presenciais, vem mostrando a herança deixada pelo isolamento social na pandemia COVID-19, com a necessidade de se buscar e apresentar soluções com foco no letramento em leitura, escrita e matemática, frente aos desafios da defasagem de aprendizagem que os estudantes do EF, vêm apresentando, não sendo compatíveis com o ano que estão cursando atualmente, a fim de realizar a recomposição, a recuperação e o reforço da aprendizagem (MELO; TASSONI; BARRETO, 2023, p. 5)

Costa *et al.* (2021, p. 8) que às condições impostas pelo isolamento social que comprometeu o processo do adolecer dos estudantes do EF, vem contribuindo para adoecimento mental dos adolescentes e se tornando um impedimento que dificulta a transição nas fases de criança ao adolescente e deste ao do adulto jovem, dado ao medo do desconhecido imposto naquele período, que estes estudantes vivenciaram, assim, impossibilitou relações sociais de um processo saudável do amadurecimento.

Microtema: Geração tecnológica

Os docentes destacam que muitos estudantes vêm se portando nas aulas presenciais com um imediatismo, querem tudo na hora, não tem mais paciência de copiar o conteúdo do quadro, nada agrada mais, acham que os professores se tornaram chatos.

Falas:

“só que tem que ser observado que também muito das mudanças que viram por aí também não é só reflexo da pandemia a geração mudou ne junto com a.... é a geração da tecnologia até como professor assim a gente nota que hoje também está difícil você agradar o estudante vai perguntar lá pra eles a professora de geografia é chata, a aula dela é chata, a professora de português é braba é chata e não gosta da aula, nada agrada, nada tá bom o professor é chato a matéria é chata, porque que eu tenho que estudar isto eles questionam muito isto eu acho que as gerações anteriores assim estavam ali e estudavam porque tinha que estudar, hoje eles ficam se colocaram numa posição de questionar absolutamente tudo então pra eles tudo fica chato é tudo é pra que eu preciso disto, não preciso disto por exemplo até de uma aula experimental eu que venho de uma área de sou professora de química é anos anteriores, anos atrás antes desta tecnologia você fazer um experimento numa sala de aula, no laboratório de química, era um máximo hoje em dia você leva os alunos no laboratório, você faz um experimento eles nada surpreende nada assim nossa que legal sei lá eles tem o universo na mão deles a internet os interesses deles são outros então aquilo ali pra eles não faz aquela diferença então é outra geração não é só em virtude da pandemia, a geração mudou e acho que ainda vem mais mudanças” (GFP)

“eu acho que nesta semana falava com uma turma ali você vai copiar um conteúdo ah conteúdo, daí você traz impresso, ah impresso e convida pra ver um vídeo ah um vídeo...” (GFP)

“é o que eu digo (risos)nada agrada, nada tá bom!” (GFP)

“e faz atividade prática ah, sabe você fica meio... vai desmotivando, tipo assim o que que agrada neh claro que a ideia não é agradar mas você quer que a aula seja agradável” (GFP)

“SIM exatamente” (GFP)

“eu tenho percebido também uma coisa, bem interessante que nós temos o quadro, nós usamos o quadro, mas assim estes dias eu quis fazer umas coisas coloridas diferentes da televisão e agora eles dizem pra mim, passe na televisão professora pra gente a gente lembrar do online e era bom, passe na televisão aí eu abro o computador monto um word ali eu digito o que eu quero que eles copiem na televisão aí eu uso duas coisas a televisão e o quadro né e hoje de manhã eu ainda escutei de uma criança assim sabe que eu estou com saudade da aula do computador, criança né então a gente não sabe assim como é que funciona o negócio” (GFP)

“ora vai ora volta” (GFP)

“mas é bem isso aí faz assado daí porque fez assado,” (GFP)

“mas esta situação do livro então como eu voltei este ano eu fiquei na escola até 2020 daí nos dois anos seguintes foi a professora K e aí eles questionam porque eu quero usar o livro agora que eu valorizo muito o material didático e é uma sugestão da professora I” (GFP)

“SIM é a orientação do colégio. Não sei como são de outras disciplinas mas acho que são materiais bons e direcionados para aquele conteúdo da turma né aí eles falaram mas a professora assim não usava o livro aí tá bom então eu passo a matéria pra copiar no caderno né ah mas tem que copiar do quadro” (GFP)

“É (risos) e o que você querem?” (GFP)

“é exatamente,” (GFP)

“não dá pra usar o livro, não dá pra usar o quadro a gente fica de mãos atadas né” (GFP)

“nada tá bom” (GFP)

Santos (2022, p. 24-25) descreve que mesmo antes da pandemia, os adolescentes já eram rebeldes por natureza, impacientes, autodidatas e facilidade os meios tecnológicos, o que dificulta a motivação desses estudantes nas aulas presenciais, depois de dois anos usando as telas no ERE, fazendo com que o método tradicional de transmitir os conteúdos e conceitos, se tornaram menos atrativo para as expectativas dos estudantes.

De Souza, Almeida, De Castro (2022, p. 21) observaram inúmeras queixas dos professores, sobre a conduta dos estudantes, que estão prejudicando a convivência entre os estudantes e até mesmo com os professores.

Silva (2021, p. 5) destaca que as crianças e adolescentes, hoje em dia, são conhecidos como nativos digitais, reconhecimento que foi fortalecido pelo uso frequente das tecnologias digitais, especialmente ampliado no ano de 2020 e no ano de 2021, pelo ERE.

Poubel (2022, p. 28) constatou nas respostas dos docentes, que atualmente, precisam diversificar as aulas, para poderem deter a atenção dos estudantes, haja vista que eles vivem conectados, pois pertencem à geração que crescem ou já nascem com os meios tecnológicos na mão.

Para Cotta (2022, p. 79) os estudantes não são iguais aos de antes, as transformações aceleradas pelo desenvolvimento tecnológico deixaram os estudantes impacientes, imediatistas e menos dispostos em assistir às aulas presenciais. A impaciência e o senso de imediatismo lançaram as práticas pedagógicas em um rumo ainda pouco explorado pelos profissionais da educação, que necessitam manter-se em processo de capacitação, em busca de uma formação que dê conta de atender a essas novas especificidades dos processos educativos.

5.4 Síntese dos resultados e das discussões dos grupos focais

Não obstante, mostrou-se perceptível o prejuízo ao aprendizado dos estudantes, cujas habilidades de adaptação e resiliência foram postas à prova compulsoriamente, similarmente ao que ocorreu com os profissionais da educação. Os efeitos da pandemia de Covid-19 foram visibilizados especificamente em quatro frentes. A primeira, referente ao desempenho escolar como reflexo de aprendizagem. Mesmo os estudantes cujas notas não decaíram, relataram dificuldades em compreender e em atribuir sentido ao que estava sendo aprendido. A segunda, referente ao uso das plataformas digitais como recursos pedagógicos principais. Ao contrário do que o senso comum ditava, grande foi o número de estudantes que se pronunciaram desconfortáveis em se movimentar pelas plataformas, demonstrando pouco conhecimento prévio dessas tecnologias para fins educacionais, formativos. A terceira, referente à relevância e à resignificação das aulas presenciais, organizadas, planejadas, implementadas, orientadas e avaliadas por um profissional capacitado - neste caso, o professor. As tecnologias não asseguraram o vínculo entre as escolas e a família, exceto nos casos em que os docentes estabeleceram esse vínculo, com suporte da equipe multidisciplinar que atua na unidade escolar.

Por fim, enfatiza-se o impacto da pandemia na saúde mental discente. Evidenciou-se a dificuldade em retornar às atividades presenciais com o mesmo padrão comportamental anterior à pandemia.

O Projeto Político Pedagógico escolar em suas versões atualizadas anualmente trazia elementos que buscavam sistematizar e amparar as mudanças necessárias para garantir os direitos à escolaridade e ao aprendizado de todos os estudantes. Porém, ao comparar o que havia sido registrado com o que foi feito e desenvolvido no cotidiano, as normas escritas ficaram aquém das realidades pedagógicas vivenciadas. Nesse contexto, reforça-se que o documento necessita ser incorporado no dia a dia da escola, para além de suas funções protocolares.

Os estudantes trouxeram à tona uma importante discussão que lança o olhar do leitor e da própria pesquisadora sobre questões que, por vezes, passam incólumes quando se reflete sobre a interação em ambiente escolar. O desenvolvimento oriundo dos processos educacionais planejados e executados nos espaços escolares não são substituíveis por atividades domiciliares, porque carecem de um elemento que não é transferível dada a sua peculiaridade. Tanto a interação com os docentes como a interação com os pares é primordial para que o sujeito se desenvolva em sua omnilateralidade.

Constata-se nas falas dos grupos focais que os estudantes vem apresentando uma defasagem nas competências gerais de cada área do conhecimento, se partimos, como base o ano de 2023, retroagindo aos anos da pandemia, no isolamento e distanciamento social, 2020 e 2021, anos de ERE: O estudante matriculado no 6º ano do EF, ele apresenta lacunas de aprendizagem, nas habilidades e competências, que aprenderia no 3º e no 4º ano do EF; O estudante matriculado no 7º ano do EF, ele apresenta lacunas de aprendizagem, nas habilidades e competências, que aprenderia no 4º e no 5º ano do EF; O estudante matriculado no 8º ano do EF, ele apresenta lacunas de aprendizagem, nas habilidades e competências, que aprenderia no 5º e no 6º ano do EF; O estudante matriculado no 9º ano do EF, ele apresenta lacunas de aprendizagem, nas habilidades e competências, que aprenderia no 6º e no 7º ano do EF; Dito isto, afirmamos que o impacto da pandemia vai acompanhar a vida acadêmica dos estudantes por muitos anos, se considerarmos os estudantes de chegarão no EF anos finais no anos de 2024, este estudante, vai estar apresentando lacunas de aprendizagem, nas habilidades e competências, que aprenderia no 2º e no 3º ano do EF, e assim sucessivamente, temos a convicção de que está restabelecido os níveis de aprendizado quando o estudante que começou o EF, no anos de 2022, e vai chegar no 6º ano, dos anos finais EF em 2027, ainda algum prejuízo,

nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionado nos dois últimos anos da educação infantil.

Considera-se, portanto, que a pandemia trouxe muitos desafios para a educação. No entanto, a equipe pedagógica do CPM tem desempenhado um papel fundamental para garantir a continuidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Durante esses anos de pandemia, foi necessário a adaptação rapidamente a novas formas de ensinar e aprender, utilizando ferramentas tecnológicas e metodologias diferenciadas. Nesse contexto, a equipe multidisciplinar de profissionais, professores e militares tiveram que se reinventar e se capacitar constantemente para oferecer um ensino de qualidade aos estudantes.

Além disso, a equipe tem sido importante elemento no processo de garantia do bem-estar emocional dos estudantes, pois a pandemia trouxe muitas angústias e incertezas para as famílias e os discentes, e toda a equipe tem trabalhado incansavelmente para apoiá-los e oferecer um ambiente acolhedor e seguro. Reafirma-se que o trabalho de toda equipe tem sido fundamental para enfrentar os desafios diários e garantir que nossos estudantes tenham o direito à educação e que o bem-estar emocional seja restabelecido.

Cabe ressaltar a importância da equipe multidisciplinar que foi fundamental para garantir a qualidade do ERE. Esses profissionais foram responsáveis por oferecer suporte aos estudantes e professores, ajudando a solucionar dúvidas e problemas que surgiram durante as aulas online. Além disso, o grupo também é responsável por realizar atividades complementares e oferecer recursos pedagógicos para garantir que os estudantes estejam sempre aprendendo e se desenvolvendo.

Já o grupo dos professores foi fundamental nesse processo. Eles foram os responsáveis por planejar e executar as aulas online, adaptando os objetos de conhecimentos para o ambiente virtual e garantindo que os estudantes acompanhassem o ritmo das aulas. Além disso, os professores também são os responsáveis por manter uma boa comunicação com os estudantes e a equipe multidisciplinar, que foi essencial para garantir que todos estivessem engajados e envolvidos nos processos sociais e educacionais.

O trabalho em equipe mostrou-se, portanto, de grande relevância para a organização dos trabalhos durante o período das aulas remotas, do mesmo modo que é necessário para as aulas presenciais. E assim, hodiernamente, investe-se esforço e dedicação para reconhecer a importância das práticas pedagógicas que considerem o contínuo curricular, são tempos difíceis, precisando de muito esforço e dedicação para garantir que todos tenham o direito de aprendizagem consolidado.

7 CONCLUSÃO

A interdisciplinaridade está presente no ambiente escolar do Colégio Policial Militar, na integração da pedagogia, da psicologia e da psicopedagogia, presente na equipe multidisciplinar, dentro de cada campo de conhecimento científico, aproximando diferentes áreas e ciências, para desenvolverem suas atividades técnicas específicas das áreas e ciências, como as áreas das Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, com interações participativas comuns de saberes conexos, para trabalhar com os desafios da educação, a exemplo do que aconteceu durante o ERE, no isolamento social, onde, saberes desses interesses disciplinares, que puderam ser adaptados no diálogo interdisciplinar, capazes de compreender aquela condição de emergência em saúde de importância mundial, para criar novas técnicas pedagógicas, na construção de um ambiente de aprendizagem, visando ajudar e proporcionar aos estudantes melhores condições para que pudessem ter sucesso em adquirirem os conhecimentos necessários para continuarem suas vidas acadêmicas.

Os objetivos foram alcançados, quanto, à compreensão dos efeitos da pandemia COVID-19 nos processos sociais e educacionais de estudantes nos anos finais do ensino fundamental do CPM, na descrição da organização e dos encaminhamentos que foram revistos e instrumentalizados no PPP a respeito dos processos sociais e educacionais dos estudantes para o período da Pandemia, no conhecimento do perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa e, também no conhecimento das percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio multidisciplinar e dos estudantes sobre as efeitos nos processos sociais e educacionais dos estudantes durante e após a pandemia da COVID-19 no retorno das aulas presenciais.

Desse modo, em resposta ao objetivo primordial deste trabalho de pesquisa, os posicionamentos se tornaram mais temáticos do que teóricos, cujo intento foi compreender os efeitos da pandemia COVID-19 nos processos sociais e educacionais de estudantes, registre-se que a partir da adoção de medidas de distanciamento social, as escolas fecharam suas portas e reorganizaram os trabalhos pedagógicos, de modo que, reinventados, traduziram-se em aulas remotas realizadas por meio de plataformas digitais ou material impresso. Restou claro, o que ocorre na sociedade repercute na escola e o que ocorre dentro dos muros da escola repercute na sociedade. É alicerçada nessa percepção de interligação entre ambientes, que destacam-se as inúmeras mudanças que impactaram diretamente as vidas dos estudantes do Ensino Fundamental e, em especial, dos estudantes do EF Ano Finais do Colégio Policial Militar, a partir da pandemia de COVID-19.

Desta forma, foi possível caracterizar o perfil sociodemográfico do grupo de estudantes, do grupo de apoio multidisciplinar e do grupo de professores. Com relação aos estudantes, identificou-se que a maior parte é representada por mulheres, pardas ou brancas, na idade certa para o ano do EF em que deveriam estar. Isso indica que a quantidade de casos de repetência é mínima. Ainda, foi possível observar que o número de pessoas residentes na casa em que os estudantes moram varia, mas com 60 % dos lares com 4 integrantes, o que denota um número menor de filhos. Depreende-se, desses dados, que os recursos financeiros das famílias sejam centralizados na formação dos estudantes de maneira mais confortável se pensarmos em famílias com números maiores de filhos, com relação ao nível de escolaridade dos pais, é possível inferir que há um percentual alto de genitores com Ensino Superior, mas também há um percentual significativo de pais que, por alguma razão, não concluíram o Ensino Médio. Ainda sobre o perfil sociodemográfico, enfatiza-se que a grande maioria das famílias reside em casa própria, e tem acesso ao computador mas, independentemente de terem computador, todos têm acesso à internet, por meio de dispositivos móveis, a exemplo do celular.

Com relação ao perfil sociodemográfico do Grupo de Apoio Multidisciplinar e do grupo de Professores, foi possível observar que, majoritariamente, são pessoas brancas, pertencem ao gênero feminino, em uma faixa etária também em sua maioria acima de 45 anos. Com relação à escolaridade, são todos Especialistas (Pós-Graduação) e também contam com professores com títulos de Mestrado e Doutorado, o que denota compromisso profissional na busca por formação continuada e permanente. Todos os entrevistados possuem casa própria, computador e internet, o que oportuniza a compreensão de que há a possibilidade de transitarem pelas plataformas educacionais digitais com mais facilidade que os estudantes. Quando indagados sobre a possibilidade do exercício de mais de uma atividade remunerada, a maioria dos entrevistados enfatizou que trabalha em outros lugares, o que impõe a compreensão de que, muitas vezes, a sobrecarga pela jornada dupla de trabalho pode comprometer tanto o rendimento profissional quanto a saúde do trabalhador. E, finalizando a análise dos dados sociodemográficos, a maioria dos profissionais está exercendo a profissão há mais de 6 anos, o que já implica significativa experiência na profissão escolhida.

Em suma, o impacto trazido pela pandemia é agravado pelas desigualdades sociais, pelas dificuldades em manter um padrão de comunicação propício entre os segmentos da comunidade escolar. Nessas circunstâncias, a intervenção do Grupo de Apoio Multidisciplinar adquire um caráter essencial, posto representar a viabilização da melhoria das relações sociais tanto para os sujeitos de maneira individual, como para a coletividade do ambiente escolar.

Perante a quantidade dos resultados obtidos na pesquisa sociodemográfica e nos quatros grupos focais desta pesquisa, este trabalho de dissertação é uma contribuição para área da educação, para a ciência, que ajudará a compreender o contexto geral do que foi a pandemia no contexto da educação, mais especificamente no ensino fundamental anos finais, também é uma contribuição, para se compreender como foram os processos de aprendizagem, e que ajudaram a compreender os processos sociais e educacionais como um todo, durante e após a pandemia e, o que a pandemia acarretou no ambiente da escola. Uma vez que os grupos focais trazem pormenorizados inúmeros dados que não podemos esgotar em nossa análise e discussão. Assim, recomenda-se a realização de novos estudos semelhantes a este, possibilitando, com estes dados, ou que os mesmos sejam ampliados em estudos futuros, principalmente, aumentando as investigações relacionadas a essa questão e, neste contexto, em que o presente estudo se propôs a investigar, constatando que os efeitos da pandemia COVID-19, perdurarão por muitos anos, marcando essa geração de estudantes que passou pela pandemia, uma vez, que vão precisar de contínuo curricular, para que possam superar as lacunas e dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. A.; ALVES, M. T. G. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. **Rev. Bras. Educ.**, v. 26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6gCtqvfwPfsLg4QnQghbLtS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai., 2023.
- ALMEIDA, P. R. de.; SUSANA JUNG, H.; DE QUADROS DA SILVA, L. retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Prâksis**, [S. l.], v. 3, p. 96–112, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2556. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/2556>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- ALMEIDA, T. M.; RODRIGUES, M. G. A. Inclusion, Medicalization and the Production of Subjectivity: a literature review on school management and micropolitics. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 10, p. e400111033050, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.33050. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33050>. Acesso em: 5 may. 2023.
- ALVES, I.; HERZER, A. R.; MALDANNER, L. P.; PELLENZ, M.; MORÁS SILVA, L. Uma Feliz leitora na pandemia. **Revista Mediação**, [S. l.], n. 13, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/mediacao/article/view/6586>. Acesso em: 13 abr., 2023.
- ALVES, M. A. L.; BUENO, S. F.; OLIVEIRA, V. B.; NONATO, G. A. Uma análise sobre os principais desafios pedagógicos e emocionais enfrentados por professores do Ensino Fundamental II de duas escolas particulares de Belo Horizonte e uma Escola Pública de Santa Luzia com o retorno das aulas presenciais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 411–427, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i12.7965. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/7965>. Acesso em: 7 maio., 2023.
- ALVES, M. A. B.; MEDINA, T. S.; SARTORI, V.; FORNO, L. F. D. Compartilhamento de informações e conhecimento: desafios educacionais, tecnológicos e familiares em tempos de pandemia. **Conhecimento & Diversidade**, Niteroi, v. 14, ed. 34, p. 136-151, 2022. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/13ac31e222de0e17be5060ac26f9590f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2044871>. Acesso em: 7 mai., 2023.
- AMARAL, M. M.; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. A viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 334-355, jul., 2021. Epub 24-Dez-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.6825>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300334&lng=pt&nrm=iso. acessos em 1 maio 2023.
- AMARO, T. E. **Os impactos causados pela pandemia no ensino de Ciências em uma Escola Pública de Cumaru-PE**. ATTENA. Repositório Digital da UFPE. 2021.

ANJOS, F. L. **Formação de educadores ambientais para escola de tempo integral/Fabiane Lourenço dos Anjos - Lages, SC.** 2021. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages.

ANTÔNIO DA PAIXÃO, J.; FERENC, A. V. F.; NUNES, D. de J. S. O ensino remoto emergencial de educação física frente às exigências do contexto de pandemia em escolas de educação básica. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 45, p. 73–92, 2022. DOI: 10.36704/eef.v25i45.6310. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6310>. Acesso em: 1 mai., 2023.

AQUINO, E. M. L.; *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2423-2446, 2020.

ARANHA, M. S. F. A interação social e o desenvolvimento humano. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 3, p. 19-28, 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300004. Acesso em: 1 mai., 2023.

ARAUJO BRANDÃO, R.; DA SILVA SOUZA, R.; BARROS MIRANDA, S.; DE ARAÚJO RODRIGUES, L. Instituto Federal em Extensão e Ação: Divulgação Científica para Combater Notícias Falsas Sobre a COVID-19. **Revista Interação Interdisciplinar** [S. l.], p. 34–52, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/article/view/897>. Acesso em: 11 mai., 2023.

ARAÚJO, F. E. C.; LIMA, M. N. E. M. A.; SOARES, A. C. S. **Alfabetização e ensino remoto: diferentes perspectivas de currículo.** Cultura Escolar em Tempos de Pandemia... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/92051>. Acesso em: 8 mai., 2023.

ARAÚJO, G. D. **“Nunca pensei que um abraço fizesse tanta falta”: conversações pandêmicas com professoras do Ensino Superior.** 2022 Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química). Universidade Federal da Paraíba, Areia.

ARAÚJO, T. M.; LUA, I. O trabalho mudou-se para casa: trabalho remoto no contexto da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 46, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/lqnfjljrgrsdkktnyvfgnqy/abstract/?lang=pt>. Acesso: 12 abr., 2023.

ARRUDA, G. Q.; REIS DA SILVA, J. S.; BEZERRA, M. A. D. **O uso da tecnologia e as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos em meio a pandemia.** 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/trabalho_ev140_md1_sa_id2426_04092020084651.pdf. Acesso: 15 abr., 2023.

BAADE, J. H.; GABIEC, C. E.; CARNEIRO, F. K.; MICHELUZZ, S. C. P.; MEYER, P. A.

R. professores da educação básica no brasil em tempos de covid-19. **Holos**, [S. l.], v. 5, p. 1–16, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.10910. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910>. Acesso em: 7 mai., 2023.

BARBACENA. Portal de Notícias. **Acesso às atividades escolares não presenciais aumenta na rede pública, mas 77% dos estudantes se sentem tristes, ansiosos, irritados ou sobrecarregados na pandemia, mostra pesquisa Datafolha**. Por Kátia-Cilene. Barbacena-MG. 20 de ago., 2020. Disponível em: <https://www.barbacenamais.com.br/educacao/16465-pesquisa-datafolha-aponta-que-75-dos-estudantes-estao-tristes-ansiosos-ou-irritados-com-o-confinamento>. Acesso em: 28 de Jun., de 2022.

BARNETT, S.; JUNG, K.; NORES, M. Young children's home learning and preschool participation experiences during the pandemic. **National Institute for Early Education Research**, 2020. Disponível em: https://nieer.org/wp-content/uploads/2020/11/nieer_tech_rpt_july2020_young_childrens_home_learning_and_preschool_participation_experiences_during_the_pandemic-aug2020.pdf.

BARON, A. C.; *et al.* Atividades pedagógicas não presenciais: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia. **Sobre Tudo**, v. 11, n. 1, p. 29, 2020. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4364>. Acesso em: 28 abr., 2023.

BARRETO, J. S.; AMORIM, M. R. O. R. M.; CUNHA, C. **A pandemia e os impactos na educação**. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, v. III, n. IV, p. 792–805, 2020.

BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. DE P. Os desafios da educação no Período de pandemia / the Challenges of Education in the Pandemic Period. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 826–849, 2021.

BEECHING, N. J.; FLETCHER, T. E.; FOWLER, R. BMJ best practice. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). **British Med J**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://bestpractice.bmj.com/topics/pt-br/3000201>. Acesso em: 15 mai., 2023.

BERLANDA, A. F.; COELHO, C. L. dos S.; SILVA, D. C. Impactos da pandemia na aprendizagem e na vida escolar dos alunos da EMEBC “Prof.^a Udeney Gonçalves de Amorim” no Distrito de Aguaçu/Cuiabá-MT. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1248–1263, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i2.8620. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/8620>. Acesso em: 8 mai., 2023.

BERNARDES JUNIOR, R.; DE MACEDO, M. o uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICS) em sala de aula. RECIMA21. **Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. e422817, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i2.2817. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2817>. Acesso em: 1 mai., 2023.

BERNARDO, J. C. O.; KARWOSKI, A. M. O ensino híbrido no contexto da pandemia. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 15, n. 2, p. 187–199, 2022. DOI: 10.18554/rt.v15i2.6290. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6290>. Acesso

em: 4 mai., 2023.

BERQUÓ, E.; CANEVAGHI, S. Fecundidade em declínio: breve nota sobre a redução no número médio de filhos por mulher no Brasil. **Novos Estud. CEBRAP (74)**, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000100001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/7dn53qclmnvwf6xn3kprrgp/?lang=pt>. Acesso em 14 mai., 2023.

BERTOLLO, M. **Aplicativos educacionais para mobile learning: uma estratégia tecnológica para o processo de ensino-aprendizagem de química**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Feliz.

BEZERRA, A. C. V.; MENEZES DA SILVA, C. E.; SOARES, F. R. G.; DA SILVA, J. A. M. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 25 (suppl 1), jun., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9g4hlhkssw35gysspggz6rn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 16 abr., 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BONATTO, Andréia et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. **Seminário de pesquisa em educação da região sul**, v. 9, p. 1-12, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>. Acesso: 12 abr., 2023.

BORBA, Lucas Eduardo de. **O Impacto das mudanças no ensino durante a pandemia de Covid-19: desafios e perspectivas com o retorno às aulas presenciais**. Repositório Digital - LUME da UFRGS. Porto Alegre-RS. 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/250655#>. Acesso em: 12 mai., 2023.

BRAGA, I. O.; *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. Vigilância Sanitária em Debate. **Sociedade, Ciência & Tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1 jun., 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso: 21 abr., 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 11/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 7 jul., 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso: 20 abr. 2023

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil.

Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

BRASIL. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. **Lei n.º 8.069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 2017. 115 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 15 mai., 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2021. Disponível em: PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. **LDB n.º 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 24 abr., 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Publicada Diário Oficial da União em 23/12/96, seção1. [s.1: s.n.], 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 mar., 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Brasília, 2022. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/COVID-19_html/COVID-19_html.html. Acesso em: 27 ago. 2022.

BURGUETE SANTOS, H. M. Desafios para alfabetizar em tempos de pandemia. **Revista Educação em Foco**, ed. 13, 2021. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/03/desafios-para-alfabetizar-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso: 15 abr., 2023.

CARDOSO, A. G. R.; PEREIRA, L. C. S.; SILVA, N. C. da. Retorno de atividades acadêmicas presenciais pós-pandemia na visão de discentes da educação básica. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–6, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8805>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia - uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>. Acesso: 15 abr., 2023.

CARDOSO, M. A. M. **Saúde Mental e pandemia da COVID-19: focalizando a perspectiva de adolescentes estudantes de uma escola pública**. 2023. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CARDOSO SÁ FIRMINO, N.; FARIAS FIRMINO, D.; RODRIGUES LEITE, L.; SIMÃO MARTINS, E. Os saberes docentes no ensino remoto emergencial: experiências no estado do Ceará. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3210>. Acesso em: 29 abr., 2023.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. 2007.

CARMO, E. F. Desafios da educação em tempos de pandemia: apontamentos e inquietações. **e- Mosaicos**, Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, v. 10, n. 25, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/62540/40318>. Acesso em: 7 mai., 2023.

CARRERA, L. T. **Impacto das medidas restritivas e das atividades escolares não presenciais devido à pandemia do COVID-19 no processo educacional e interação família e escola em uma região de vulnerabilidade social**. 2022. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L. Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc**, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/download/53138969/2006_docencia_e_exaustao_emocional.pdf. Acesso em: 16 mai., 2023.

CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. **Texto para Discussão (TD) 2637**: Universidades federais na pandemia da COVID-19: a falta de acesso à internet interdita mesmo o ensino? Repositório do Conhecimento do Ipea. Brasília, março de 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10526>. Acesso em: 3 mai., 2023.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – CETIC. **TIC domicílios 2019**. 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 12 mai., 2023.

COLÉGIO POLICIAL MILITAR FELICIANO NUNES PIRES – CFNP. **Site**. Lages. Disponível em: <http://cfnp.com.br/>. Acesso em: 26 jun., 2021.

COLÉGIO POLICIAL MILITAR. Projeto Político Pedagógico do CPM- Unidade de Lages. 2019.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CPM - Unidade de Lages**. 2020.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CPM - Unidade de Lages**. 2021.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CPM - Unidade de Lages**. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE - CNS. **Resolução n.º 510 de 7 de abril de 2016**. dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46.

COSTA, L. C. R.; GONÇALVES, M.; SABINO, F. H. O.; OLIVEIRA, W. A.; CARLOS, D. M. Adolescer em meio à pandemia de COVID-19: um olhar da teoria do amadurecimento de Winnicott. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/wc9ngvbdgcpyrrkpqgkjvkq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 mai 2023.

COSTA, M. J. N.; BARBOSA, A. J. L.; ANDRADE, W. M.; BEZERRA, F. A. L.; SANTOS, M. J. C. dos. CNCB and COVID-19 pandemic: impacts on youth and adults school of Ceará. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 16, p. e153101623785, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i16.23785. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/23785>. Acesso em: 26 apr. 2023.

COSTA OLIVEIRA, J. L. Língua portuguesa: as dificuldades dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola pública no processo de aprendizagem pós-pandemia. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89520>. Acesso em: 18 abr., 2023.

COTTA, T. M. **Integrando pessoas, sentimento e ações no processo de aprendizagem**.

Ensino de ciências: currículo, cognição e formação de professores [recurso eletrônico] /Orgs. Tathiana Moreira Cotta, Whasgthon Aguiar de Almeida, Mauro Gomes da Costa. – Manaus (AM): Editora UEA, 2022. Disponível em:

<http://177.66.14.82/bitstream/riuea/3780/1/ensino%20de%20ci%C3%A7%C3%A2ncias%20curr%C3%ADculo%20e%20cogni%C3%A7%C3%A3o%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf#page=79>. Acesso em: 8 mai., 2023.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. DOI:

10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 15 mai., 2023.

CRUZ, J.; TAVARES, E. S.; COSTA, M. Aprendizagem significativa no contexto do ensino remoto. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 411-427, set./dez., 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17760/8724>. Acesso: 21 abr., 2023.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago., 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso em: 2 mai., 2023.

CUTY, J. A. A pandemia e o trabalho remoto: um relato de experiência. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 62, 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3613>. Acesso: 17 abr., 2023.

DA SILVA, Chayene Cristina Santos Carvalho; DE SOUSA TEIXEIRA, Cenidalva Miranda. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020. Disponível em:

<https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/16897/13779>. Acesso em: 11 jun. 2023.

DA SILVA, V. G.; JÚNIOR, R. L. R. O uso das tecnologias nas unidades escolares da rede estadual de educação de Goiás durante a pandemia—laços e embaraços do ensino remoto.

Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n. 11, p. 106622-106640, 2021.

DA SILVA LIMA, J. C.; OLIVEIRA, S. S. A Importância da Qualificação Profissional para Jovens e Adultos: Preparação para o mercado de trabalho em Manaus, AM. **Experiência. Revista Científica de Extensão**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 39–55, 2020. DOI:

10.5902/2447115140963. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/experiencia/article/view/40963>. Acesso em: 17 mai., 2023.

DE ABREU PESTANA, D. M. A.; DE ANDRADE, M. S. O silenciamento do professor e a busca pelo laudo: a ilusão na busca da resolução dos problemas na prática do educador.

Humanidades & Inovação, v. 9, n. 11, p. 340-344, 2022.

DE ARAÚJO CARNEIRO, M. K.; DE ARAÚJO NASCIMENTO, F. C. **O currículo e os desafios da escola básica no contexto da pandemia**. VII Semana Internacional de Pedagogia. 2020. Disponível em: <https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo->

e7ec05b0dba4ab364b02503b6f0fab1caa3334c7-segundo_arquivo.pdf. Acesso: 21 abr., 2023.

DE AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; DE ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Interacções**, v. 8, n. 21, 2012.

DE LIMA, L. C.; SOUSA, L. B. Pandemia do COVID-19 e o processo de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. ID on line. **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 54, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3017/4724>. Acesso: 16 abr., 2023.

DE OLIVEIRA, C. V. Relato de experiência de uma pibidiana de geografia e dificuldades enfrentadas no período de aulas online na pandemia. **Encontro sobre Investigação na Escola**, v. 17, n. 1, 2021. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EIE/article/download/15752/10584>. Acesso em: 2 mai., 2023.

DE OLIVEIRA, M. Q. Teaching in Basic Education in times of pandemic: actions, pedagogical strategies and challenges faced in the 2020 school year of the Integral School Professor Ana Cristina Rolim Machado. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 12, p. e47391211466, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i12.11466. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11466>. Acesso em: 19 apr., 2023.

DE OLIVEIRA-MIRANDA, Kacia Kyssy Câmara et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. In: **Anais CONEDU, VII Congresso Nacional de Educação**. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/trabalho_ev140_md1_sa_id5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 11 jun., 2023.

DE PAULA, L. H. O impacto do retorno às aulas em docentes, alunos e famílias durante o período de pandemia. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 314–330, 2022. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/85>. Acesso em: 29 apr., 2023.

DE SÁ, A. L.; NARCISO, A. L. C.; NARCISO, L. C. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 9, n. 1, nov., 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17773/1125613715. Acesso em: 29 abr., 2023.

DE SALLES, G. E. B.; *et al.* Mudanças comportamentais e resiliência dos estudantes de Medicina em meio à Pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 8451-8463, 2021.

DE SOUZA, C. D. F.; MACHADO, M. F.; QUIRINO, T. R. L. Vigilância em Saúde em tempos de pandemia: análise dos planos de contingência dos estados do Nordeste. **Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 70-77, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5705/570566811009/570566811009.pdf>. Acesso em: 26 abr., 2023.

DE SOUZA, M. A.; ALMEIDA, F. A.; DE CASTRO, M. A. C. D. Relato de experiência: diálogos entre teoria e prática. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas**, v. 5, n. 2, 2022. Disponível em: <https://www.revistaeletronicafunvic.org/index.php/c14ffd11/article/view/331>. Acesso em: 8 mai., 2023.

DE SOUZA MORAES, J.; BRITO E SILVA, A. H. A formação e desenvolvimento do professor de ensino superior: um estudo sobre suas dificuldades em se adaptar às novas tecnologias e às necessidades nesse processo em meio à pandemia. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 814–829, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEETT/article/view/4627>. Acesso em: 29 abr., 2023.

DENES, Paola Jacoboski; RUBERT, Eduarda. O distanciamento dos estudantes de ensino médio das aulas de matemática em tempos de pandemia. **Salão do Conhecimento**, v. 7, n. 7, 2021.

DOS SANTOS, M. P. Adequando o projeto político-pedagógico escolar ao contexto da educação remota em tempos de (pós) pandemia de covid-19: pensares-fazer urgentes e emergentes no “novo normal”. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, v. 18, n. 1, 2020.

DURÃO, A.; RAPOSO, A. Desafios do Ensino Remoto de Emergência: Da Prática à Teoria. **Revista Interações**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 28–40, 2020. DOI: 10.25755/int.20999. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20999>. Acesso em: 21 abr., 2023.

EÇA, Antoniclebio Cavalcante; COELHO, Livia Andrade. Planejamento e construção do projeto político pedagógico: algumas considerações. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2021.

EL KATTER, Kamiliya. Mudanças de expectativa dos estudantes quanto a profissão escolhida após ingresso no ensino superior: um estudo de caso para os graduandos em Ciências Econômicas da UFPB. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21688>. Acesso em: 11 jun., 2023.

ENGZELL, P.; FREY, A.; VERHAGEN, M. D. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 118, n. 17, p. e2022376118, 2021.

ESQUINCALHA, A. C. **Conhecimentos revelados por tutores em um curso de formação continuada para professores de matemática na modalidade a distância**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/11020/1/Aginaldo%20Da%20Conceicao%20Esquincalha.pdf>. Acesso em: 19 mai., 2023.

ESTEVÃO, A. COVID-19. **Acta Radiológica Portuguesa**, v. 32, n. 1, p. 5-6, 2020.

FACHINETO, S.; RAZIA SCANTAMBURLO, E. L.; CELLA ZANGALLI, L.; CEREZER KOHNLEIN, J. T. Avaliação de aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no Brasil. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste**, [S. l.], v. 5, p. e24090, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeusmo/article/view/25090>. Acesso em: 1 mai., 2023.

FARIAS, G. O.; LEMOS, C. A. F.; BOTH, J.; DO NASCIMENTO, J. V.; FOLLE, A. Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM. Maringá**, v. 19, n. 1, p. 11-22, 1. trim., 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/carlos-lemos-7/publication/251067043_carreira_docente_em_educacao_fisica_uma_abordagem_sobre_a_qualidade_de_vida_no_trabalho_de_professores_da_rede_estadual_de_ensino_do_rio_grande_do_sul_-_doi_104025reveducfisv19i14310/links/5bd8be35299bf1124fae44f9/carreira-docente-em-educacao-fisica-uma-abordagem-sobre-a-qualidade-de-vida-no-trabalho-de-professores-da-rede-estadual-de-ensino-do-rio-grande-do-sul-doi-104025-reveducfisv19i14310.pdf. Acesso em: 14 mai., 2023.

FELICE FILHO, W. J.; GAMBARATO, V. T. S. Aplicação de aula remota durante a pandemia de covid-19: um estudo de caso. **Tekhne e Logos**, Botucatu, SP, v.14, n.1, abril, 2023. Disponível em: <http://revista.fatecbt.edu.br/index.php/tl/article/view/724>. Acesso em: 7 mai., 2023.

FERNANDES DOS SANTOS, T. Relato de uma experiência significativa. **Cadernos de Estágio**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/28049>. Acesso em: 4 mai., 2023.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D.; FERRAZ, R. de C. S. N. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. *fólio - Revista de Letras*, [S. l.], v. 13, n. 1, 2021. DOI: 10.22481/folio.v13i1.9070. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 27 abr., 2023.

FERREIRA, R. G. DOS S.; NASCIMENTO, J. L. DO. Sustentação pedagógica e legislação do ensino-aprendizagem: a formação em enfermagem no Brasil. **Revista Sustinere**, v. 5, n. 1, p. 54–67, 2017.

FONTOURA, H. S.; ALVES, C. G.; FRANCA, C. M. D. J.; MELO, C. M.; BARBOSA, D. V. S.; OLIVEIRA, J. M. R. de; SILVA, R. M. da; REIS, S. C. G. B.; VILAR, W. D. B. Ensino remoto em tempos de pandemia no curso de medicina– um relato de experiência no módulo de medicina de família e comunidade. **Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2022. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5750>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FONSECA, R. P.; SGANZERLA, G. C.; ENÉAS, L. V. Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: Impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. **Revista Debates em Psiquiatria**, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/20302/2/fechamento_das_escolas_na_pan

demia_de_covid19_impacto_socioemocional_cognitivo_e_de_aprendizagem.pdf. Acesso: 19 abr., 2023.

FORNECK, K. L.; SANTOS, H. B.; YONG, L. D. P.; MARTINS, K. S.; WERLANG, C. T. Ensino Remoto em Cenário de Pandemia: o que dizem os professores. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 2, p. 324-329, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n2p%25p>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/9677>. Acesso em: 01 mai., 2023.

FRANCO, A. O. C., SILVA, E. B.; BOFF, E. T. O. Traços da autonomia em paulo freire: relatos de práticas à luz da pandemia. In: **Congresso Internacional em Saúde**. 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conintsau/article/download/19801/18534>. Acesso: 19 abr., 2023.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FLICK, U. **Parte 1 A estrutura**. p. 11–405, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualificativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de COVID-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, p. e2020119, 2020.

FREITAS, L. C. **Suspender as avaliações e unir os anos 20 e 21**. Blog do Freitas. Publicado em 2 de abril de 2020. Disponível em: Acesso em: 15 abr., 2020.

FOUCAULT, M. “Est-ildoncimportant de penser? (entretienavec D. Éribon), **Libération**, n. 15, p. 30-31, mai., 1981” in Dits et écrits IV (1980-1988). Paris, Gallimard, 2006, p. 178-182

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GARDINI SANTOS, J. C. G. O procedimento de reabertura das bibliotecas após a quarentena: uma compilação das medidas de prevenção contra o novo coronavírus (SARS-CoV-2). **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 10, 2020. DOI: 10.35699/2237-6658.2020.20310. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/20310>. Acesso em: 11 abr., 2023.

GATO, A. E. S.; LIMA, T. C. F.; LIMA, F. F. **A importância do comprometimento da**

família na educação: pais ou responsáveis, filhos e professores. s. d. Disponível em: https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/a_importancia_do_comprometimento_d_a_familia_na_educacao_pais_ou_responsaveis_filhos_e_professores_0.pdf. Acesso em: 7 mai., 2023.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Impactos da Pandemia • Estud.**, v. 34, n. 100, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyyv7BqzDfKHFqxfh/#>. Acesso em: 4 mai., 2023.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v42n145/v42n145a07.pdf>. Acesso em: 17 mai., 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GIVIGI, R. C. D. N.; CUNHA, A. C. H.; BARRETO, L. L. de A.; SILVA, G. S.; CONCEIÇÃO, L. C. da. Impactos do distanciamento social por COVID-19 na comunicação de crianças e adolescentes com autismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2903–2921, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i4.15687. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15687>. Acesso em: 5 mai., 2023.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educ. Pesqui.**, v. 30, n. 2, ago., 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/t8lcvrtrtzqnpqgbkxdzyty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai., 2023.

GOEDERT, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Revista Criar Educação, Criciúma**, v. 9, n. 2, ed. esp., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6051/5402>. Acesso: 15 abr., 2023.

GOMES, C. A.; MORAES, N. R. de.; AZEVEDO, A. D. M. de.; QUIQUETO, A. M. B.; MARTINS, V. C.; CAMPOS, A. de C. Psychological impacts and the learning process of Elementary School Students I during the COVID-19 Pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e36511225841, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25841. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25841>. Acesso em: 6 may., 2023.

GONÇALVES, B. S.; COURA, L. M. S. A.; DA CRUZ, J. L. V. Casa popular própria: ilusão ou solução? **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n. 16, p. 89-96, 2019. Disponível

em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/52523>. Acesso em 19 mai., 2023.

GOOGLE. **Google Earth website**. 2022. Disponível em <https://earth.google.com/web/@-27.8097968,-50.32879657,911.72530721a,393.93445181d,35y,-36.00891796h,44.99664546t,0r>. Acesso em: 12 abr., 2022.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. S. M.; FONSECA, R. G. P. Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

GURGEL, R. F.; JUNIOR, L. de S. Uma análise de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério da educação básica no Brasil. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v.3, n.10, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/58391/34962>. Acesso em: 16 mai., 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Conheça o Brasil - População cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=O%20IBGE%20pesquisa%20a%20cor,9%2C1%25%20como%20pretos>. Acesso em: 10 mai., 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores implícitos na projeção da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7360#resultado>. Acesso em: 14 mai., 2023.

ITAÚ SOCIAL. Alunos sentem mais dificuldades para manter rotina de estudos no decorrer da pandemia. **Itaú Social**, São Paulo, 18 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/alunos-sentem-mais-dificuldades-para-manter-rotina-de-estudos-no-decorrer-da-pandemia/>. Acesso em: 28 de jun., 2022.

JENA, P. K. Impact of pandemic covid-19 on education in India. **International Journal of Current Research**, v. 12, n. 07, p. 12582–12586, 2020.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2016212, 2020.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–9, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>. Acesso em: 10 fev., 2023.

KONRATH, M. L. P.; TAROUÇO, L. M. R.; BEHAR, P. A. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2009. DOI: 10.22456/1679-1916.13912. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13912>. Acesso em: 21 abr., 2023.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 15-39, 2000.

LEMO, C. A. F.; NASCIMENTO, J. V. do; BORGATTO, A. F. Parâmetros individuais e sócio-ambientais da qualidade de vida percebida na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 81-93, 2007. DOI: 10.1590/S1807-55092007000200001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16646>. Acesso em: 14 mai., 2023.

LIMA, F. B. Ensino remoto em tempos de COVID-19:- percepções de alunos do curso de Letras. **Revista Palimpsesto**, v. 19, n. 34, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/54136/36200>. Acesso: 12 abr., 2023.

LIMA, J. V. S.; SOARES, B. dos A.; MARAN, B. M.; SOUZA, L. A. de; HYPPOLITO, M. Ângelo.; REIS, A. C. M. B. COVID-19 e a adaptação ao ensino remoto emergencial: revisão de escopo. **Medicina** (Ribeirão Preto), [S. l.], v. 55, n. 4, p. e-196129, 2022. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2022.196129. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/196129>. Acesso em: 1 mai., 2023.

LIMA, L. C. DE; SOUSA, L. B. Pandemia do COVID-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico / COVID-19 Pandemic and the Learning Process: A Psychopedagogical Look. ID on line **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 54, p. 813–835, 28 fev., 2021.

LIMA, L. K. O. S.; SANTOS, E. M. As tecnologias digitais no contexto da pandemia: a capacitação de professores da educação básica. In: **Congresso Nacional de Educação, Campina Grande: Editora Realize**. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/trabalho_ev140_md4_sa19_id5564_01092020220246.pdf. Acesso em: 29 abr., 2023.

LIMA, M. R. L. **A relação afetiva entre professor e aluno:** a concepção de professores antes e durante a pandemia de Covid 19. 2020. Trabalho de Conclusão e Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Lucena.

LONDERO, S. Experiência de atendimento psicopedagógico a idosos, com tecnologia, na pandemia. **Rev. Psicopedagogia**, v. 38, (117 Supl 1), p. 84-9, 2021. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v38n117s1a10.pdf>. Acesso: 15 abr., 2023.

LUNARDI, G. R. Anáfora encapsuladora em reportagens jornalísticas: consequências da pandemia no cenário de volta às aulas presenciais. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2022. DOI: 10.29327/210932.10.1-2. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/6129>. Acesso em: 4 mai., 2023.

LUNARDI, N. M. S. S.; SOUSA NASCIMENTO, A. J. B.; SILVA, N. R. M.; PEREIRA, T. G. N.; FERNANDES, J. S. G. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106662>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 mai., 2023.

LYNN ALVES. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 16 abr., 2023

MACÊDO DE MORAES, E.; LIMA DA COSTA, W. C.; ARAÚJO PASSOS, V. M. de. ENSINO REMOTO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e029, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n2.e029.id1109. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/315>. Acesso em: 11 jun., 2023.

MACHADO, I.; CUSTÓDIO, L.; LOURENÇO, R.; MANTOVANI, A. Ansiedade e depressão em universitários no retorno à presencialidade das aulas após a pandemia por covid-19. **ETIC - Encontro De Iniciação Científica**, v. 18, n. 18, 2022. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/9508/67651393>. Acesso em: 7 mai., 2023.

MACHIAVELLI, J. L.; CAVALCANTE, P. S. Formação Docente Continuada Baseada em Cursos Abertos Massivos Online (MOOCs): Experiência da Universidade Federal de Pernambuco durante a Pandemia pelo Coronavírus. In: Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E), 5, 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 655-661.

MADUREIRA LOPES, B. E.; Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2015. DOI: 10.14393/repod-v3n2a2014-30290. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30290>. Acesso em: 9 mai., 2023.

MARCHEZI, M. C. O cotidiano escolar e os processos de gestão: estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 827–840, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i9.6913. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/6913>. Acesso em: 11 jun., 2023.

MARIN SUPPI, E.; MARIN SUPPI, I. Impactos da pandemia e ensino remoto em crianças: a visão dos pais. **REI - Revista de Educação do UNIDEAU**, v. 2, n. 2, p. 146-159, 2 fev., 2023. Disponível em: <https://periodicosideau.emnuvens.com.br/rei/article/view/109>. Acesso em: 6 mai., 2023.

MARQUES, R.; RAIMUNDO, J. A. O negacionismo científico refletido na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 7, n. 20, p. 67–78, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5148526. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/410>. Acesso em: 11 mai., 2023.

MARQUES, W. R. O impacto da pandemia do COVID-19 no contexto educacional em 2020: o uso de ferramentas digitais e as implicações na aprendizagem e no processo educacional. The impact of the COVID-19 pandemic on the educational context in 2020: the use of digital tools and the implications for learning and the educational. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 2, p. 8730-8746, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/walter-marques/publication/363092063_o_impacto_da_pandemia_do_covid-19_no_contexto_educacional_em_2020_o_uso_de_ferramentas_digitais_e_as_implicacoes_na_aprendizagem_e_no_processo_educacional_the_impact_of_the_covid-19_pandemic_on_the_ed/links/6346d9149cb4fe44f3211fee/o-impacto-da-pandemia-do-covid-19-no-contexto-educacional-em-2020-o-uso-de-ferramentas-digitais-e-as-implicacoes-na-aprendizagem-e-no-processo-educacional-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-the.pdf?_sg%5b0%5d=started_experiment_milestone&origin=journaldetail&_rtd=e30%3d. Acesso: 19 abr., 2023.

MARQUEZAN, L. P.; SAVEGNAGO, C. L. O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, p. e020011, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v6i0.8654993. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654993>. Acesso em: 17 mai., 2023.

MARTINS, A. F. M.; ANDRADE, A. B. DOS S.; ZANDEVALLI, C. B. Desafios da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso do Sul em tempos de trabalho remoto. **Integra EAD**, p. 15, 2020.

MARTINS SILVA, A. C.; OLIVEIRA, G. L.; QUIROGA, F. L. O ensino remoto emergencial no contexto da pandemia e a intensificação das desigualdades. **Revista Ciências & Ideias**, v. 13 n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22407/2176-1477/2022.v13i3.2241>. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2241>. Acesso em: 1 mai., 2023.

MASSERON, Camila Queiroz. A Educação Básica em época de pandemia. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 5, n. especial, p. 131-133, 2020. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/158>. Acesso em: 11 jun., 2023.

MELO, R. A.; TASSONI, E. C. M.; BARRETO, J. P. S. A alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. **Cadernos Cajuína - Revista Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/82>. Acesso em: 8 mai., 2023.

MENDES, P. P.; SANTOS, T. R.; DA CONCEIÇÃO, A. Impactos da pandemia de COVID-19 na rotina profissional de professores que ensinam matemática: alguns aspectos de precarização do trabalho docente. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 3, p. 19-40, 2021. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/27665>. Acesso em: 19 mai., 2023.

MENEZES, J. B. F. Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto.

Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e021004, 2021. DOI: 10.51281/imp.a.e021004. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/imp/a/article/view/5384>. Acesso em: 1 mai., 2023.

MENEZES ARAUJO, S.; MARIA RIBEIRO, O. Do ensino fundamental ao superior: relatos de experiências de estudantes sobre o ensino/aprendizado da língua com o emprego do ensino remoto em tempos de pandemia. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2022. DOI: 10.22481/folio.v14i1.10718. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10718>. Acesso em: 11 jun., 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269 p.

MIRANDA, K. K. C. DE O.; *et al.* Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios. **CONEDU - VII Congresso Nacional da Educação**, p. 12, 2020.

MIRANDA NETO, M.; LEONELLO, V.; OLIVEIRA, M. A. Multiprofessional residency in health: a document analysis of political pedagogical projects. **Rev Bras Enferm.**, v. 68, n. 4, p. 86-93, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680403i>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/nBsGbgRP3DX4Z37pKpJy7xc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mai., 2023.

MORAES FILHO, I. M. M.; SÀ, E. S.; CARVALHO FILHA, F. S. S.; AMANCIO DE SOUSA, J.; PEREIRA, M. C.; SOUSA, T. V. Medo, ansiedade e tristeza: principais sentimentos de profissionais da saúde na pandemia de COVID-19. **Saúde Coletiva** (Barueri), [S. l.], v. 11, n. COVID, p. 7073–7084, 2021. DOI: 10.36489/saudecoletiva.2021v11iCOVIDp7073-7084. Disponível em: <https://revistasaudecoletiva.com.br/index.php/saudecoletiva/article/view/1432/2044>. Acesso em: 16 abr., 2023.

MORAIS, Heliton José Campos; SALES, Mayara Fernandes. **Os desafios do planejamento educacional na rede pública e privada no município de Castanhal-PA em tempos de pandemia**. 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220107340.pdf>. Acesso em: 11 jun., 2023.

MORGAN, D. L., KRUEGER, R. A., SCANNELLI, A. U., KING, J. A. **Planning focus groups**. Sage. 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2007. São Paulo: Cortez, UNESCO.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. ed. 8. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 116.

MORITA, P. H.; SALERNO, S. K. O projeto político pedagógico no cenário pandêmico. **Seminário Gepraxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 8, p. 1-13, mai., 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9570/9378>. Acesso em: 11 abr., 2023.

MUKHTAR, K.; *et al.* Advantages, limitations and recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, v. 36, n. COVID-19-S4, p. S27–S31, 2020.

MUNIZ DE SOUZA, T. A experimentação no ensino de química na educação básica entre a teoria e a prática. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC**, v. 12, n. 1, p. 39-51, 29 mar., 2022. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/view/525>. Acesso em: 13 mai., 2023.

MUZZATTO, E. M. **educação para a cidadania: a autonomia em Kant e Freire**. p. 121, 2017.

NHAMPINGA, D. A. A.; CHITATA, P. A. Estratégias e desafios do ensino da matemática durante a pandemia da covid-19 em Moçambique: experiências dos estudantes e professores de matemática formados na Universidade Púnguê. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–23, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/RIEcm/article/view/11714>. Acesso em: 7 mai., 2023.

NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, K. E. G. Percepções e narrativas de estudantes da educação básica de Goiás sobre o ensino remoto emergencial. **Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História-Perspectivas Web**, v. 11, p. 2020, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epreh2020/1605455988_arquivo_f936a109bc145742200d687ed7ad0b3f.pdf. Acesso em: 11 jun., 2023.

NÓBREGA, L.; OLIVEIRA, F. L. Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 14, 20 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/os-desafios-da-educacao-remota-em-tempos-de-isolamento-social> Acesso em: 27 mar., 2022.

NÓBREGA, L.; OLIVEIRA, F. L. DE. Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 22, p. 1–8, 2021.

OLIVEIRA, A. S. Transição demográfica, transição epidemiológica e envelhecimento populacional no Brasil. **Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Uberlândia, v. 15, n. 32, p. 69–79, 2019. DOI: 10.14393/Hygeia153248614. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/48614>. Acesso em: 12 mai., 2023.

OLIVEIRA DOS REIS, G. A. Adaptação digital em período de pandemia de covid-19: uma análise das experiências dos professores do ensino fundamental i de uma escola pública e privada do município de araputanga-mt. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 14, n. 25, p. 141–158, 2021. DOI: 10.48075/rtm.v14i25.25860. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/25860>. Acesso em: 11 jun., 2023.

OLIVEIRA, H. do V. de.; SOUZA, F. S. de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (covid-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15–24, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3753654. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/127>. Acesso em: 15 abr., 2023.

OLIVEIRA, M. B. DE.; *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 918–932, 2021.

OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; CARREIRO, Eduardo de Lima Pinto. O novo normal da educação, quando o virtual não é fictício. **Revista Lagos**, v. 11, n. 1, p. 1-3, 2020.

OLIVEIRA, R. F. V. DE; LIMA, E. S. Os sete saberes de edgar morim para a educação do futuro. In: **Escola em tempos de conexões**, v. 3. [s.l.] Editora Realize, 2022.

OLIVEIRA, R. M. DE; CORRÊA, Y.; MORES, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, v. 5, p. 1–18, 2020.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 2 mai., 2023.

OLIVEIRA, T. M. R. de; AMARAL, C. L. C. O uso do aplicativo Whatsapp como recurso didático: uma experiência no ensino fundamental anos finais. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.35819/tear.v9.n1.a3991. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3991>. Acesso em: 11 jun., 2023.

OLIVEIRA, V. H. N. “o antes, o agora e o depois”: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 19–25, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3984220 Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/73>. Acesso em: 2 mai., 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – (OPAS/OMS). **Histórico da Pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/COVID-19/historico-da-pandemia-COVID-19>. Acesso em: 26 mar., 2022.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. **Elaboração do Projeto Pedagógico: da concepção à construção**, mimeo., 2001.

PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; MAIA, I. B. Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as percepções dos professores na realidade portuguesa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 1, p. 187-204, 2021. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4346>. Acesso em: 2 mai., 2023.

PARADA, A. R.; *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino remoto com alunos de uma IES durante a pandemia do COVID-19. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1875>. Acesso em: 29 abr., 2023.

PASCHOALINO, J. B. Q.; RAMALHO, M. L.; QUEIROZ, V. C. B. Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. **Revista LABOR**, Fortaleza (CE), v. 1, n. 23, p. 113-130, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53149>. Acesso em: 1 mai., 2023.

PAULA, V. S.; SILVA, R. G. da. Os desafios do retorno das aulas presenciais: Narrativas de professoras de uma escola pública. **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 56–69, 2023. DOI: 10.24979/makunaima.v4i2.1153. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/casa_de_makunaima/article/view/1153. Acesso em: 7 mai., 2023.

PAYETTE, K. M. C.; DA SILVA SOARES, M.; MINEIRO, M. C.; ALVES MOURA, E.; NASCIMENTO, D. M. S.; SOUZA, W. M. Perfil sociodemográfico dos professores de educação física escolar da rede pública municipal de ensino de Boa Vista/RR. **Revista Conexão na Amazônia**, v. 2, n. 1, p. 71-85, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/16>. Acesso em: 14 mai., 2023.

PEREIRA, C. A.; LOPES, W. S.; CARVALHO, P. F. S.; BEZERRA, M. D. A.; MOTA, B. A. da S. Ensino remoto na contabilidade: dificuldades e adaptações dos professores e estudantes na pandemia. **Revista Mineira de Contabilidade**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 56–70, 2022. DOI: 10.51320/rmc.v23i2.1363. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/1363>. Acesso em: 29 abr., 2023.

PEREIRA DOS SANTOS, M. (Re)adequando o projeto político-pedagógico escolar ao contexto da educação remota em tempos de (pós) pandemia de covid-19: pensares-fazer urgentes e emergentes no “novo normal”. **Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/jornada/article/view/1900>. Acesso em: 26 abr., 2023.

PEREIRA JUNIOR, E. F. Z.; NOVELLO, T. P. Mapeamento das limitações digitais de professores durante o ensino remoto. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, p. 902-926, DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p902-926>. 2021. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/10035>. Acesso em: 29 abr., 2023

PERES, F. C. L. **Entre Meets e Classrooms**: etnografia comparativa de uma escola pública e de uma escola privada de Porto Alegre durante a pandemia de COVID-19 em 2020 e 2021. 2022. Lume Repositório Digital. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/239822>. Acesso: 19 abr., 2023.

PEREZ, Maria Regina *et al.* Gestão escolar democrática e participativa: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos Acadêmicos IESCAMP**, v. 5, n. 1, p. 55-68, 2021. Disponível em: <https://revista.iescamp.com.br/index.php/redai/article/view/102>. Acesso em: 11 jun., 2023.

PIMENTEL, A. The method of the documental anlysis: the use for a historiographycal research. **Cad Pesqui**, 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/590/588> Acesso em: 13 mai., 2022.

PINHEIRO, S.; AVELINO, R.; NEUBER DE OLIVEIRA, A. H.; ZEM LOPES, A. M. Implantação das aulas remotas durante a pandemia do covid-19. **Revista Fatecnológica da Fatec-Jahu**, v. 15, n. 1, p. 33-50, 15 dez., 2021. Disponível em: <http://fatecjahu.edu.br/ferramentas/ojs/index.php/revista/article/view/160>. Acesso em: 7 mai., 2023.

PIRES BRITO, S. B.; *et al.* **COVID-19 pandemic**: the biggest challenge for the 21st century. *Vigilância Sanitária em Debate*, v. 8, n. 2, p. 54–63, 29 mai., 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/pt/covidwho-601616>. Acesso 13 mai., 2022.

PORTELA, E. N.; DA SILVA, N. G. A área de atuação da psicopedagogia no contexto escolar e sua aplicação nas dificuldades de aprendizagem. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 2, n. 4, p. 17-24, 2019.

POUBEL, E. T. **A “sala temática” como proposta dialógica para o ensino de geografia: reflexões de um professor em tempos de pandemia.** 2022. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua.

RAMOS, R. C.; SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J. Avaliação da aprendizagem no contexto da pandemia: concepções e práticas docentes. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e08170, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v32.8170>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312021000100107&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 mai., 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REIMERS, F.; *et al.* Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 pandemic. Annotated resources for online learning. **Oecd**, p. 1–38, 2020.

REIMERS, F. M.; ANDREAS, S. **A framework to guide an education response to the**

COVID - 19 pandemic of 2020.Oecd, p. 1–40, 2020.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 17 mai., 2023.

RODRIGUES MENDES, Luiz Otavio; LUZ, João Alessandro da; PEREIRA, Ana Lucia. Matemática e ensino remoto: percepções de estudantes do ensino médio. **TE & ET**, 2021. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117119>. Acesso em: 11 jun., 2023.

ROCHA, M. F. de A.; VELOSO, W. G.; BEZERRA, R. E. de A.; GOMES, L. de A.; MARCOLINO, A. B. de L. O impacto da pandemia do COVID-19 na saúde infanto-juvenil: um estudo transversal / The impact of the COVID-19 pandemic on child-youth health: a cross-sectional study. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 3483–3497, 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n1-271. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/25137>. Acesso em: 6 mai. 2023.

RODRIGUES DE ALMEIDA, P.; *et al.* Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 21, n. 3, p. 275-302, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46287>. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032021000300275&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 mai., 2023.

RODRIGUES, E. S. **Tecnologias utilizadas no ensino remoto emergencial na Universidade de Brasília (UnB)**. 2021. Monografia (Curso de Engenharia da Computação). Universidade de Brasília.

RODRIGUES MENDES, L. O; DA LUZ, J. A; PEREIRA. A. L. Matemática e Ensino Remoto: percepções de estudantes do Ensino Médio. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 28, p. 370-378, 2021. DOI: 10.24215/18509959.28.e46. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117119>. Acesso em: 7 mai., 2023.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 2 mai., 2023.

ROLIM, R. C. Avaliação do ensino remoto emergencial mediado pelos professores de ciências da rede pública de caucaia-ceará durante a pandemia do covid-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 262–278, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i5.1190. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1190>. Acesso em: 1 mai., 2023.

ROQUE, W. C. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Tripé teórico da Educação**, 2010. Disponível em: <https://walkiriaroque.com/2010/11/20/piaget-vygotsky-e-wallon-tripe-teorico-da-educacao-2/>. Acesso em: 23 abr., 2022.

ROSA DOS SANTOS, J.; ZABOROSKI, E. Ensino remoto e pandemia de covid-19: desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 41–57, 2020. DOI: 10.25755/int.20865. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 21 abr., 2023.

ROSARIO, B. P. S. L. **Protagonismo jovem – criação e gestão de conteúdo do aplicativo “viva feliz: bullying não!”**. 2021. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá.

RUBTSOV, V. V. Interações sociais e aprendizagem. In: **I Conferência Internacional**, 2006. p. 35. Disponível em: <https://sites.usp.br/gepespp-ledep/wp-content/uploads/sites/662/2022/05/anais-conferencia-internacional-enfoque-historico-cultural.pdf#page=35>. Acesso em: 30 abr., 2023.

SANTA CATARINA. **Decreto n.º 1874**. Institui a Rede de Colégios Policiais Militares da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. 28 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1874-2018-santa-catarina-aprova-o-regulamento-da-lei-n-6217-de-1983-que-dispoe-sobre-a-organizacao-basica-da-policia-militar-do-estado-de-santa-catarina-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 jun., 2022.

SANTA CATARINA. **Edital n.º 44/APMT/PMSC/2022**. Contratação de profissionais em caráter temporário. Polícia Militar do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2022. Disponível em: <https://www.pm.sc.gov.br/concursos/processos-seletivos-do-colegio-da-pmsc-cfnp/edital-n-44apmtpmsc2022-contratacao-de-acts-rede-de-colegios?page=2>. Acesso em: 16 mai., 2023.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 11.496, de 19 de julho de 2000**. Disciplina a admissão de servidor em caráter temporário, sob regime administrativo especial, para exercício na Polícia Militar de Santa Catarina e estabelece outras providências. Florianópolis-SC. DOE. 16.461 de 24/07/2000. 2000. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2000/11496_2000_lei.html#:~:text=lei%20n%2ba%2011.496%2c%20de%2019%20de%20julho%20de%202000&text=disciplina%20a%20admiss%2c%20de%20servidor,catarina%20e%20estabelece%20outras%20provid%2c%20aancias. Acesso em: 16 mai., 2023.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n.º 731**. Instituiu o Sistema de Ensino Militar de Santa Catarina (SEM-SC). Florianópolis. 21 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-731-2018-santa-catarina-dispoe-sobre-o-sistema-de-ensino-militar-de-santa-catarina-sem-sc-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 20 jun., 2022.

SANTA CATARINA. **Regulamento da Lei nº 6.217 de 1983**. Dispõe sobre a Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. 03 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.pm.sc.gov.br/uploads/07124718988/2021/12/rlob-versao-final-1.pdf>. Acesso em: 20 jun., 2022.

SANTA CATARINA. Leis Estaduais. **Decreto n.º 509 de 17 de março de 2020**. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo

coronavírus (Covid-19) nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual direta e indireta e estabelece outras providências. Florianópolis, 17 de março de 2020.

SANTA CATARINA. Leis Estaduais. **Decreto n.º 515 de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE n.º 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Publicado no DOE - SC em 17 mar., 2020.

SANTANA, M. R. R. **Práticas e representações acerca da retenção escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, C. C.; ECAR, A. L. **O uso dos livros didáticos no ensino médio técnico no contexto pandêmico**. 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5214. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5214>. Acesso em: 15 abr., 2023.

SANTOS, C. L.; GOMES, E. G.; SILVA, F. DE A. B. DA; MATOS, J. DA S. G. O impacto da pandemia na aprendizagem da matemática nas turmas de 9º ano de 2021 da Rede Municipal de Canindé. **Revista Missioneira**, v. 24, n. 1, p. 21-33, 18 jul., 2022. DOI: <https://doi.org/10.31512/missioneira.v24i1.901>. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/901>. Acesso em: 01 mai., 2023

SANTOS, D. J. S.; *et al.* Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dpjo/a/cpSn3rmDvrkMNTThj7bsPxgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr., 2010.

SANTOS, J. C. G. O procedimento de reabertura das bibliotecas após a quarentena: uma compilação das medidas de prevenção contra o novo coronavírus (SARS-CoV-2). **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 10, 2020. DOI: 10.35699/2237-6658.2020.20310. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/20310>. Acesso em: 11 abr., 2023.

SANTOS, J. Z. **Práticas pedagógicas em educação ambiental dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de alfabetização escolar**. 2020. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. Ensino Remoto e Pandemia de COVID-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 16, n. 55, p. 41–57, 2020. DOI: 10.25755/int.20865. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865>. Acesso em: 1 mai., 2023.

SANTOS, M. A. **Geração alpha e mídias móveis: usos, relações e modos de aprender**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tramandaí.

SANTOS, M. S. O trabalho do coordenador pedagógico em tempos de pandemia. **Integra EaD**, v. 2, n. 1, p. 8-8, 2020. Disponível em:

<https://desafioonline.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11882>. Acesso em: 29 abr., 2023.

SANTOS, G. F. A. Report of experience in the pedagogical residency program during remote education. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, [S. l.], v. 2, n. 05, 2021. DOI: 10.51249/gei.v2i05.527. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/view/527>. Acesso em: 3 mai. 2023.

SCHERER, S.; BRITO, G. S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **DOSSIÊ - Cultura digital e educação, Educ. Rev.**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/fcr5m56m6chgp4xknppdkmx/>. Acesso em: 15 abr., 2023.

SCHMITT, D. C.; BUGALHO, D. K.; KRUGER, S. D. Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo covid-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, [S. l.], v. 20, p. e3133, 2021. DOI: 10.16930/2237-766220213133. Disponível em: <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3133>. Acesso em: 29 abr., 2023.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128–136, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3828085. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135>. Acesso em: 1 mai., 2023.

SILVA, E. S.; CALDATO, J. C.; ALMEIDA, M. V. de; BACCAR, M. H. M. M.; MOURA, M. K. G. Uma investigação sobre a percepção de professores com relação ao ensino remoto emergencial de matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 244–266, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6705>. Acesso em: 2 mai., 2023.

SILVA, F. J. A.; MARQUES, R.; SOUZA JÚNIOR, M.; GRZEBIELUKA, D.; TRICHES, J. C.; LIMA, K. de C.; CONCEIÇÃO, J. L. M.; PEREIRA, A. I. B.; LIMA, J. W. B.; SANTOS, E. M. The difficulties encountered by teachers in remote teaching during the pandemic of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e17511225709, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25709. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25709>. Acesso em: 16 apr., 2023.

SILVA, L. M. DA. **Infância, docência e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's): formação do professor de educação infantil**. Dissertação (Mestrado profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, L. M. **Infância, docência e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's): formação do professor de educação infantil**. 2018. 63 f. Dissertação (Mestrado profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, M. S. **Gestão e desenvolvimento de Projetos de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC): um estudo de caso numa Escola de Ensino Básico na zona de Leiria**. IC-

Online Comunidades & Coleções - ESECS. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/8009>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, N. Q. **Percepção dos pais sobre o uso de aparelhos eletrônicos por crianças de 6 aos 12 anos no contexto da COVID-19**. 2021. Repositório Universitário da Ânima, UNISUL, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/anima/20060>. Acesso em: 8 mai., 2023.

SILVA RODRIGUES, V. V. O ensino remoto emergencial durante a pandemia sob olhar discente: desafios enfrentados. **Ânima Educação**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/20734/1/AD7.pdf>. Acesso: 19 abr., 2023.

SILVA, V. COVID-19 e ensino remoto: Uma breve revisão da literatura. **Sensos-e**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 55–63, 2021. DOI: 10.34630/sensose.v8i1.3777. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3777>. Acesso em: 4 mai., 2023.

SILVÉRIO, M. R.; PATRÍCIO, Z. M.; BRODBECK, I. M.; GROSSEMAN, S. O ensino na área da saúde e sua repercussão na qualidade de vida docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, p. 65-73, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/qfcsmnrynhgry5czktftfdl/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mai., 2023.

SILVESTRE, F. M; CUNHA, M. B. Desafios enfrentados pelas bibliotecas universitárias no contexto da pandemia da COVID-19. **Rev. Digit. Bibl. Cienc. Inf.**, v. 20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdbci/a/hqr6bNnhyZXZYPqMCBfdtGD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr., 2023.

SOARES, L.; *et al.* **Medidas de prevenção à COVID-19 no retorno às aulas**: protocolos de 13 países. 2020.

SOARES, M. V.; *et al.* Mentoria virtual durante a pandemia de COVID-19: percepções de mentorandos e mentores. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210125>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/vM8qg6kDMLHPgj5HbJSYpgr/>. Acesso em: 29 abr., 2023.

SOARES, Z. P; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-287.pdf>. Acesso em: 15 mai., 2023.

SOUZA, B. M. **Biblioterapia e incentivo à leitura: os efeitos da pandemia na sociedade e em bibliotecas**. 2022. 86 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Biblioteconomia). Universidade de Brasília, Brasília.

SOUZA, C. M. C. **A gripe espanhola na Bahia**: saúde, política e medicina em tempos de epidemia. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOUZA, E. DOS S.; PINTO, L. DE O.; FERREIRA DA SILVA NETO, J. As aulas online de Matemática na pandemia. **Educação Matemática em Revista**, v. 27, n. 77, p. 190-198, 19

dez. 2022. Disponível em:

<http://www.sbemrevista.com.br/revista/index.php/emr/article/view/3181>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SOUZA, E. K. S.; STANGHERLIN, G. M.; SILVA, G. B. A efetividade do apoio acadêmico através das mídias digitais em contexto de pandemia e ensino remoto assíncrono. **Anais da XV Mostra de Iniciação Científica do CESUCA**, n. 15, 2021. Disponível em: <https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/mostrac/article/view/2023>. Acesso em: 1 mai., 2023.

SOUZA, G. P.; JUCÁ, S. C. S.; SILVA, S. A. da. Indisciplina Escolar Pós-Pandemia COVID-19 na Educação do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades** - Rev. Pemo, [S. l.], v. 4, p. e49171, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e49171. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9171>. Acesso em: 4 mai., 2023.

STEVANIM, Luiz Felipe; *et al.* **Exclusão nada remota**: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43180>. Acesso em: 11 jun., 2023.

SUNDE, R. M.; JÚLIO, O. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: Desafios e Perspectivas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**, v. 03, n. 02, p. 1–22, 2020.

TEIXEIRA, D. A. de O.; NASCIMENTO, F. L. Ensino remoto: o uso do google meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 7, n. 19, p. 44–61, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5028436. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374>. Acesso em: 26 abr., 2023.

TERRA, F. S.; MARZIALE, M. H. P.; ROBAZZI, M. L. C. C. Avaliação da autoestima em docentes de enfermagem de universidades pública e privada. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 21, p. 71-78, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/wst3nbp6k74CxsZbkRHpGTG/abstract/?lang=pt>. Acesso em 19 mai 2023.

TORTORA, Evandro. O papel do PPP da escola e o trabalho do professor em tempos de pandemia. **Revista Nova Escola**, 2021.

VASCONCELOS, A. P. M. F.; ASTIGARRAGA, A. A. Prática Docente, Experiência Formadora, Ensino Remoto em Tempos de COVID-19. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5972>. Acesso em: 21 abr. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009.

VEIGA, I. P. A. A interdisciplinaridade nas universidades brasileiras: trajetória e desafios.

Redes (Santa Cruz do Sul, Online), v. 21, n. 1, p. 209-232, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/issue/view/329>. Acesso em: 14 mai., 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in / exclusão. **Verve**, v. 20, n. 20, p. 121–135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 18 set., 2022.

VERCELLI, L. C. A. Aulas remotas em tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47–60, 2020. DOI: 10.26843/v13.n2.2020.932.p47-60. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932>. Acesso em: 27 abr., 2023.

VIEIRA, Sofia Lerch; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**, 2015. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/176938>. Acesso em: 11 jun., 2023.

VYGOTSKY, Lev Semyanovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; *et al.* Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, v. 10, p. 103-117, 1988.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLICHAN, D. S. P.; ROCHA, E. S.S. As bibliotecas diante de uma pandemia: atuação e planejamento devido a COVID-19. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis (Brasil), v. 25, n. 3, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7700562>. Acesso: 12 abr., 2023.

ZANATTA, J.; MARCON, V. I. **O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: desafios e possibilidades. 2015. UFFS. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/120>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ANEXO I – Parecer do CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS IMPACTOS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS COVID 19 NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Pesquisador: ANDREIA BIOLCHI MAYER

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65564822.0.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.880.624

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado OS IMPACTOS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS – COVID 19 – NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL corresponde a um projeto no âmbito do Mestrado em Ambiente e Saúde.

***Desenho:**

A coleta de dados será realizada por meio de pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico do Colégio e grupos focais com seis a oito participantes o qual será desenvolvido com os Professores, Equipe de Apoio Pedagógico e Estudantes dos anos finais do ensino fundamental."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos descritos são:

***Objetivo Primário:**

Compreender os impactos da Pandemia da COVID-19 nos processos de aprendizagem dos estudantes dos 6º e 7º anos do ensino fundamental no Colégio Policial Militar de Lages (SC).

Objetivo Secundário:

- Descrever a organização e os encaminhamentos a respeito do processo de aprendizagem dos estudantes no período da Pandemia previstos no Projeto Político Pedagógico do Colégio Policial Militar de Lages (SC).
- Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre os

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10
Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC **Município:** LAGES

Telefone: (49)3251-1088

E-mail: cep@unipladages.edu.br

Continuação do Parecer: 8.000.024

Implicações no processo aprendizagem dos estudantes durante a pandemia da COVID-19.

- Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre os Implicações no processo de aprendizagem dos estudantes após o retorno das aulas presenciais.
- Analisar os impactos da pandemia no processo de aprendizagem dos estudantes com base na análise documental e nas percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes dos 6º e 7º anos do ensino fundamental."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são descritos da seguinte forma:

"Riscos:

De acordo com a resolução 466/2012 "Toda pesquisa com dados de seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". Mas no caso desta pesquisa a participação terá risco mínimo. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento e o participante dar o assentimento, tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa. Mesmo depois de assinar o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Benefícios:

Os principais benefícios da pesquisa serão a contribuição para a ampliação do conhecimento sobre o tema, além de possibilitar futuramente reflexões sobre as ações e as estratégias que poderiam ser adotadas no âmbito escolar e familiar para minimizar os problemas relacionados defasagem de aprendizagem das crianças e adolescentes matriculados no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental no ano de 2022."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.500-000

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1088

E-mail: cep@unipladages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 5.000.024

Recomendações:

Registra-se que no projeto não está previsto uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc).

O termo de Assentimento que consta no Projeto Detalhado está de acordo com os padrões éticos, devendo ser assinado pelos menores sujeitos da pesquisa. No texto do Projeto Detalhado consta que os responsáveis pelos menores assinarão tanto o TCLE quanto o Termo de Assentimento. Entretanto, este segundo documento, conforme previsto corretamente no modelo apresentado, destina-se aos menores, ou seja, os sujeitos diretos envolvidos na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS_DO_P ROJETO_2052179.pdf	11/01/2023 15:52:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	11/01/2023 15:50:21	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.500-000

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (40)3251-1088

E-mail: cep@unipladages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 5.000.024

Investigador	Projeto.pdf	11/01/2023 15:50:21	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_TCLE.pdf	28/11/2022 19:54:15	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito
Outros	Roteiro_grupo_focal.pdf	28/11/2022 19:49:05	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito
Outros	Questionario.pdf	28/11/2022 19:48:50	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito
Outros	assentimento_menor_crianca.pdf	28/11/2022 19:02:46	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/11/2022 09:41:00	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_do_pesqu isador.pdf	23/11/2022 09:37:08	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_das_Instit uicoes.pdf	23/11/2022 09:36:18	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	23/11/2022 09:31:18	ANDREIA BIOLCHI MAYER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 07 de Fevereiro de 2023

Assinado por:

Elisa Maria Rodríguez Pazinato Telli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10

Bairro: Universitário

CEP: 88.500-000

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (40)3251-1088

E-mail: cep@uniplacages.edu.br

APÊNDICES

Apêndice I – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar no projeto de pesquisa intitulado **“EFEITOS DA PANDEMIA COVID – 19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS”**. O objetivo deste trabalho é compreender os efeitos da Pandemia da COVID-19 nos processos sociais e educacionais dos estudantes dos 6º e 7º anos do ensino Fundamental no Colégio Policial Militar unidade de Lages -SC. Para a instituição e para a sociedade, esta pesquisa contribuirá para a ampliação do conhecimento sobre o tema, além de proporcionar o conhecimento em relação às percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes durante a pandemia da COVID-19. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de um grupo focal norteado por um roteiro de debate que será registrado por meio de gravador digital com a duração máxima de 60 minutos. No primeiro momento, será entregue a você um questionário sociodemográfico envolvendo questões relacionadas ao seu perfil e em um segundo momento será promovido uma conversa em relação às percepções dos professores, profissionais da rede de apoio e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes durante a pandemia da COVID-19 assim como sobre o conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico da Escola. De acordo com a resolução 466/2012 “Toda pesquisa com dados de seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Mas no caso desta pesquisa a participação terá risco mínimo. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento e o participante dar o assentimento, tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa. Caso o participante sinta algum constrangimento ou seu emocional seja abalado ele poderá optar por não responder ou retomar a questão posteriormente. O questionário será aplicado por apenas um profissional, que com cautela e prudência auxiliará na aplicação. Os principais benefícios da pesquisa serão a contribuição para a ampliação do conhecimento sobre o tema, além de possibilitar futuramente reflexões sobre as

ações e as estratégias que poderiam ser adotadas no âmbito escolar e familiar para minimizar os problemas relacionados defasagem de aprendizagem das crianças e adolescentes matriculados no 6ª e 7º ano do Ensino Fundamental no ano de 2022. Você tem o direito e a liberdade de negar a participação nesta pesquisa total ou parcialmente, sem que isto lhes traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com as Resoluções CNS nº466/12 e 510/2016 e complementares

Para qualquer esclarecimento no decorrer da participação do Colégio, estarei disponível através do telefone: (49)3289-6464 ou pelo endereço: Rua João José Godinho, 33, Bairro Morro do Posto, Lages, SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 3251.1086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ portador do CPF _____ declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a), lido o presente termo, é entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(Nome e assinatura do responsável legal pelo adolescente)

Lages, ____ de _____ de 202__.

Responsáveis pelo projeto:

Isabella Angélica Neumann - mestrand

Endereço para contato: Rua Candido Ramos, 314, Bairro Centro, Lages, SC

Telefone para contato: (49) 991806025

E-mail: neumannisabella1@gmail.com

Andreia Mayer- orientadora

Endereço para contato: Rua Fortaleza, 265, Bairro Santa Helena, Lages, SC

Telefone para contato: (49) 984179523

E-mail: andreia.mayer@uniplaclages.edu.br

Dalvan Antônio de Campos - coorientador

Endereço para contato: Rua Frei Gabriel, 564, Bairro Centro, Lages, SC

Telefone para contato: (48) 998171166

E-mail: dalvandecampos@uniplaclages.edu.br

Apêndice II – Termo de assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Título da pesquisa: EFEITOS DA PANDEMIA COVID – 19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES

Pesquisador e colaboradores: Isabella Angélica Neumann – mestranda; Andreia Mayer- orientadora; Dalvan Antônio de Campos- Coorientador.

Sua mãe/Seu pai, (nome) _____, autorizou
você, (nome) _____, a falar
sobre um tema EFEITOS DA PANDEMIA COVID – 19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E
EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES comigo. E você? Vai querer?

☐ Sim☐ Não

Apêndice III – Questionário sociodemográfico - Docentes (GP) e Equipe de Apoio (GAM).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SAÚDE
 Mestranda Isabella Angélica Neumann
 Orientadora Prof.^a Dra. Lucia Ceccato de Lima

Ref.: Pesquisa Exploratória “EFEITOS DA PANDEMIA COVID – 19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES”, de autoria da mestranda Isabella Angélica Neumann e da orientadora Prof.^a Dra. Andreia Mayer _ PPGAS

Questionário sociodemográfico _ Docentes e Equipe de Apoio

Gênero:

() Feminino () Masculino

Faixa Etária:

() De 18 a 25 anos () De 25 a 35 anos () De 35 a 45 anos () Acima de 45 anos

Cor ou Raça:

() Branca () Parda () Amarela () Negra () Índigena

Assinale o mais alto nível de escolaridade que você possui:

() Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado

Possui casa própria?

() sim () não

Possui computador?

() sim () não

Em casa, tem acesso à internet de qualidade?

() sim () não

Há quanto tempo ocupa o cargo atual?

() menos de 1 ano () De 1 a 5 anos () De 6 a 10 anos () de 10 a 20 anos () Mais de 20 anos

Exerce mais algum trabalho remunerado além da atividade docente realizada na Escola Militar?

() sim () não

Apêndice IV – Questionário sociodemográfico - Estudantes (GE7) e (GE8).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SAÚDE
Mestranda Isabella Angélica Neumann
Orientadora Prof.^a Dra. Lucia Ceccato de Lima

Ref.: Pesquisa Exploratória “EFEITOS DA PANDEMIA COVID – 19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES”, de autoria da mestranda Isabella Angélica Neumann e da orientadora Prof.^a Dra. Andreia Mayer _ PPGAS

Questionário sociodemográfico _ Estudantes

Gênero:

() Feminino () Masculino

Idade:

Série/Ano:

Cor ou Raça:

() Branca () Parda () Amarela () Negra () Índigena

Assinale o mais alto nível de escolaridade que seus pais possuem:

Mãe () Ensino Fundamental Completo () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Médio Incompleto () Especialização /Mestrado/ Doutorado

Pai () Ensino Fundamental Completo () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Médio Incompleto () Especialização /Mestrado/ Doutorado

Sua família possui casa própria?

() sim () não

Você possui computador em sua casa?

() sim () não

Em casa, tem acesso à internet de qualidade?

() sim () não

Quantas pessoas residem na casa onde você mora?.....

Você já reprovou na escola alguma vez?

() Sim () Não

Apêndice V – Roteiro - Grupo Focal – Grupo de Docentes (GP).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SAÚDE
Mestranda Isabella Angélica Neumann
Orientadora Prof.^a Dra. Lucia Ceccato de Lima

Ref.: Pesquisa Exploratória “EFEITOS DA PANDEMIA COVID – 19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES”, de autoria da mestranda Isabella Angélica Neumann e da orientadora Prof.^a Dra. Andreia Mayer _ PPGAS

Roteiro - Grupo Focal – Grupo de Docentes

Objetivos Específicos	Possíveis Questões de Diálogo
Descrever a organização e os encaminhamentos a respeito dos processos sociais e educacionais dos estudantes no período da Pandemia previstos no Projeto Político Pedagógico do Colégio Policial Militar de Lages (SC). Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes durante a pandemia da COVID-19. Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes após o retorno das aulas presenciais.	- O Projeto Político Pedagógico da escola abordou os processos sociais e educacionais dos estudantes no período da Pandemia? - Houve mudanças nos planejamentos das atividades para o período de isolamento social? - Como a pandemia impactou nos processos sociais e educacionais dos estudantes dos 6º e 7º anos? - Quais foram os maiores entraves na aprendizagem dos estudantes dos 6º e 7º anos? - Houve facilitadores na aprendizagem? Quais? - Os estudantes tiveram alguma dificuldade em se adaptar às mudanças do período de isolamento social? Quais dificuldades? - Como foi o retorno às atividades presenciais dos estudantes de 6º e 7º anos? - Como tem se desenvolvido os processos sociais e educacionais dos estudantes, depois do retorno? - Vocês querem falar mais alguma coisa relacionada ao objetivo da pesquisa que não foi abordado?

Apêndice VI – Roteiro _ Grupo Focal – Rede de Apoio (GAM).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SAÚDE
Mestranda Isabella Angélica Neumann
Orientadora Prof.^a Dra. Lucia Ceccato de Lima

Ref.: Pesquisa Exploratória “EFEITOS DA PANDEMIA COVID – 19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES”, de autoria da mestranda Isabella Angélica Neumann e da orientadora Prof.^a Dra. Andreia Mayer _ PPGAS

Roteiro _ Grupo Focal – Rede de Apoio

• Objetivos Específicos	Possíveis Questões de Diálogo
Descrever a organização e os encaminhamentos a respeito dos processos sociais e educacionais dos estudantes no período da Pandemia previstos no Projeto Político Pedagógico do Colégio Policial Militar de Lages (SC). Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais durante a pandemia da COVID-19. Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes após o retorno das aulas presenciais.	- O Projeto Político Pedagógico da escola abordou os processos sociais e educacionais dos estudantes no período da Pandemia? - Houve mudanças nos planejamentos das atividades para o período de isolamento social? - Quais as principais mudanças e demandas que vocês tiveram por parte dos estudantes e famílias no período da pandemia? - As mudanças realizadas nos planejamentos das atividades para o período de isolamento social impactaram nos processos sociais e educacionais dos estudantes de 6º e 7º anos? Como? - Quais foram os maiores entraves nos processos sociais e educacionais dos estudantes dos 6º e 7º anos? - Houve facilitadores nos processos sociais e educacionais? Quais? - Os estudantes tiveram alguma dificuldade em se adaptar às mudanças do período de isolamento social? Quais dificuldades? - Como vocês perceberam o retorno às atividades presenciais com relação aos processos sociais e educacionais dos estudantes de 6º e 7º anos? - Quais as principais mudanças e demandas que vocês tiveram por parte dos estudantes e famílias neste retorno? - Vocês querem falar mais alguma coisa relacionada ao objetivo da pesquisa que não foi abordado?

Apêndice VII – Roteiro _ Grupo Focal – Grupo de Estudantes (GE7) E (GE8).



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SAÚDE
 Mestranda Isabella Angélica Neumann
 Orientadora Prof.^a Dra. Lucia Ceccato de Lima

Ref.: Pesquisa Exploratória “EFEITOS DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS – COVID 19 NOS PROCESSOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS”, de autoria da mestranda Isabella Angélica Neumann e da orientadora Prof.^a Dra. Andreia Mayer _ PPGAS

Roteiro _ Grupo Focal – Grupo de Estudantes

• Objetivos Específicos	Possíveis Questões de Diálogo
Descrever a organização e os encaminhamentos a respeito dos processos sociais e educacionais dos estudantes no período da Pandemia previstos no Projeto Político Pedagógico do Colégio Policial Militar de Lages (SC). Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes durante a pandemia da COVID-19. Conhecer as percepções dos professores, profissionais do grupo de apoio e estudantes sobre as implicações nos processos sociais e educacionais dos estudantes após o retorno das aulas presenciais.	- Como foi o processo de entrada na pandemia para vocês? Tiveram dificuldades? Tiveram benefícios? - Vocês sabem se o Projeto Político Pedagógico da escola abordou mudanças para o ensino no período da Pandemia? - Como eram as atividades das aulas durante o período de isolamento social. - Vocês notaram muitas diferenças no jeito de aprender quando comparamos o período de antes da pandemia e durante o isolamento social? - O que vocês lembram que facilitou a aprendizagem? - O que vocês lembram que dificultou a aprendizagem? - Quais as maiores dificuldades dos professores para oportunizar a aprendizagem, mesmo à distância? - Como vocês descreveriam o retorno de vocês a escola, depois do período de isolamento social? - Como foi o aprendizado a partir do retorno às atividades presenciais? Sentiram alguma dificuldade para o aprendizado? Perceberam alguma vantagem para o aprendizado? - Como vocês descrevem os processos de aprendizagem de vocês, depois do retorno? - Vocês querem falar mais alguma coisa relacionada ao objetivo da pesquisa que não foi abordado?