

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TENILE CIBELE DO ROCIO XAVIER

O TERRITÓRIO, A PANDEMIA E A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DE 3º ANO  
DA REDE MUNICIPAL DE PARANAGUÁ

MATINHOS

2023

TENILE CIBELE DO ROCIO XAVIER

O TERRITÓRIO, A PANDEMIA E A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DE 3º ANO  
DA REDE MUNICIPAL DE PARANAGUÁ

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Setor de Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Maurício César Vitória Fagundes

MATINHOS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

X3t

Xavier, Tenile Cibele Do Rocio

O território, a pandemia e a alfabetização nas turmas de 3º ano da rede municipal de Paranaguá / Tenile Cibele Do Rocio Xavier ; orientador Mauricio Cesar Vitoria Fagundes. – 2023.

123 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2023.

1. Educação municipal. 2. Pandemia. 3. Território. I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 379.0981

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TENILE CIBELE DO ROCIO XAVIER** intitulada: **O TERRITÓRIO, A PANDEMIA E A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DE 3º ANO DA REDE MUNICIPAL DE PARANAGUÁ**, sob orientação do Prof. Dr. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 23 de Fevereiro de 2023.

Assinatura Eletrônica

28/02/2023 15:26:39.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

28/02/2023 16:58:55.0

ANDREA FRANCINE BATISTA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

07/03/2023 10:57:09.0

MARY SYLVIA MIGUEL FALCÃO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - )

## **AGRADECIMENTOS**

Cursar o Mestrado do Ensino das Ciências Ambientais me permitiu vivenciar uma experiência riquíssima, me proporcionando uma longa trajetória, repleta por inúmeros desafios e percalços, incertezas e alegrias, questionamentos e reflexões e muitos achados.

Trilhar esse caminho só foi possível porque tive o apoio e energia de muitas pessoas a quem dedico a finalização desta pesquisa.

Ao meu orientador, professor Dr. Maurício César Vitória Fagundes, que mesmo diante de um turbilhão de desafios, não permitiu que eu desistisse de finalizar o Mestrado e a minha pesquisa.

À Marcela, que acredita em mim até mais que eu mesmo e esteve comigo em todos os momentos durante esse processo, sem largar a minha mão.

Aos meus amigos e familiares que ajudaram em tantos momentos dando forças para que eu continuasse.

Aos profissionais, estudantes e familiares que se disponibilizaram a participar desta pesquisa.

A professora Dra. Mary Falcão e a professora Dra. Ândrea Francine Batista pela disponibilidade, atenção, contribuição e dedicação no processo de pesquisa.

Por fim, minha eterna gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta pesquisa, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire



## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a categoria território e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem relacionado à alfabetização de crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia da COVID-19. Os territórios analisados compreendem comunidades escolares localizadas em diferentes regiões da cidade de Paranaguá durante e pós-pandemia. O estudo visou observar a produção de políticas públicas nos âmbitos nacional e municipal e os impactos da pandemia nos campos socioambiental, econômico e educacional dos sujeitos, bem como se deu a organização do processo de alfabetização no processo de formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado em duas escolas municipais selecionadas localizada nos bairros Vila Guarani e Vila Horizonte, que se localizam em territórios distintos em Paranaguá, município litorâneo do Paraná, Brasil. Para isso foi observado até que ponto a pandemia impactou o processo de ensino. O estudo baseia-se numa análise qualitativa, exploratória e documental, tendo como foco o 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de análise documental, entrevistas com professores e questionário semiestruturado com as famílias participantes. Os resultados apontam que houve perda na aprendizagem das crianças, motivados por propostas estandardizadas, bem como pela falta de formação de professores e pais. Também foi observado o impacto da pandemia em relação às desigualdades sociais e tecnológicas exibidas neste período.

Palavras chaves: Educação. Pandemia. Alfabetização. Território.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the territory category and its relations with the teaching-learning process related to the literacy of children enrolled in the 3rd year of elementary school during the COVID-19 pandemic. The analyzed territories comprise school communities located in different regions of the city of Paranaguá during and post-pandemic. The study aimed to observe the production of public policies at the national and municipal levels and the impacts of the pandemic in the socio-environmental, economic and educational fields of the subjects, as well as the organization of the literacy process in the formation process of the child in the initial years of elementary education. The study was carried out in two selected municipal schools located in the Vila Guarani and Vila Horizonte neighborhoods, which are located in different territories in Paranaguá, a coastal city in Paraná, Brazil. To this end, it was observed to what extent the pandemic impacted the teaching process. The study is based on a qualitative, exploratory and documental analysis, focusing on the 3rd year of elementary school, by means of documental analysis, interviews with teachers and semi-structured questionnaire with the participating families. The results point out that there was a loss in the children's learning, motivated by standardized proposals, as well as by the lack of training of teachers and parents. The impact of the pandemic was also observed in relation to the social and technological inequalities exhibited in this period.

Keywords: Education. Pandemic. Literacy. Territory.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PARANÁ, BRASIL.....	26
FIGURA 2 – PARANAGUÁ, PARANÁ, BRASIL.....	27
FIGURA 3 – VILA GUARANI, PARANAGUÁ, PARANÁ, BRASIL.....	29
FIGURA 4 – VILA HORIZONTE, PARANAGUÁ, PARANÁ, BRASIL.....	30
FIGURA 5 – FOTOGRAFIAS DO BAIRRO VILA GUARANI.....	38
FIGURA 6 – FOTOGRAFIAS DO BAIRRO VILA HORIZONTE.....	38
FIGURA 7 – PLATAFORMA “SEMEDI APRENDIZADO DIGITAL.....	50
FIGURA 8 – PLATAFORMA “SEMEDI APRENDIZADO DIGITAL.....	51
FIGURA 9 – PROGRAMA MUNDO LUDI.....	52
FIGURA 10 – MATÉRIA DA PREFEITURA DE PARANAGUÁ – PROTOCOLOS DE SEGURANÇA.....	55
FIGURA 11 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS QUE NÃO SABEM LER E ESCREVER NO BRASIL DE 2012 A 2021.....	83

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS DOS 3º ANOS DA ESCOLA DA VILA GUARANI NO ANO LETIVO DE 2022.....	65
GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DOS 3º ANOS DA ESCOLA DA VILA HORIZONTE NO ANO LETIVO DE 2022.....	65
GRÁFICO 3 – O RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA VILA GUARANI.....	67
GRÁFICO 4 – O RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA VILA HORIZONTE.....	67
GRÁFICO 5 – O RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA VILA GUARANI.....	69
GRÁFICO 6 – O RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA VILA HORIZONTE.....	69
GRÁFICO 7 – RESPOSTAS DOS FAMILIARES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NA VILA GUARANI E NA VILA HORIZONTE.....	70
GRÁFICO 8 – RESPOSTAS DOS FAMILIARES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NA VILA GUARANI E NA VILA HORIZONTE.....	72
GRÁFICO 9 – NÚMERO DE PESSOAS POR RESIDÊNCIA NA ESCOLA DA VILA GUARANI.....	74
GRÁFICO 10 – NÚMERO DE PESSOAS POR RESIDÊNCIA NA ESCOLA DA VILA HORIZONTE.....	75
GRÁFICO 11 – EQUIPAMENTOS SOCIAIS DOS FAMILIARES DA ESCOLA NA VILA GUARANI.....	76
GRÁFICO 12 – EQUIPAMENTOS SOCIAIS DOS FAMILIARES DA ESCOLA NA VILA HORIZONTE.....	76
GRÁFICO 13 – COMPARATIVO DA RENDA FAMILIAR DOS TERRITÓRIOS PESQUISADOS.....	78
GRÁFICO 14 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA DA VILA GUARANI.....	78
GRÁFICO 15 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA DA VILA HORIZONTE.....	79
GRÁFICO 16 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA PANDEMIA - VILA GUARANI.....	81

GRÁFICO 17 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA PANDEMIA - VILA HORIZONTE.....	82
GRÁFICO 18 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ATIVIDADES DOS FILHOS - ESCOLA NA VILA GUARANI.....	86
GRÁFICO 19 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ATIVIDADES DOS FILHOS - ESCOLA NA VILA HORIZONTE.....	86

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – HISTÓRICO PARA ELABORAÇÃO DA BNCC.....	45
QUADRO 2 – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DOS FAMILIARES DA VILA GUARANI.....	88
QUADRO 3 – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DOS FAMILIARES DA VILA HORIZONTE.....	89
QUADRO 4 – RESPOSTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS.....	92
QUADRO 5 – RESPOSTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS.....	93
QUADRO 6 – A METODOLOGIA PROPOSTA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA DESENVOLVER O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA.....	95
QUADRO 7 – VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A APROPRIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELAS CRIANÇAS NA PANDEMIA.....	97
QUADRO 8 – A EVASÃO NA VISÃO DAS PROFESSORAS.....	100
QUADRO 9 – COMO AS PROFESSORAS RESPONDERAM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BAGRICH – Interação Cultural Humanística  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
BPC – Benefício de Prestação Continuada  
CEEP – Conselho Estadual de Educação Paraná  
CMAE – Centro de Avaliação Especializada  
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COMED – Conselho Municipal de Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
COVID-19 – *Coronavirus Disease 2019*  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DTI – Departamento de Tecnologia e Informação  
EA – Educação Ambiental  
EAD – Educação a Distância  
EF – Ensino Fundamental  
EI – Educação infantil  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FAFIPAR – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá  
GPEDI – Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SARS-CoV-2 – Síndrome respiratória aguda grave causada pelo coronavírus tipo 2  
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

Secom – Secretaria Municipal de Comunicação

SEFE – Sistema de Ensino Família Escola

SEMEDI – Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral

SEMSA – Secretaria Municipal de Saúde

SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar

SESA – Secretaria Estadual de Saúde

UFPR – Universidade Federal do Paraná

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>3 TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ</b> .....	<b>22</b>
3.1 O TERRITÓRIO ANALISADO .....	25
3.1.1 DELIMITAÇÃO DO TERRITÓRIO ANALISADO .....	27
<b>4 A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA</b> .....	<b>32</b>
4.1 A EDUCAÇÃO EM PARANAGUÁ .....	34
4.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL E LOCAL NA PANDEMIA .....	39
4.3 O CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ E A PANDEMIA .....	43
4.4 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARANAGUÁ DE MODO REMOTO .....	49
4.5 AS PROPOSTAS DE GESTÃO E OS CAMINHOS A SEREM TRILHADOS NAS ESCOLAS DURANTE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS PARA AS PRESENCIAIS .....	53
<b>5 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM NA PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E PAULO FREIRE</b> .....	<b>57</b>
5.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY SOBRE A APRENDIZAGEM .....	58
5.2 CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE .....	61
<b>6 A PESQUISA: ALGUMAS REFLEXÕES</b> .....	<b>64</b>
6.1 O QUE DIZEM OS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO REMOTO .....	66
6.2 ENSINO REMOTO PELO OLHAR DOS PROFESSORES .....	91
6.2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E A FORMAÇÃO ESPECÍFICA E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA .....	91
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>105</b>
<b>ANEXO 1</b> .....	<b>117</b>
<b>ANEXO 2</b> .....	<b>119</b>
<b>ANEXO 3</b> .....	<b>123</b>



## 1 APRESENTAÇÃO

Nascida e residente em Paranaguá - Paraná. Fui contemplada com uma infância simples e bastante feliz, em um tempo em que era comum brincar descalço na rua, tomar banho de rio e ficar até tarde olhando as estrelas, sonhando e imaginando o futuro.

O meu maior sonho era o de ser professora e eu nunca escondi isso de ninguém. Desde muito pequena fui bastante encorajada a realizar este sonho e, graças a muitas pessoas, eu consegui e sou muito realizada nesta profissão.

No magistério, tive excelentes professores que me ajudaram a seguir este caminho tão duro, mas ao mesmo tempo tão maravilhoso e digno. Guardo no coração muitas lembranças deste período e, sem dúvidas, as mais significativas foram as aulas em que a teoria e a prática se associavam. Por isso, as aulas de metodologia da ciência, em que a Ilha dos Valadares, um bairro de Paranaguá, foi utilizada como contexto para o ensino do conteúdo, são belos exemplos da junção mágica: teoria e prática.

Na sequência, não satisfeita apenas com o Magistério, a minha paixão pela literatura me levou a cursar Letras Português, na então Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), hoje Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Confesso que não foi muito fácil, mas segui firme e perseverante. Quando estava cursando o terceiro ano da faculdade passei no concurso da Prefeitura de Paranaguá e finalmente iniciei minha vida profissional em minha tão almejada profissão: professora.

Em decorrência da aprovação no concurso municipal, em paralelo com os estudos, passei a atuar na Escola Municipal “José de Anchieta”, localizada na Vila Guarani, uma comunidade carente não só no aspecto socioeconômico, mas também no aspecto afetivo.

Na Vila Guarani, enquanto atuei como professora no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Paranaguá, desenvolvi vários projetos relacionados às questões ambientais e de sustentabilidade com meus estudantes, como passeatas, campanhas de reciclagem, recreio dirigido, horta escolar e etc. Destaco a prática de ensino desenvolvida a partir da horta, pois por esse desenvolvimento fui escolhida como professora alfabetizadora do município de Paranaguá para representar a cidade em um evento Estadual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Também participei de muitas campanhas com foco no cuidado com o ambiente, como, por exemplo, a Semana Nacional do Meio Ambiente, que tradicionalmente é realizada em Paranaguá. Desta forma, devido à proximidade com o tema, realizamos no bairro várias atividades buscando conscientizar a comunidade em geral, para a importância do cuidado e da preservação do espaço em que se vive. Na maioria das vezes essas ações aconteciam na praça do bairro, pois também sempre julguei ser importante o contato dos estudantes com o meio ambiente, aproveitando para estar em contato com a natureza.

Já formada em Letras, concluí a especialização de Psicopedagogia Institucional e diante do cenário no qual eu estava inserida, senti a necessidade de cursar Pedagogia, dando assim continuidade à minha jornada acadêmica.

Posteriormente ingressei na minha segunda especialização: Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão (GPEDI), ofertada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, que tinha como proposta principal a promoção de ações para além do espaço de sala de aula e escola. Esse foi o momento em que tive a grande oportunidade de viver e compartilhar experiências com professores dos sete municípios do Litoral do Paraná e foi nessa ocasião que pude realmente entender a função social da escola e da aprendizagem, sendo primordial, tanto para minha vida acadêmica quanto profissional, para que eu pensasse nos meus projetos. Nesta oportunidade ainda tive a grata honra de ter meu artigo de conclusão escolhido para integrar o livro Gestão e Processos de Diversidade e Inclusão, uma coletânea resultante de um amplo trabalho realizado na UFPR – Setor Litoral.

A criação do Grupo de Trabalho que integro, denominado Valor & Ação, foi resultado desses diálogos, os quais foram realizados pensando em elevar a qualidade da educação no nosso município. O Grupo de Trabalho, em parceria com a UFPR, promoveu a formação de professores da rede municipal, na qual discutiu gestão participativa, fazendo inclusive parceria com estudantes do Interação Cultural Humanística (BAGRICH) da UFPR – Setor Litoral para intervir nos territórios escolares em Paranaguá, desenvolvendo ações para melhorar tais espaços escolares.

Atuei como tutora bolsista da segunda turma do GPEDI na modalidade presencial, módulo Metodologias Inovadoras e em outro momento no curso do Educação de Jovens e Adultos (EJA) CAMPO na modalidade Educação a Distância (EAD). Foram momentos de interações significativas.

Posteriormente fui convidada a participar da equipe técnica da Secretaria

Municipal de Educação de Paranaguá, na Divisão de Projetos. Durante este período trabalhei diretamente com projetos desenvolvidos entre a Secretaria de Educação e empresas. Os projetos desenvolvidos tinham e ainda têm várias temáticas como leitura, cidadania, justiça, ambiente e sustentabilidade, em relação às duas últimas com o intuito primordial de destacar que a educação ambiental não pode ser alicerçada apenas no empírico ou em datas comemorativas.

Atuei na função de Superintendente de Planejamento Educacional na Secretaria Municipal de Paranaguá, no mesmo momento em que tive a possibilidade de me tornar mestranda na área do ensino das Ciências Ambientais, podendo aprimorar o conhecimento, com base em estudos teóricos e práticos.

No decorrer do processo, enfrentei dois novos desafios, as aulas do Mestrado online e a responsabilidade de assumir interinamente como Secretária Municipal de Educação Paranaguá, um período imensamente desafiador.

Como Secretária Municipal de Educação, busco colocar em prática toda a teoria adquirida e trabalhar de forma interdisciplinar e democrática, a fim de melhorar a qualidade da gestão e principalmente da educação do município, é um desafio e uma construção morosa, contudo possuo inspirações como Paulo Freire.

Posso destacar o seguinte discurso de Freire (1996): “Liderar é despertar nas pessoas a vontade de fazer as coisas bem feitas e buscar pelos melhores resultados.”  
Pedagogia da Autonomia.

## 2 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisou as condicionantes socioambientais e sua relação com o processo de ensino aprendizagem relacionado a alfabetização das crianças matriculadas nos 3º anos de Ensino Fundamental (EF) durante a pandemia da COVID-19, pertencentes às comunidades escolares localizadas em distintas regiões do município de Paranaguá: uma escola na região portuária e a outra localizada próxima à área central, tendo como foco o período de alfabetização dos estudantes compreendendo uma linha temporal durante e pós pandemia.

Entre os objetivos específicos, destaca-se a análise das políticas públicas em âmbito nacional e municipal e no bojo da pandemia; a observação dos impactos da pandemia no território nos campos socioambientais, econômicos e educacionais dos sujeitos e das escolas pesquisadas; o estudo da alfabetização como processo de formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observando se a pandemia impactou no processo de ensino e, como produto, uma proposta de capacitação para os profissionais oriundos dos territórios pesquisados.

Cabe enfatizar que o vírus SARS-CoV-2, da mesma forma que outros vírus respiratórios, é transmitido principalmente por três modos: contato, gotículas ou por partículas ou aerossóis, sendo o distanciamento social uma das medidas mais importantes e eficazes para reduzir o avanço da doença, e o impacto negativo que provocou na educação em todo território nacional (CAVALCANTE *et al.*, 2020). A necessidade da suspensão das aulas presenciais nas instituições, impondo uma nova metodologia de trabalho com o regime remoto, forçou professores, famílias e crianças a se adaptarem a uma aprendizagem à distância. Desta maneira, não diferente de outras regiões do país, Paranaguá iniciou as atividades remotas no ano letivo de 2020, tendo continuidade até julho de 2021. Ainda em julho de 2021, as aulas iniciaram de maneira híbrida<sup>1</sup> e apenas no ano de 2022 com o retorno do ano letivo totalmente presencial.

Na intenção de delimitar o território a ser pesquisado, as escolas municipais selecionadas estão localizadas nos bairros Vila Guarani e Vila Horizonte, geolocalizados em territórios distintos, em Paranaguá, município do litoral

---

<sup>1</sup> Segundo Moreira e Monteiro (2016, p. 86), a educação híbrida (do termo inglês *blended learning* ou *b-learning*) afirma-se “como um conceito de educação caracterizada pelo uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e EAD, entre abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos”.

paranaense. A Vila Guarani está inserida em uma região portuária, onde há fluxo intenso de caminhões, enquanto, a Vila Horizonte está localizada numa área central.

Nesta perspectiva, no decorrer da pesquisa, buscou-se levantar dados acerca do rendimento escolar das crianças em fase de alfabetização, mais especificamente ao rendimento da turma do 3º ano Ensino Fundamental, compreendendo o período de 2020, 2021 e 2022, pontuando as questões norteadoras que poderiam interferir ou auxiliar na aprendizagem.

Considerando essas informações, na sequência apresenta-se a metodologia que aplicada à pesquisa e a caracterização do território analisado (seus bairros e as escolas neles inseridos) a fim de compreender as peculiaridades locais e embasar a reflexão sobre as condicionantes socioambientais, econômicas e educacionais.

O levantamento dos antecedentes da pesquisa foi o ponto de partida, o qual é possível verificar e introduzir os conhecimentos já registrados por pesquisadores e estudiosos da área (GIL, 2008). Utilizando plataformas de busca digitais como: SciELO, sigla para *Scientific Electronic Library Online* e BDTD, sigla para Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando como critérios ser de língua portuguesa, durante o período de 2020, 2021 e 2022 e as seguintes palavras chaves: “Educação” e “Pandemia”.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram os professores lotados nas instituições selecionadas, bem como os estudantes matriculados nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e seus pais, mães ou responsáveis.

Este estudo está pautado na pesquisa qualitativa, exploratória e de análise documental, abarcando o 3º ano do Ensino Fundamental, sendo desenvolvida por meio de análise de documentos, entrevista com as professoras e questionário semi-estruturado com as famílias participantes.

Entre os instrumentos utilizados para realização desta pesquisa, destaca-se o questionário semi-estruturado que para Triviños (1987, p. 146) tem como característica os questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos promovem indagações a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos entrevistados, tendo como ponto principal aqueles colocados pelo investigador-entrevistador.

Entende-se a pesquisa qualitativa como uma abordagem que tende a compreender a diversidade em determinado período, renovando-se em uma proposta de vivência, a qual entende-se a realidade e a construção social, em uma composição

de elementos de concepção a fim de descobrir partes que se integram e chegam a um entendimento, segundo Flick (2009).

A pesquisa também se caracteriza como exploratória, pois buscou por meio dos seus métodos e autarcia, proximidade à realidade do objeto estudado. Neste tipo de pesquisa, existem poucas informações sobre o tema analisado. O objetivo do pesquisador é realizar um esquema do levantamento bibliográfico sobre o tema a ser abordado, esta metodologia aplica-se em uma pesquisa científica e, posteriormente, desenvolvida como pesquisa descritiva (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

A análise documental contribui como técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja descobrindo aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O trabalho de análise inicia com a coleta de dados. Conforme colhe-se as informações, o pesquisador desenvolve a percepção do fenômeno e se deixa conduzir pelas especificidades do material eleito (LAVILLE; DIONE, 1999). Dentre os documentos analisados estão os boletins escolares dos anos de 2020, 2021 e 2022.

Nesta perspectiva, a pesquisa buscou levantar dados acerca do rendimento escolar das crianças em fase de alfabetização. Os envolvidos na pesquisa foram os estudantes matriculados nas turmas dos 3º anos do Ensino Fundamental, de duas escolas, localizadas nos bairros Vila Guarani e Vila Horizonte, no município de Paranaguá. O critério para a escolha dos estudantes, com vistas à análise dos rendimentos, foi o de pertencerem às turmas dos 3º anos do Ensino Fundamental e estarem caminhando, do 1º ao 3º ano (fase em que se dá o processo de alfabetização), juntos nas mesmas turmas e escolas. Por esta razão, o ano letivo de 2022 será objeto de análise, através dos dados gerados.

Foram analisadas duas turmas de cada escola, identificou-se que na escola da Vila Guarani, dos 44 estudantes matriculados nas turmas de 3º ano, no ano letivo de 2022, 25% (11 estudantes), frequentaram a escola (escolhida para a pesquisa) com as mesmas turmas do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental. Na escola localizada na Vila Horizonte, dos 32 estudantes matriculados no Ensino Fundamental, do referido ano, 43,75% (14 estudantes) frequentaram a escola com as mesmas turmas do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2020, 2021 e 2022. Os instrumentos para análise dos dados, inicialmente, foram desenvolvidos através da leitura e análise dos documentos orientadores da escola pesquisada, como os boletins escolares dos estudantes que se enquadram nos critérios mencionados

anteriormente.

Aplicou-se, também, um questionário semi-estruturado, aos pais, mães ou responsáveis pelos estudantes e entrevista com as professoras dos 3º anos das referidas escolas. Em razão da pandemia da COVID-19, identificou-se a possibilidade de encaminhar o questionário semi-estruturado através da ferramenta *Google Forms* e/ou entregue de forma impressa, no intuito de alcançar o maior número possível de contribuições.

Foram enviados 76 questionários, que resultaram em 47 respostas de pais, mães ou responsáveis. Para a realização das entrevistas com as professoras participantes foram utilizados terceiros sujeitos, na intencionalidade de não ter interferência nas respostas obtidas.

Para a entrevista com as professoras, a autora desta pesquisa, não se identificou, observando a necessidade, a fim de evitar conflitos de interesse, dada a circunstância da mesma estar com secretária municipal de educação, no município pesquisado. Optou-se por terceirizar o pedido de participação na pesquisa, promovendo assim imparcialidade e veracidade das informações. No total, quatro professoras das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental foram entrevistadas, sendo duas de cada escola. Sendo ofertado, também, um termo livre e esclarecido, a fim de manter a privacidade dos envolvidos.

Os questionários e as entrevistas tiveram como objetivo compreender as experiências das famílias e dos professores com a nova realidade, o ensino remoto, imposto pela pandemia e como se deu o processo de alfabetização no decorrer do processo de ensino aprendizagem. Outro objetivo foi identificar o ambiente e as relações econômicas e socioambientais, nas quais as famílias estavam inseridas.

Dado o exposto, o Capítulo 1 buscou conceituar território para além de apenas uma área de terra ou espaço delimitado, mas, sim, como um espaço que abrange a representação de um conjunto de relações sociais e muitos sujeitos. Neste sentido, buscou caracterizar o território pesquisado, Paranaguá, bem como caracterizar os bairros e as escolas pesquisadas.

Na sequência, buscou-se referências que dessem suporte para este estudo, no que se refere ao tema educação em meio a pandemia. A educação na pandemia é descrita no Capítulo 2, na intencionalidade de demonstrar as políticas públicas de educação em âmbito nacional e municipal e a realidade educacional vivida no município de Paranaguá durante a pandemia, apresentando as políticas aplicadas e



as ações desenvolvidas neste período pandêmico causado pela COVID-19, que exigiu o distanciamento social e ocasionou a suspensão das aulas nas instituições de ensino.

Neste sentido, esta pesquisa visou refletir sobre o pensamento de Vygotsky e Paulo Freire, no tocante da alfabetização no processo de ensino aprendizagem e possíveis implicações do ensino remoto provocado pela pandemia da COVID-19 no processo de ensino aprendizagem dos estudantes das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas e por meio de análises e reflexões dos resultados sobre os achados nos dados analisados, nos questionários e nas entrevistas realizados com os sujeitos da pesquisa.

### 3 TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ

Território pode ser entendido como espaço geográfico apropriado por relações de poder, ou seja, é nesse espaço e nesse tempo que se estabelecem as relações de poder entre os sujeitos históricos. Pessoas e organizações que exercem domínios e pertencimentos em determinada área, podendo assim chamá-la de território, que:

(...) é, por sua estrutura mais que por sua forma, um reflexo da sociedade global, seu dinamismo sendo consequência da cisão da sociedade global e sua consequente distribuição sobre o território. Nesse caso também o espaço seria considerado como um fato social, pois se impõe a toda a gente. Mas, se considerarmos o espaço por suas qualidades sistêmicas, ele ganha novos atributos, como a capacidade de condicionar, até certo ponto de forma determinante (uma determinação condicionada, todavia) a evolução das outras estruturas sociais (SANTOS, 1978, p 144).

Em *Por uma geografia nova* (1978), o autor Milton Santos ressalta que se entendermos território apenas como uma área delimitada e constituída pelas relações de poder do Estado, da forma que a Geografia apresenta, desconsideraremos as diferentes formas de focar o seu uso, não permitindo assim uma compreensão mais complexa que envolve muitas relações sociais e principalmente muitos sujeitos.

Goulart (2021) afirma que para além de caracterizar um espaço físico e territorial, o conceito de território se abrange de forma imensa no que diz respeito a representar um conjunto de relações que andam ao encontro das questões de como o indivíduo se comporta ou se apresenta nas relações sociais, como ele está inserido economicamente e de como as políticas públicas daquele local influenciam em seu cotidiano e, ainda, como todas estas questões o representam socialmente. Pensando desta forma, a delimitação do território é também definida pela população, como os grupos sociais se configuram e qual a relação do ser humano com todo esse contexto em que se insere.

Portanto, compreendendo o Brasil como um país diverso, que possui culturas distintas e específicas de cada região, ou seja, seus territórios, considerando suas diferenças entre regiões e as diversas culturas que determinam a forma de viver, ser e sentir de cada indivíduo. Desta maneira, as diferenças entre os territórios localizados nas mais diversas regiões do país, agregam a ele diferentes formas de produção, de maneira flexível e mutável e, historicamente, de acordo com os seus

desenvolvimentos culturais, econômicos e socioambientais oriundos desta diversidade territorial que é o Brasil.

Também faz parte do território a análise do ambiente no qual os sujeitos estão inseridos. Sobre isso, Pernambuco e Silva (2006) defendem a construção de propostas pedagógicas que concebam a importância de se olhar o ambiente, destacando as relações socioculturais numa perspectiva democrática e crítica, na promoção de práticas comprometidas com a qualidade social da educação do cidadão. As autoras ressaltam que para a construção de propostas curriculares efetivas e emancipatórias, comprometidas eticamente com a humanização, devem estar pautadas:

(...) numa pedagogia que supere pela práxis ético-política, a dicotomização entre a ética individualista universal e a dimensão política da vida social que desloque o disputado campo teórico das intenções para a esfera concreta e prática da vida pública comunitária (PERNAMBUCO; SILVA, 2006, p. 127).

Desse modo, inseridos no processo de formação humana estão os conteúdos da Educação Ambiental (EA), que preocupam-se com o meio ambiente e o reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com o meio. Uma das estratégias de apreensão das diversas possibilidades teóricas e práticas na EA consiste em elaborar um mapa deste “território” pedagógico, segundo Sauv e (2008).

A ciência ambiental é uma área que integra ciências físicas, biológicas e da informação para o estudo do ambiente e soluções para problemas ambientais. Sua construção deu-se através de um processo histórico que teve forte intensificação a partir dos anos de 1960, onde a questão ambiental foi inserida nos grupos de debates em grandes eventos internacionais e, com isso, chamando a atenção de governantes, iniciativa privada, sociedade civil e da comunidade científica (PÁDUA, 2010).

Eis um desafio, pois o paradigma da sociedade contemporânea está em realizar ações sem medir as consequências e a não valorização do planeta. Ao considerar que tudo é recurso, faz-se necessário pensar a importância do ser humano em se considerar parte do ambiente. Um recurso para romper esse paradigma é a educação, voltada à luz da criticidade das políticas impostas e às relações sociais e ambientais, não sendo tratadas de forma fragmentada.

Desse modo, compreende-se que, ao aproximar o processo de alfabetização

de meninos e meninas, inclui-se a análise do tema que é caro nesse momento, qual seja a pandemia provocada pela COVID-19. Desse modo, ao conceber o território e todas as suas determinações, verifica-se que as mudanças provocadas no campo educacional se deram a partir do impacto do vírus, que desencadeou todo um novo modo de se relacionar levando os agentes educacionais a mergulharem nos temas pertinentes à educação ambiental dos estudantes num sentido amplo:

A pandemia neste momento histórico apresenta, com mais evidência, dilemas ambientais, éticos e educacionais, que já vivíamos mas que, agora, se revelam no vivido, no presente, na vida, e é de vida que desejamos falar. O que estamos vivendo nos faz refletir sobre o sentido de tudo: nossas escolhas, atitudes, visão de Para nós, educadores e educadoras, trata-se de um desafio que se apresenta com questionamentos como esses: Como compartilhar as vivências de Educação Ambiental, com o uso de instrumentos tecnológicos para o ensino a distância? Como suscitar em nossos educandos e em seus familiares, em situação de isolamento, essa reflexão-ação necessária para perceberem as inter-relações eu-outro-meio ambiente? São estas algumas das questões que passaram a fazer parte do cotidiano do planejamento das atividades educativas a serem vivenciadas (GUERRA *et al.*, 2020, p. 256).

Essas e demais questões perpassam as análises deste trabalho. Isso pode ser compreendido a partir da Lei n.º 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e tem como enfoque diretrizes e instrumentos que destinam-se à melhoria e ao controle do ambiente de trabalho, bem como sobre a repercussão do processo produtivo no meio ambiente, através da formação de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1999a).

Assim, as formas de ser e sentir o ambiente, que compõem os territórios, a Política Nacional de Educação Ambiental, se definem no artigo 4º, da lei 9.795/99:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999a).

A Lei objetiva o desenvolvimento de uma compreensão sobre o meio ambiente, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais,

econômicos, científicos, culturais e éticos; a democratização das informações ambientais; o estímulo de uma consciência crítica sobre a preservação ambiental e responsabilidade sócio-ambiental; o incentivo à participação na preservação do equilíbrio do meio ambiente; a cooperação entre todos os Estados Nacionais para construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999a).

A responsabilidade pela implementação da educação ambiental cabe ao Poder Público, bem como definir políticas públicas voltadas para preservação ambiental; promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino; engajar a sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1999a).

A pandemia, provocada pela COVID-19, expôs situações e cenários sombrios que até então estavam, ou se queria que permanecessem, na invisibilidade, evidenciando de várias formas o desequilíbrio social, econômico e ambiental, implicando na aprendizagem educacional (MATTA *et al.*, 2021).

### 3.1 O TERRITÓRIO ANALISADO

Retomando, o território é o espaço geográfico apropriado e organizado por uma gama muito grande de indivíduos, delimitadamente construído e desconstruído por relações de poder entre os sujeitos e suas ações com o passar do tempo (SANTOS, 1978).

O território analisado, aqui, está situado na Região Sul do Brasil e localizado no estado do Paraná, como segue demonstrado na figura abaixo:

FIGURA 1 – PARANÁ, BRASIL



FONTE : Google Maps (2023)<sup>2</sup>.

Dentre os municípios do estado Paraná, encontra-se o município de Paranaguá, território analisado neste trabalho. Paranaguá, juntamente com outros seis municípios do litoral do estado, possui uma área territorial de 826,431 km<sup>2</sup> e é o município mais populoso do litoral paranaense, com uma população estimada em 157.378 habitantes (IBGE, 2021a). Segundo o Plano Diretor 2007, a “Cidade Mãe do Paraná” (como é carinhosamente reconhecida) está localizada em uma região de destaque no ponto de vista ambiental, econômico e histórico (PARANAGUÁ, 2007). Em torno de seu porto, Porto D. Pedro II, gira sua principal atividade econômica (IBGE, 2021b; IPEA, 2009).

Situada na planície litorânea, conforme Miquilini e Lins (2019), Paranaguá concentra atividades urbanas, industriais, comerciais, turísticas e portuárias. Diante de tal contexto, sobretudo por conta de sua atividade portuária, houve em torno dos manguezais e do Canal do Anhaia, que permeiam o bairro Vila Guarani, uma profunda modificação e grandes interferências no meio ambiente, fazendo com que sua importância ecológica e sua conservação fossem comprometidas, uma vez que suas margens passaram a ser utilizadas para fins de habitação, de forma desordenada. A figura a seguir, ilustra o município de Paranaguá:

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Paran%C3%A1/@-24.6000523,-53.5664557,7z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x94db0b9430b8629d:0xe893fd5063cef061!8m2!3d-25.2520888!4d-52.0215415!16zL20vMDFoZDNm>>. Acesso em: 04 mar. 2023.

FIGURA 2 – PARANAGUÁ, PARANÁ, BRASIL



FONTE: Google Maps (2023)<sup>3</sup>.

Sobre o município, Godoy (1998), assevera que a partir de 1969, tendo em vista o comércio do café, o crescimento das exportações pelo porto e, sucessivamente, o crescimento das atividades econômicas, houve um impulsionamento da ocupação dos espaços nas proximidades das instalações portuárias, visto que a manipulação das cargas era feita manualmente, o que enseja grande número de trabalhadores.

Entre as idas e vindas da economia e, ao se considerar o avanço tecnológico e a diminuição da oferta de empregos, surge dessa relação complexa - entre a cidade e o porto - diversos problemas sociais, causando uma grave desorganização no espaço, bem como propiciando a ocupação de áreas insalubres. Neste sentido, Aragão (2014, p.8) afirma que “foi através da história econômica e demográfica e das relações entre cidade e porto que se formou a fisionomia atual de Paranaguá”.

### 3.1.1 Delimitação do território analisado

Considerando o território do município de Paranaguá, se faz necessário

<sup>3</sup>Disponível em: <[https://www.google.com/maps/vt/data=vquGa-t5YFD8Pj6zq7PQWNMkD7kLeSFIRFarJDMqaxqLz1bOOY-XvTH9GGHInmIG9BZCIPozwJNcC3pU0LCXtgwpESkT4WwyF7BwTrw7WHJk\\_7XV0-6BxuxpFnde9TgFC27BCbBQoGp1OiY0fNenFJIMtaJam8ejfjCSEz0lfxWXoNFWERbLUhAQjWg9yOHjafMq6rReywEjxg\\_xuEgx9NyHe0-W3q3OWQPv8pnKtpAoSGqxj1nVYyYEIzeh](https://www.google.com/maps/vt/data=vquGa-t5YFD8Pj6zq7PQWNMkD7kLeSFIRFarJDMqaxqLz1bOOY-XvTH9GGHInmIG9BZCIPozwJNcC3pU0LCXtgwpESkT4WwyF7BwTrw7WHJk_7XV0-6BxuxpFnde9TgFC27BCbBQoGp1OiY0fNenFJIMtaJam8ejfjCSEz0lfxWXoNFWERbLUhAQjWg9yOHjafMq6rReywEjxg_xuEgx9NyHe0-W3q3OWQPv8pnKtpAoSGqxj1nVYyYEIzeh)> Acesso em: 04 mar. 2023.



delimitar e apresentar os espaços territoriais integrantes da pesquisa, ou seja, os bairros. De acordo com as colocações anteriores, pode-se dizer que o entendimento de bairro passa muito próximo do que os estudos entendem por território. Nesse sentido, Candido descreve que:

(...) além de determinado território, o bairro se caracteriza por um segundo elemento, o “sentimento de localidade” existente nos seus moradores, e cuja formação depende não apenas da posição geográfica, mas também do intercâmbio entre as famílias e as pessoas, vestindo por assim dizer o esqueleto topográfico (CANDIDO, 2010, p. 10).

Deste modo, caracteriza-se bairro como espaço geográfico localizado dentro de um maior território, considerando sua área territorial e todas as relações construídas historicamente pelos indivíduos que ali residem e perpassam.

Os bairros são áreas compartimentadas que compõem uma cidade ou município, cujas características estão associadas ao processo de formação do local e às pessoas que nele vivem e que formam uma comunidade. Essa divisão geográfica deu-se mediante a necessidade de facilitar não só a localização, mas também os estudos e pesquisas em determinadas áreas, pois muitas destas se expandem com rapidez. Cada bairro possui suas particularidades, e essas estão especialmente associadas à sua ocupação e ao local em que se encontra (SOUSA, 2022). Com o objetivo de apresentar os bairros onde as escolas estão localizadas, apresenta-se, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), uma breve caracterização dos espaços.

O bairro Vila Guarani apresenta uma grande complexidade frente às condições ambientais às quais está inserido. Possui um fluxo intenso de caminhões, está localizado próximo a área portuária e se desenvolveu com a construção de muitas habitações irregulares próximas aos manguezais. O bairro é considerado periférico, possui uma boa quantidade de casas construídas em alvenaria, porém a maior parte é de madeira. Na região ainda existem residências sem o uso do sistema de esgoto. Além da escola pesquisada, o bairro conta com um Centro Municipal de Educação Infantil, praça, campo de futebol, mercado, peixarias, embarque e desembarque de barcos, igrejas de distintas religiões e uma Unidade Básica de Saúde, que encontra-se em reforma (PPP, escola localizada na Vila Guarani, p. 15, 2022).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> O PPP da Vila Guarani não se encontra publicado, faz parte dos documentos de fontes primárias analisados.

A comunidade apresenta uma grande diversidade cultural, religiosa e étnica. Economicamente o poder aquisitivo das famílias é baixo, o que pode caracterizar uma população em situação de vulnerabilidade econômica e social. Muitas famílias apresentam dificuldade de inserção no mercado de trabalho, devido à falta de escolaridade. A escola considera a participação dos pais, mães ou responsáveis na vida escolar dos estudantes relativamente satisfatória (PPP escola localizada na Vila Guarani, p. 16, 2022). A figura a seguir ilustra o mapa da Vila Guarani.



A escola, situada na Vila Guarani, atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação Especial, com sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo também polo descentralizado para o atendimento do EJA. No ano de 2022, apresentava 415 estudantes matriculados e um quadro de 52 profissionais, divididos em diversas funções (PPP escola localizada na Vila Guarani, p. 14, 2022).

Em contrapartida, a realidade do bairro Vila Horizonte, em tese, trata-se de um bairro privilegiado. É uma região bem arborizada, com ruas e casas bem definidas, sendo, em sua maioria, casas limpas e pintadas, possui saneamento básico e

<sup>5</sup> Disponível em:

<[https://www.google.com/maps/vt/data=0ntH\\_tp4lcSExUsHVRdMPFy4W6BuKvuwsNdE6Uu65CXoHfymw2hGkWrRUAOLaXa6l-QGFzdqMuiPIBehT\\_zDQnPXXE2QiDxNPBPPrVRZ3-aWwG7rhr68kcTaZsjk\\_xyL39kfu5FSQ3-NPZfni4cNozktPXiFtS1PuCnJOjWbjAFss1Y45XcDK4JstrR35y1phd00tCQ9MBc0I7AMNLuZQk1ZVH4hop8ps4OB9PIOixl8rxGRKg-8OIFxrcU](https://www.google.com/maps/vt/data=0ntH_tp4lcSExUsHVRdMPFy4W6BuKvuwsNdE6Uu65CXoHfymw2hGkWrRUAOLaXa6l-QGFzdqMuiPIBehT_zDQnPXXE2QiDxNPBPPrVRZ3-aWwG7rhr68kcTaZsjk_xyL39kfu5FSQ3-NPZfni4cNozktPXiFtS1PuCnJOjWbjAFss1Y45XcDK4JstrR35y1phd00tCQ9MBc0I7AMNLuZQk1ZVH4hop8ps4OB9PIOixl8rxGRKg-8OIFxrcU)> Acesso em: 04 mar. 2023.

iluminação pública em toda a região. Localizado próximo à BR-277, está muito próximo à região central do município. É um bairro com muitas instituições educacionais, pois além da escola pesquisada possui um Centro Municipal de Educação Infantil, escolas privadas e uma escola especial para deficientes auditivos. Possui, ainda, loja de grande porte e outras pequenas, de vários segmentos. Encontram-se apartamentos residenciais e condomínios, restaurantes, lanchonetes, padarias, bares, academia, bicicletarias, igrejas e serviços de assistência, como a Rede Feminina de Combate ao Câncer (PPP escola localizada na Vila Horizonte, p. 25, 2022)<sup>6</sup>.

A comunidade apresenta, em sua maioria, situação financeira mediana, tendo como renda média, valores entre 2 e 5 salários mínimos e população ativa no mercado de trabalho. O nível de escolaridade varia entre ensino médio e ensino superior completos. Uma característica da comunidade é o fácil acesso aos meios de comunicação como internet e TV. A escola considera a comunidade atuante e participativa em reuniões e festividades, bem como na vida escolar dos estudantes matriculados (PPP escola localizada na Vila Horizonte, p. 26, 2022). A seguir, a figura apresentada destaca a região da Vila Horizonte.

FIGURA 4 – VILA HORIZONTE, PARANAGUÁ, PARANÁ, BRASIL



FONTE: Google Maps (2023)<sup>7</sup>.

A escola, situada na Vila Horizonte, atende a Educação Infantil, o Ensino

<sup>6</sup> O PPP da Vila Horizonte não se encontra publicado, faz parte dos documentos de fontes primárias analisados.

<sup>7</sup> Disponível em: <[https://www.google.com/maps/vt/data=7XD00XUWOhaKKIIFt-6OVn2JwbVTG9LYOXOdb2hsEn48RUEA79JfOF1swMry0PeAHIncGRXkb4M4fUNCSLP2EDHFHKVK06ebyOMTrPCb5EykdclVi5A3zryqCcjokRVpfAYiY1qR9dtQ\\_TcU2VHZokODOa-rLyQX\\_Tw0o7j1SSB8hRScDX-en9Zg-jF3n2v bq5P03VThPz8-Az-W7p7v\\_8By5NsyNBVVqK6LY\\_TQJhXWdbwoRSw](https://www.google.com/maps/vt/data=7XD00XUWOhaKKIIFt-6OVn2JwbVTG9LYOXOdb2hsEn48RUEA79JfOF1swMry0PeAHIncGRXkb4M4fUNCSLP2EDHFHKVK06ebyOMTrPCb5EykdclVi5A3zryqCcjokRVpfAYiY1qR9dtQ_TcU2VHZokODOa-rLyQX_Tw0o7j1SSB8hRScDX-en9Zg-jF3n2v bq5P03VThPz8-Az-W7p7v_8By5NsyNBVVqK6LY_TQJhXWdbwoRSw)> Acesso em: 04 mar. 2023.

Fundamental, a Educação Especial, com sala de AEE e o ensino integral. No ano de 2022, tinha 338 estudantes matriculados e um quadro de 66 profissionais, divididos em diversas funções (PPP, escola localizada na Vila Horizonte, p. 24, 2022).

Após a caracterização dos bairros Vila Guarani e Vila Horizonte e, também, uma breve descrição da organização escolar dos espaços analisados, é fundamental reafirmar que ambas escolas são pertencentes a Rede Municipal de Ensino da cidade de Paranaguá e atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, porém estão localizadas em territórios distintos, ou seja, compostas por diferentes características quanto às questões sociais, econômicas e situações socioambientais, como pôde ser observado anteriormente.

Embora estejam descritas as características dos bairros e suas peculiaridades, neste trabalho, é importante destacar que esses territórios, em particular, quando acometidos pela pandemia, apresentaram, no campo educacional, alguns aspectos semelhantes aos estudos desenvolvidos nas pesquisas relacionadas à pandemia e à educação. Entre eles podemos citar: Batista (2021) com “Experiência e vivência educacional no contexto das tecnologias: o colégio dos jesuítas durante a pandemia”, Nonaka (2021) com “Reflexões sobre a prática pedagógica híbrida e a pluralidade na escola básica em tempos de pandemia”, Almeida, Cavalcante e Mello (2021) que pesquisa “O que dizem as famílias? Uma breve reflexão sobre ensino remoto em tempos de pandemia” e Oliveira (2021) que trata em seu texto “As desigualdades educacionais no contexto da pandemia da COVID-19”.

Portanto, compreender os territórios nos quais nos debruçamos, é importante na medida em que para analisar as formas pelas quais os sujeitos das escolas que fazem parte dos territórios, reagiram no campo educacional aos efeitos da pandemia. Desse modo, as observações de autores que se debruçaram sobre o tema são relevantes para o debate.

## 4 A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Ao realizar a busca bibliográfica com as palavras chaves “educação e pandemia”, alguns artigos se destacaram demonstrando a possibilidade de dar sequência às pesquisas já realizadas por outros pesquisadores, considerando elementos que pudessem interferir ou auxiliar no ensino à distância, possibilitando estudos mais aprofundados diante do assunto.

As pesquisas preliminares sobre a pandemia trazem contribuições ao assunto, como demonstra Wolff (2020), buscou analisar as expressões da cultura digital no currículo educacional durante a pandemia e evidenciou o papel do educador como mediador das tecnologias, mostrou que esse processo ainda está em construção e o quanto a pandemia provocou os olhares para o uso das tecnologias como ferramenta educacional.

Outro autor que analisou o tema foi Batista (2021) assevera que a experiência educacional no contexto das tecnologias durante a pandemia, evidencia como resultado, as adversidades encontradas pelos docentes no uso das tecnologias e, que esses sujeitos, tiveram um curto espaço de tempo para se adaptarem às novas demandas oriundas da pandemia da COVID-19.

Ainda no que se refere às mudanças provocadas no campo educacional, Nonaka (2021) realiza reflexões sobre a prática pedagógica híbrida e a pluralidade na escola básica em tempos de pandemia, destaca que para além do uso das tecnologias digitais, deve-se evidenciar a importância de cuidados adicionais com os estudantes frente à vulnerabilidade experimentada e o desenvolvimento de interações mais dialógicas e colaborativas com os discentes.

Nesta mesma linha, Pasini, Carvalho e Almeida (2020), descrevem considerações sobre o cenário imposto pela pandemia da COVID-19, no âmbito educacional, e apresentam reflexões acerca do ato de ensinar em meio ao distanciamento social. O texto traz um breve relato sobre a EAD no Brasil e sua distante relação com o Ensino Fundamental, demonstrando a dificuldade encontrada por docentes e discentes na adaptação das ferramentas tecnológicas impostas para o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais. São apresentados ainda alguns instrumentos utilizados emergencialmente na tentativa de garantir a continuidade do ano letivo, como programas, plataformas e aplicativos, sendo recebidos e vividos com estranheza pelos sujeitos participantes deste processo de

ensino híbrido. Para finalizar, o texto traz a educação como sendo uma potencializadora da esperança humana capaz de auxiliar e mudar condutas visando sempre o bem da sociedade.

A contribuição de Paludo (2020) no campo educacional em meio a pandemia, discutiu as condições de trabalho dos professores do ensino básico durante a quarentena da pandemia e conclui que esta expôs ainda mais as problemáticas sociais em relação ao trabalho docente e as capacitações adequadas para a realização do ofício do professor.

Lopes *et al.* (2021) examinaram a importância e participação dos pais diante deste cenário educacional imposto pela COVID-19. A pesquisa analisa a importância da família no processo de aprendizagem em tempos de pandemia, e segundo o autor já preliminarmente define este tema como um problema recorrente na educação antes mesmo da pandemia, visualizando uma piora neste cenário. Os resultados obtidos demonstram que, de fato, há um déficit na participação da família no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, o que conseqüentemente interfere na relação com a escola e na evolução social dos seus filhos.

Neste mesmo sentido, as contribuições apresentadas no texto de Almeida, Cavalcante e Mello (2021), direcionam para reflexões acerca do que dizem as famílias, os educandos e os docentes diante do cenário vivido com o distanciamento social e as atividades não presenciais. Segundo este estudo, a pandemia da COVID-19 deixou mais evidente as desigualdades sociais e demonstrou a precariedade da estrutura educacional brasileira e do acesso à internet na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Vieira e Ricci (2020) afirmam que os reflexos da paralisação compulsória das aulas presenciais colocou a educação em foco no centro do debate educacional, no que se refere ao uso de outras tecnologias para realização das atividades não pedagógicas no Brasil e no mundo. Diferenciam também do conceito de EAD das ferramentas disponibilizadas para a realização das atividades não presenciais em tempos de pandemia. Segundo os autores, o cenário apresentado ocasionou impactos diferentes quanto ao quadro educacional, uma vez que países como a China, com um amplo acesso a tecnologias e internet, em comparação a países como o Brasil, por exemplo, onde além da falta de acesso às tecnologias, foi marcado pela ausência de uma política nacional por parte do Governo Federal, ficando a cargo dos estados e municípios a responsabilidade de encontrar meios para garantir o acesso à educação



aos estudantes brasileiros. Isso demonstra, segundo o autor que apesar de todos os esforços empregados nas ações desenvolvidas, o sistema de ensino ainda esbarra na fragilidade da educação e que a pandemia deixou mais evidenciada as desigualdades, demonstrando que há muito a ser feito, até que se alcance a equidade no atendimento à educação.

Lunardi *et al.* (2021) propõem compreender como se organizam as representações sociais de pais sobre as dificuldades e estratégias utilizadas nas aulas remotas, em tempos de distanciamento social. São identificados diversos problemas relacionados à educação, desde a falta de estrutura das famílias, em especial as mais pobres, até o descontrole emocional relacionado ao isolamento social e maior convivência familiar. Após a análise, demonstraram que mesmo diante das dificuldades as famílias recorreram à criatividade e demonstraram grande poder de adaptação. Destacam-se as representações sociais relacionadas aos problemas enfrentados, referente à administração do tempo, à concentração nos estudos e ao trabalho, evidenciando uma internet ruim e procurando conciliar o trabalho em casa com as atividades dos filhos em casa também. Identificou-se a necessidade dos pais, no que se refere a mais informações, de um melhor suporte da escola, além da questão financeira que ficou desestruturada, por conta do número de pessoas em casa, ao mesmo tempo, durante a pandemia, como quanto às novas despesas necessárias para essa adaptação, diante do cenário apresentado.

Como demonstrado pelos autores analisados, o ano de 2020 trouxe um cenário caótico para a sociedade e em especial para a educação, provocado pela pandemia da COVID-19. A pandemia mundial instaurada pela disseminação comunitária do novo Coronavírus (COVID-19), mobilizou a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) juntamente com os chefes de estados de todos os continentes a, emergencialmente, tomar medidas de prevenção, dentre as ações básicas, a principal, foi o isolamento e o distanciamento social, que se fizeram necessários para evitar o contágio pelo vírus. Esse quadro demonstrou que o campo educacional foi diretamente impactado de diferentes formas, o que exigiu do poder público legislação específica para dialogar com a crise sanitária instalada.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO EM PARANAGUÁ

A Rede Municipal de Ensino de Paranaguá possui 74 instituições municipais,



dividida em 31 escolas, entre parciais e integrais na zona urbana e 14 escolas no Campo, 25 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) na zona urbana e 2 no Campo, 1 escola de Educação especial e 1 escola de Jovens e Adultos, que atua também descentralizadamente em 14 espaços. No que se refere aos profissionais que prestam serviço na área da educação, são aproximadamente 2.730 profissionais no quadro geral da educação. Desta maneira, a Rede Municipal de Ensino de Paranaguá atendeu no ano letivo de 2022 aproximadamente, 14.800 estudantes, sendo direcionado por 2.016 profissionais do magistério, porém não nos espaços escolares e sim nas residências desses sujeitos (SEMEDI, 2022).

É notório que a pandemia surpreendeu a todos: profissionais, estudantes e familiares, forçando o ensino ser transferido para as residências e impondo uma inovação educacional emergencial. Reafirma Matthewman e Huppertz (2020) “a pandemia da COVID-19 trouxe mudanças sem precedentes para nossas vidas, evidenciando ainda mais as desigualdades existentes em nossas sociedades como as de classe, gênero e raça”.

Diante do cenário pandêmico que acometeu o país, no município de Paranaguá pode-se perceber a partir da análise das Instruções Normativas editadas pela Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral (SEMEDI) que um novo quadro educacional foi imposto para todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e na maneira como esse processo aconteceria, pois não eram mais as escolas o ponto de referência. Para esse novo ciclo que se iniciava, as residências passaram a se tornar o espaço educativo e os pais, mães ou responsáveis, se tornaram os co-responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Nessa conjuntura, a escola precisou contar ainda mais com a contribuição da família, que para além do contexto da pandemia já exerce papel de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento e organização das ações pedagógicas que deveriam contar sempre com o apoio dos pais, mães ou responsáveis, colocando o estudante como parte de um todo em que ele está inserido.

Somente o berço da cultura é a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas

(GOKHALE, 1980, p. 33).

Estudos de Kaplan (1993) revelam a grande interferência do ambiente nos processos cognitivos, assim como no estado físico e psicológico das pessoas que o vivenciam. A literatura sobre psicologia ambiental aborda questões de como as pessoas reconhecem os elementos que compõem o ambiente onde vive e como estes interferem no seu modo de vida.

De acordo com o autor, é importante as políticas públicas de educação atender-se aos diversos ambientes que as crianças e os adolescentes vivenciam, não só as salas de aula e dependências internas da escola, mas também espaços externos, incluindo locais de convivência e moradia. É preciso ter consciência de que esses fatores ambientais condicionam os estudantes a determinadas vivências que podem influenciar no seu desenvolvimento cognitivo proporcionando condições para a formação integral desses indivíduos.

Diante do ensino remoto imposto pela necessidade do distanciamento social, as residências dos estudantes matriculados na Rede de Ensino de Paranaguá, bem como de seus professores se tornaram os novos espaços utilizados para a realização das atividades pedagógicas. Nessa perspectiva Paludo (2020) discorre sobre o trabalho docente na pandemia:

Essa confusão e mescla entre os espaços da vida privada e os espaços da vida profissional, é verdade, não são uma exclusividade dos tempos de pandemia, mas é evidente que agora se acentua com demasiada força. A correção de avaliações e preparação de aulas já ocupava tal espaço. Entretanto, o aprofundamento dessa demanda de trabalho extraclasse e invasão dos espaços pessoais, trazem um segundo fator para a vida de docente, as sobrecargas psicológicas (PALUDO, 2020, p. 49).

Ainda ao discorrer sobre a quarentena e a educação remota, Paludo (2020) questiona a utilização dos meios digitais, plataformas e aplicativos de comunicação, que geralmente são utilizados para o lazer, como sendo uma ferramenta de uso pedagógico. Considerando o ensino remoto, o autor reflete ainda sobre a dificuldade de acesso aos meios digitais com a seguinte afirmação:

Em muito se discute o acesso dos estudantes ao dispositivo individual para estudo (celular ou computador), acesso à internet, espaço a condições adequadas no espaço doméstico, porém, os docentes estão sujeitos a similares dificuldades (PALUDO, 2020, p. 48).

Isto posto, ainda que o município de Paranaguá, por meio da SEMEDI tenha estabelecido orientações e disponibilizado ferramentas às instituições de ensino, no que se refere ao ensino não presencial, até que ponto essas orientações e ferramentas foram, de fato, suficientes para que a educação acontecesse nos espaços utilizados pelos estudante, pais, mães ou responsáveis e profissionais do quadro do magistério? Os profissionais foram capacitados para o desenvolvimento das aulas não presenciais? No que se refere a alfabetização dos estudantes matriculados nos 3º anos do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas, de fato, foi concretizado?

Considerando que durante a pandemia e com a suspensão das aulas presenciais no município de Paranaguá os estudantes passaram a realizar suas atividades pedagógicas em suas residências com o apoio dos pais, mães ou responsáveis por meio da mediação dos professores através dos grupos de *WhatsApp* e grupos fechados do *Facebook*, este estudo visou observar os impactos da pandemia no território nos campos socioambientais, econômicos e educacionais dos sujeitos das escolas pesquisadas, as quais estão localizadas nos bairros Vila Guarani e Vila Horizonte.

Neste sentido, cabe salientar que os sujeitos deste estudo estão inseridos em diferentes territórios, e que apresentam questões ambientais distintas a serem identificadas mais adiante deste estudo. E que embora estivessem sobre a mesma legislação educacional, estavam atrelados a territórios escolares com características distintas no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico durante a pandemia da COVID-19, ou seja, mesmo que as duas escolas analisadas estivessem realizando as atividades pedagógicas não presenciais sobre as orientações da SEMEDI, estavam em territórios e contextos escolares distintos, também com familiares caracteristicamente distintos.

Diante de todo o panorama apresentado neste subcapítulo, a fim de elucidar o estudo, as figuras apresentadas na sequência ilustram algumas das características das residências dos bairros observados:

FIGURA 5 – FOTOGRAFIAS DO BAIRRO VILA GUARANI



FONTE: Fotografias tiradas para este estudo (2022).

FIGURA 6 – FOTOGRAFIAS DO BAIRRO VILA HORIZONTE



FONTE: Fotografias tiradas para este estudo (2022).

Buscando aclarar o desafio imposto à educação em tempos de pandemia, a concepção de Paulo Freire (2005) para a educação como um meio para superação

das desigualdades se faz cada vez mais necessária. Uma concepção que tem como base a reflexão sobre a ação educativa transformadora dos homens e do mundo, contra a opressão e a injustiça social, tendo como horizonte a construção de uma nova sociedade (PERNAMBUCO; SILVA, 2006).

Segundo Freire (1980), essa perspectiva pedagógica tem como ponto inicial a realidade do educando, uma ação conjunta entre pesquisa e discussão, entre educador e educando mediatizados pelo mundo, pela realidade a ser conhecida e transformada.

Neste sentido e partindo do princípio que o território é atravessado por relações sociais, por posições políticas, por conflitos e sínteses que se materializam na dinâmica do dia a dia, é importante mencionar a educação, que se defende aqui é caracterizada como o território escolar, como um meio de transformação da realidade.

Desta forma, não se pode falar em educação sem relacionar ao processo de aprendizagem, onde os professores são agentes de transformação. Em relação ao educador, Freire destaca que "(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 43-44).

#### 4.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NACIONAL E LOCAL NA PANDEMIA

Partindo do princípio de que o direito à educação se realiza no tempo, construído a partir de muita luta, cria direitos e abre portas para a cidadania e a participação política. É sintomático que sofra restrições imediatas quando forças autoritárias assumem o poder, pois as legislações são modificadas a partir das perspectivas da classe dominante. Desconstruir políticas, restringir recursos, censurar a reflexão, desqualificar a escola pública, acusar e perseguir são tentativas de deter as forças transformadoras que a educação desperta e alimenta. Assim, compreendendo que no período em que se discute, várias foram as iniciativas do governo central para redefinir a educação brasileira.

Sendo assim, diante do quadro pandêmico, que se instalou no Brasil, no campo educacional o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188/2020 declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pela COVID-19 (BRASIL, 2020a).



No contexto educacional nacional, o Ministério da Educação (MEC), autoriza, em caráter excepcional, através da Portaria nº 343/2020, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. A Portaria traz ainda a possibilidade de suspensão das aulas desde que as mesmas sejam repostas garantido os dias letivos e horas aula estabelecidos pela legislação vigente (BRASIL, 2020b). Com o prolongamento do quadro pandêmico o MEC editou a Lei nº 14.040, amparada pela Resolução nº 06, do Congresso Nacional, que estabelece as normas educacionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e reconhecido pelo país (BRASIL, 2020c).

Junto a essa lei segue o Parecer nº 19/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as diretrizes sobre a reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades pedagógicas não presenciais, para esse momento emergencial de calamidade pública (BRASIL, 2020d). O parecer nº 19/2020, do CNE, dispensou a obrigatoriedade de 200 dias letivos previstos na LDB, Lei nº 9394/1996, desde que cumprida a carga horária mínima de 800 horas, admitindo-se a reposição de carga horária. Orienta, também, que há diferentes critérios e maneiras de organização da trajetória escolar para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, inclusive reorganizar o currículo.

Nessa perspectiva, o Conselho Estadual de Educação Paraná (CEEP), em sua Indicação nº 01/2020, institui o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Coronavírus – COVID-19 (CEEP, 2020).

Considerando que a pandemia tomava maiores proporções de contaminação no país, o governo federal estabelece através da Medida Provisória nº 934/2020, reafirmando as orientações do CNE, deliberando que os estabelecimentos de ensino de educação básica ficariam dispensados, em caráter excepcional, da obrigatoriedade ao mínimo de dias efetivos de trabalho, desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas, estabelecida em Legislação vigente (BRASIL, 2020e).

O município de Paranaguá, amparado pelo Plano de Contingência Nacional, editou o Decreto nº 1.909/2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo SARS-CoV-2 no município de Paranaguá (PARANAGUÁ, 2020a). Dentre as medidas, a Prefeitura suspendeu as aulas na Rede Municipal de Ensino pelo prazo de 15 dias, sendo prorrogada por tempo indeterminado através do Decreto nº 1.934/2020

(PARANAGUÁ, 2020b).

Com as aulas suspensas no município desde 17 de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Paranaguá no dia 08 de maio de 2020, através da SEMEDI, publicou a Instrução Normativa nº 04/2020, que dispõe sobre as normas excepcionais do calendário escolar para o ano letivo de 2020 (PARANAGUÁ, 2020c).

De acordo com a Instrução Normativa nº 04/2020, da SEMEDI, em 11 de maio de 2020, as instituições de ensino da Rede Municipal de Paranaguá retomam suas atividades pedagógicas de maneira remota para o Ensino Fundamental e EJA e, somente em 10 de julho de 2020, são retomadas as aulas de maneira remota para a Educação Infantil do município, por meio da Instrução Normativa nº 05/2020, da SEMEDI (PARANAGUÁ, 2020c, 2020d).

Para dar amparo legal às decisões governamentais do município, o Conselho Municipal de Educação (COMED), de Paranaguá, edita a Deliberação nº 01/2020, a qual regulamenta normas excepcionais sobre atividades pedagógicas não presenciais para reorganização e cumprimento do calendário do ano letivo de 2020 da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para o Sistema Municipal de Educação de Paranaguá, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus-Sars-CoV-2 e outras providências (COMED, 2020).

É possível identificar que o município de Paranaguá, assim como as demais regiões do país, editaram inúmeros documentos na tentativa de cumprir com as legislações vigentes, bem como se adequar ao cenário pandêmico instalado pela COVID-19, sem comprometer o direito à educação de seus estudantes.

Em conformidade com a legislação nacional e estadual, a SEMEDI orientou, por meio da instrução normativa n.º 06/2020, as instituições educacionais municipais e os profissionais do quadro do magistério, sobre o acompanhamento das atividades pedagógicas não presenciais propostas. As escolas também foram orientadas a organizarem o procedimento de busca ativa prevendo a possibilidade de que estudantes pudessem abandonar os estudos (PARANAGUÁ, 2020e).

Outra medida tomada foi a edição da Instrução Normativa nº 09/2020 da SEMEDI, que estabeleceu as normas para os processos avaliativos dos estudantes matriculados nas instituições, integrantes do Sistema Municipal de Ensino. A Instrução nº 09, determinou que a avaliação da aprendizagem deveria contemplar o desenvolvimento dos estudantes nas atividades com foco nos objetivos de aprendizagem, no desenvolvimento das competências de leitura e raciocínio lógico e

que os conteúdos programáticos, não trabalhados no ano letivo de 2020, deveriam ser efetivamente cumpridos no replanejamento curricular das instituições no ano letivo de 2021, de acordo com a realidade de cada instituição. Ainda no que se refere às normas estabelecidas pela SEMEDI para o processo avaliativo, no documento citado as devolutivas dos pais, mães ou responsáveis deveriam ser mensuradas na intencionalidade de registrar o desempenho alcançado pelos estudantes ao longo do período de excepcionalidade (PARANAGUÁ, 2020f).

No ano de 2021, as aulas seguiram suspensas do regime presencial no município de Paranaguá, constatou-se que foi editada a Instrução Normativa nº 01/2021, dispondo sobre as normas excepcionais do calendário escolar para o ano letivo de 2021. A instrução determina o início do ano letivo por meio do desenvolvimento de atividades não presenciais, podendo gradativamente serem retomadas no ensino presencial. Instruiu, ainda, que as instituições de ensino deveriam, a partir da realidade curricular do ano letivo de 2020, dar continuidade às atividades pedagógicas do ano letivo de 2021, por meio de um replanejamento curricular que contemplasse a realidade do espaço escolar (PARANAGUÁ, 2021a).

Na Instrução Normativa nº 02/2021 foi possível observar que as orientações dadas pela SEMEDI faziam referência aos processos avaliativos dos estudantes matriculados nas instituições integrantes do Sistema de Ensino Municipal de Paranaguá e estabeleceu, ainda, que o foco avaliativo prioritário deveria ser os objetivos de aprendizagem, definidos pelas instituições no currículo emergencial de 2020, inserindo os objetivos de aprendizagem para o ano letivo de 2021 de acordo com a possibilidade de cada turma (PARANAGUÁ, 2021b).

Na sequência, verificou-se que a SEMEDI editou o Ofício Circular nº 10/2021 e, por conseguinte, estabeleceu o Decreto nº 2.834/2021, que dispôs sobre o retorno presencial nas escolas municipais, de acordo com a especificidade de cada instituição, considerando o protocolo de retorno às aulas presenciais organizado pelas secretarias municipais de educação e saúde (PARANAGUÁ, 2021c; 2021d).

Ficou especificado, por meio do ofício da SEMEDI, que as instituições de ensino deveriam consultar os pais, mães ou responsáveis sobre o regime que adotariam a partir do dia 19 de julho de 2021, ou seja, se desejariam que os estudantes voltassem ao formato presencial, escalonado ou remoto. Na sequência, segundo o ofício da SEMEDI, as instituições deveriam organizar um grupo de trabalho para o retorno presencial e deveriam, ainda a partir do protocolo de retorno às aulas,



organizar as instituições para a recepção dos estudantes (PARANAGUÁ, 2021c).

Analisando os documentos editados pelo MEC e pelo CNE para nortear a educação básica em nível nacional, pode-se observar que o município de Paranaguá, por meio da Secretaria Municipal de Educação, baseou-se nas portarias, leis e pareceres oficiais citados anteriormente e editou, com base na legislação vigente, as Instruções Normativas nº 04 e 09/2020 e as Instruções Normativas nº 01 e 02/2021 dispendo sobre o ensino remoto nas instituições da Rede Municipal apresentando orientações para a execução das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas remotamente (PARANAGUÁ, 2020c, 2020f). Percebe-se ainda que a intencionalidade estava em cumprir as determinações estabelecidas no Parecer nº 19/2020 do CNE (BRASIL, 2020d). Seguindo essa lógica a SEMEDI apresentou à comunidade escolar as atividades pedagógicas a serem realizadas de modo a reduzir o impacto do distanciamento social que ocasionou a suspensão das aulas de aproximadamente 16 mil estudantes.

Embora a legislação tenha organizado o ano letivo dessa forma, pode-se identificar que diversos foram os impactos no processo de ensino aprendizagem dos estudantes não somente nas escolas pesquisadas neste estudo, mas também no cenário da educação pública como um todo, assim como descreve Almeida, Cavalcante e Mello (2021):

Os ambientes virtuais de aprendizagem, as chamadas *lives*, não foram realidade (...). É preciso olhar para a realidade do aluno, o meio em que ele vive e em que condições ele aprende. O que se tem percebido é que esta dinâmica impôs um ritmo em que prevalece a abordagem de conteúdo sem a inferência crítica e dinâmica do aluno no processo de ensino aprendizagem (ALMEIDA; CAVALCANTE; MELLO, 2021, p. 7).

Desta maneira, pode-se evidenciar que o cenário pandêmico imposto pela pandemia da COVID-19, escancarou ainda mais as desigualdades sociais e a fragilidade da educação pública brasileira. Portanto, a partir da legislação e da compreensão da nova organização do ensino, as atividades escolares foram redefinidas com vistas a atender o currículo proposto.

#### 4.3 O CURRÍCULO NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ E A PANDEMIA

Desde a sua implantação em 2017, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) é o principal documento normativo, em se tratando do respeito aos direitos e objetivos de aprendizagem. Ela é o documento norteador na construção dos currículos das redes municipais e estaduais de ensino, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, segundo a visão oficial:

A BNCC, um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas das redes pública e privada de ensino de todo o Brasil, trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da educação básica. O objetivo é promover a equidade e a qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para toda a educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos estados, municípios e escolas. As redes de ensino terão autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base, contextualizando-os e adaptando aos seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2017).

Por outro lado, de maneira crítica no que se refere a BNCC e a maneira que ela foi elaborada, Silva (2020) afirma que:

Temos passado por vários momentos em termos de formulação de políticas curriculares, mas o tratamento descontextualizado conferido às escolas tem sido algo que se repete. Lamentavelmente, o que se percebe é a proposição teórica de um currículo para uma escola “sem sujeitos”, buscando a padronização de realidades muito distintas. As condições desiguais da oferta impedem essa padronização. Uma vez que as comunidades, as práticas e os contextos escolares, bem como seus sujeitos, são múltiplos e heterogêneos, um projeto de padronização se torna uma irrealidade (SILVA, 2020, p. 10).

Silva (2020) ainda afirma que essa proposta curricular é fechada e visa tão somente cumprir com os objetivos das avaliações externas. Para a autora:

(...) Por mais que os formuladores da BNCC digam que “a base não é currículo”, basta uma leitura do texto que se encontra ali, fechado, sem muita margem para transposições ou adequações às realidades locais das escolas fins, o de servir de referência às avaliações em larga escala. Os ditos códigos presentes na BNCC, nas listagens de conteúdos em todas as áreas do conhecimento, descritores das provas realizadas pelo Estado. Não por acaso a versão homologada da BNCC se ancora no resgate do discurso empoeirado das “competências”, caudatária daquela lógica instrumental que mencionei acima, associada agora à formulação minuciosa de “objetivos de aprendizagem” (SILVA, 2020, p. 13).

Esse tipo de currículo se dá em contraposição as afirmações de Paulo Freire. Segundo Freire (1982), educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. É importante ressaltar que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados

para os estudantes, são construídos e ofertados no cotidiano das escolas, acontecendo através de uma relação dialógica entre educadores e educandos. Na perspectiva, a construção coletiva do currículo escolar é considerada uma interação dialógica entre escola e vida, desenvolvimento humano, conhecimento e cultura.

Neste sentido, da construção à homologação da BNCC o processo foi marcado por divergências, afinal o documento se deu num período de profundo conflito social, aflorando as discordâncias dos grupos que participaram do processo. Como reafirma Michetti (2020) que a BNCC se deu "no seio de um espaço social em que vários agentes - com acúmulos desiguais de variados capitais e com *ethos*, interesses e estratégias diversos - buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios". Um documento de sua construção e legitimação, marcado pelas disputas que passaram por conversões de capitais e por relações complexas entre crítica e legitimação que os próprios atores instituíram entre si.

Em junho de 2014 a Lei nº 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentando a necessidade de:

(...) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

De acordo com o histórico apresentado pelo MEC, muitos foram marcos de elaboração da BNCC conforme demonstra no quadro abaixo:

QUADRO 1 – HISTÓRICO PARA A ELABORAÇÃO DA BNCC

<b>Data</b>	<b>Descrição</b>
<b>1988</b>	É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que prevê em seu Artigo 210, a Base Comum Curricular.
<b>1996</b>	É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
<b>1997</b>	São consolidados em dez (10) volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
<b>1998</b>	São consolidados, em dez (10) volumes, os PCNs para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. A intenção é ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade.
<b>2000</b>	São lançados os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.
<b>2008</b>	É instituído em 2008 e funciona até 2010 o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

<b>Data</b>	<b>Descrição</b>
<b>2010</b>	É realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a educação básica.
<b>2010</b>	A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Gerais para a Educação Básica com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
<b>2010</b>	A Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, fixa as DCNs para a Educação Infantil. Em 2010 o documento é lançado.
<b>2011</b>	A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a DCNs para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
<b>2012</b>	A Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, define as DCNs para o Ensino Médio.
<b>2012</b>	A Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.
<b>2013</b>	A Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio.
<b>2014</b>	A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o PNE, com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a BNCC.
<b>2014</b>	Entre 19 e 23 de Novembro é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação, organizada pelo Fórum Nacional de Educação, que resultou em um documento sobre propostas e reflexões para a educação brasileira.
<b>2015</b>	Entre 17 a 19 de junho acontece o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
<b>2015</b>	Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada
<b>2015</b>	De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.
<b>2016</b>	Em 3 de maio é disponibilizada a 2ª versão da BNCC.
<b>2016</b>	De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
<b>2016</b>	Em agosto começa a ser redigida a 3ª versão, em um processo colaborativo com base na 2ª versão.
<b>2017</b>	Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE. O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

FONTE: Elaborado pela autora para este estudo baseado no histórico da BNCC (MEC, 2023).

No que se refere ao processo de elaboração da BNCC, Alves Filho (2017) afirma que, de fato, a sua construção já estava prevista na LDB de 1996, como uma política legítima, porém a sua construção ocorreu em um período de grande conflito social. Isto posto:

Ao analisar os possíveis impactos das medidas previstas na BNCC sobre o currículo e a qualidade da educação, a especialista chama a atenção para dois pontos. Um deles refere-se à característica ambígua do documento. “Ao mesmo tempo em que afirma que a Base não é o currículo, mas sim uma diretriz para a elaboração deste, o texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino. Há aí uma inversão. Existe uma consolidada crítica à visão tradicional dos currículos organizados por objetivos. E a BNCC insiste em consolidar essa visão de desenvolvimento curricular, ignorando que é na dinâmica da cultura que as seleções são feitas, de modo que sejam socialmente válidas para a comunidade de estudantes e educadores, conferindo sentidos ao processo educativo”, especifica (ALVES FILHO, 2017, p 14).

Neste mesmo sentido, entende-se sob o olhar de Branco *et al.* (2018) que no formato em que a BNCC foi elaborada, não cabe aos estudantes conhecer e compreender a realidade em que vivem para então formular a crítica e vislumbrar a transformação, ela apenas propõe que se desenvolvam as competências exigidas pelo mercado.

No que concerne ao currículo do município de Paranaguá, o processo de construção iniciou no ano de 2017 no município e propôs a elaboração do documento com a participação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino. Iniciando as primeiras tratativas visando a reconstrução do seu Currículo Municipal e apresentou, por meio da SEMEDI a sua primeira versão no ano de 2018. De acordo com a versão apresentada, o Currículo Municipal, foi atualizado e seguiu as adequações exigidas pela BNCC nos segmentos do Ensino Fundamental (EF), que estabelece as áreas do conhecimento a serem desenvolvidas a linguagem, a matemática, as ciências humanas e as ciências da natureza e da Educação Infantil (EI) que apresenta seis direitos de aprendizagem sendo eles conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer (PARANAGUÁ, 2022).

O COMED de Paranaguá, instituído pela Lei nº 2.759 em maio de 2007, posteriormente alterada pela Lei nº 3.490 de setembro de 2015, como órgão colegiado do Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá, com funções normativa, deliberativa, consultiva, fiscalizadora, propositiva, mobilizadora, controle social e de assessoramento aos demais órgãos e instituições, regulamentadas em Regimento próprio, assegurando a participação da gestão municipal da educação, editou o Parecer nº 23/2022 que instituiu o Currículo Municipal de Paranaguá da Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades para o Sistema Municipal de Paranaguá, sendo validado e publicado em Diário Oficial pela

Deliberação 01/2022 (PARANAGUÁ, 2007, 2015, 2022; COMED, 2022).

O Currículo Municipal sistematizado pelos técnicos da SEMEDI após as contribuições dos profissionais da educação em diversas dinâmicas, objetivou orientar as escolas da rede municipal de educação, no que se refere a matriz curricular, sendo dividida em trimestres e sugerindo os objetos do conhecimento para cada trimestre em cada segmento (PARANAGUÁ, 2022).

Já no que se refere a concepção que sustenta a proposta pedagógica do município, teoricamente, a mesma está alicerçada numa visão sócio-histórica, também conhecida como sócio-interacionista ou sociocultural, tendo como propósito, o psicólogo russo Lev Vygotsky (1896–1934) (VYGOTSKY, 2007).

Embora se compreenda com Oliveira (1997) que o estudante se desenvolverá cognitivamente através de suas experiências sociais, através das interações que estabelece com seus colegas e os indivíduos que fazem parte do seu convívio, perpassando pela interação entre linguagem e ação, essa perspectiva não se fez presente na elaboração do currículo municipal.

Considerando também que o enfoque de Vygotsky sobre importância das interações sociais e fazendo valer sua observação de que as crianças estão permanentemente interagindo socialmente, seja em casa, na rua ou na escola, reforça-se aqui a interferência da relação professor-estudante no processo de aprendizagem bem como a relação professor-estudante-ambiente, essa perspectiva não faz parte do currículo municipal, embora possam ser desenvolvidas por opção política dos sujeitos da escola (VYGOTSKY, 2007).

Embora o Currículo Municipal de Paranaguá afirme que o processo de aprendizagem se desenvolve por meio da composição de diversos pilares de unidade formativa, concepção curricular unificada e apoio educacional contínuo e diferenciado, a importância do planejamento pedagógico, no percurso escolar do estudante, segundo Veiga (1991) nega a:

(...) a socialização do saber, das ciências, das letras, das artes, da política e da técnica, para que o aluno possa compreender a realidade sócio- econômico-política e cultural, para que se torne capaz (...). É indispensável que a escola conheça a realidade do aluno, incorporando o saber que ele traz quando ingressa na escola (VEIGA, 1991, p. 87).

Uma vez que em sua construção não demonstre os subsídios necessários para práticas de um ensino inovador e multiplicador, voltado para as novas demandas sociais e integrada às políticas públicas de formação global e condições igualitárias para todos, priorizando a interação da escola com a família no processo de construção do indivíduo, ela não se estabeleceu de modo efetivo, visto que a reestruturação do Currículo Municipal de Paranaguá se deu no ano de 2020, ano em que a educação sofreu drasticamente com o distanciamento social, ou seja, não permitindo participação ampla e efetiva da comunidade escolar. Diante deste contexto, Cássio e Goulart (2022) afirmam que é necessário refletir sobre como foram elaborados esses currículos pois:

Nem mesmo a pandemia de COVID-19 e a gestão federal desastrosa que resultou em 669 mil mortes no Brasil foram suficientes para frear os anseios reformistas, que se aproveitaram da suspensão das aulas presenciais para acelerar a aprovação de currículos estaduais sem a devida participação das comunidades escolares, em flagrante desrespeito ao princípio constitucional da gestão escolar democrática (CÁSSIO; GOULART, 2022, p. 410).

Isto posto, recorre-se a Silva (2020), que afirma existir uma crença de que as reformas curriculares estão relacionadas a qualidade da educação e que esta crença tem como efeito imediato o deslocamento de outras questões, secundarizando-as, como por exemplo a precarização do ensino, a estrutura física e material das escolas, o trabalho docente entre outros, centralizando o discurso da qualidade de ensino nas mudanças curriculares.

Portanto, com todos os obstáculos produzidos pela pandemia, pode-se observar que eles também se deram na elaboração dos currículos, uma vez que o município optou por elaborar uma proposta curricular na linha da visão oficial.

Essas afirmações podem ser observadas nas atividades pedagógicas a seguir, que foram orientadas em conformidade com o exigido na BNCC. Diante do exposto, o próximo assunto buscará compreender as ações propostas pela SEMEDI à Rede Municipal de Educação frente à crise sanitária instalada em todo território nacional.

#### 4.4 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PARANAGUÁ DE MODO REMOTO



Diante da realidade, a Instrução Normativa nº 04/2020 da SEMEDI apresentou as orientações e normas excepcionais do calendário escolar para o ano letivo de 2020, determinando as orientações para a execução das atividades remotas (PARANAGUÁ, 2020c). É possível observar que esse documento traz como definição de atividades pedagógicas remotas as atividades oferecidas pela mantenedora sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço físico.

Dentre as atividades pedagógicas remotas, contavam com a elaboração dos cadernos pedagógicos e dos conteúdos a serem divulgados por meio digital em um canal aberto de televisão. Esses recursos deveriam ser utilizados tanto pelos professores quanto pelos estudantes. Também fez parte das atividades pedagógicas um conjunto de estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos próprios professores, por meio dos seus planejamentos dentro da territorialidade de cada instituição de ensino. Importante salientar que todas as atividades pedagógicas deveriam atender o Currículo Municipal da Rede de Ensino de Paranaguá, integrando o processo de avaliação do estudante por meio das devolutivas do período remoto, bem como o desempenho no período de atividades presenciais (PARANAGUÁ, 2020c).

Ainda dentro das ações de gestão, a SEMEDI por meio da Instrução Normativa nº 04/2020 apresenta como uma de suas ações a criação da plataforma “SEMEDI - Aprendizado Digital”, um espaço no site da Prefeitura que disponibilizou cadernos e atividades pedagógicas para livre acesso dos profissionais do quadro do magistério e dos pais, mães ou responsáveis pelos estudantes matriculados nas instituições municipais (PARANAGUÁ, 2023). A figura a seguir ilustra a página de abertura da plataforma:



FONTE: Paranaguá (2023)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Disponível em: < <https://www.paranagua.pr.gov.br/Semedi-digital.php>>. Acesso em: 03 mar. 2023.



No site da Prefeitura Municipal de Paranaguá, “SEMEDI – Aprendizado Digital” foi possível encontrar materiais pedagógicos organizados e construídos pela equipe técnica pedagógica da SEMEDI. Essa plataforma foi composta para dar curso ao desenvolvimento das atividades remotas contempladas pela legislação durante o distanciamento social (PARANAGUÁ, 2023).

A orientação enviada para as instituições municipais era que cadernos de atividades elaborados pela SEMEDI, disponíveis na plataforma, poderiam ser disponibilizados para orientação dos pais, mães ou responsáveis pelos professores da rede municipal, através dos grupos de *WhatsApp* e grupos fechados do *Facebook*. A figura a seguir ilustra capas dos materiais que estiveram disponíveis na plataforma:

FIGURA 8 – PLATAFORMA “SEMEDI APRENDIZADO DIGITAL”



FONTE: Paranaguá (2023)<sup>9</sup>.

Dando continuidade às ferramentas utilizadas pela Prefeitura de Paranaguá, a SEMEDI juntamente com a Secretaria Municipal de Comunicação (Secom) ofertaram uma ferramenta em um canal aberto da televisão local. A ferramenta implantada foi o “Mundo Ludi”, um programa educativo elaborado pela equipe técnica da educação e protagonizado por profissionais do quadro do magistério local.

Os conteúdos apresentados foram baseados no Currículo Municipal e orientaram as programações da plataforma digital. Os documentos se baseiam, como dito, na BNCC e no Referencial Estadual do Paraná.

O programa “Mundo Ludi” objetivou atingir os estudantes das instituições municipais e foi disponibilizado em canal aberto com uma programação diária de

<sup>9</sup> Disponível em: < <https://www.paranagua.pr.gov.br/Semedi-digital.php>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

aproximadamente 1h30 no período matutino com reapresentação no período vespertino, podendo ser acessado por meio do *Youtube* no canal “Paranaguá Cidade Educadora”. Conforme se pode observar na figura 7, a seguir:

FIGURA 9 – PROGRAMA MUNDO LUDI



FORNTE: *Youtube* (2023) <sup>10</sup>.

Para reposição das aulas conforme sugerido pela legislação federal, a SEMEDI elaborou a proposta de reposição de carga horária denominada “Projeto família e escola: uma interação virtual”. Essa reposição foi baseada na perspectiva de que “a educação por meios de jogos vem se tornando uma alternativa metodológica sendo abordada de diversas formas” (ALVES, 2006), sendo realizada na Rede Municipal entre os meses de outubro a dezembro de 2020 (SEMEDI, 2020). A proposta “Projeto família e escola: uma interação virtual” objetivou contemplar os objetivos de aprendizagens contidos na BNCC, envolvendo também questões relacionadas a cultura paranaguara e conhecimentos gerais seguindo as seguintes etapas:

**Interações Semanais** - lançadas sempre no primeiro dia letivo da semana, com o objetivo de serem cumpridas no decorrer dos dias, sendo que a cada

<sup>10</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=RBvhdDfdSbl>> Acesso em: 03 mar. 2023

lançamento haverá um vídeo explicativo. Os resultados serão encaminhados pela escola à Comissão Organizadora via contato pelo *WhatsApp* institucional (41) 3420-2861 na sexta-feira prevista em cronograma até às 12h. As interações ocorrerão durante a semana remotamente e os resultados das atividades e aplicação de Quizz serão divulgados na quarta-feira da semana seguinte através da página no *Facebook*: Educom Modo On a partir das 18 horas com os apresentadores que integram quadro dos servidores do magistério de Paranaguá.

**Interações Relâmpago** - atividades extras a serem realizadas por toda a equipe e orientadas pelo professor-líder, publicadas em datas a serem definidas. Cabe aos participantes acompanharem as postagens na página do *Facebook* Educom Modo On regularmente, não sendo de responsabilidade da Comissão Organizadora informar às equipes da publicação dos mesmos através dos canais de comunicação. Estas interações terão um prazo menor que as Interações Semanais para serem cumpridas, sendo esse prazo determinado no ato da publicação.

**Webinários** - dois encontros organizados pelo Centro de Avaliação Especializada (CMAE) com a temática: a importância da interação família e escola para o fortalecimento da autoconfiança do estudante em que a comunidade escolar será convidada a participar e acompanhar.

**Interações de Protagonismo Social** - ações que movimentem a comunidade escolar em benefício de uma causa social. Esse desafio terá duração de quatro semanas e cada escola apresentará um plano de ação com a descrição das ações a serem realizadas e validadas (SEMEDI, 2020, p. 02).

Observou-se ao analisar os documentos que a SEMEDI cumpriu a carga horária exigida pela legislação vigente e encerrou suas atividades pedagógicas no ano letivo de 2020 ainda de maneira remota. Para quantificar e validar as informações referentes ao desempenho e participação dos estudantes, a SEMEDI com o auxílio do Departamento de Tecnologia e Informação (DTI) da prefeitura criou um sistema interno para inserir os dados necessários, servindo como o respaldo de um livro de registro de classe da turma. Usou-se este sistema interno para quantificar as informações decorrentes do ano letivo, como a presença dos estudantes, a demanda da busca ativa e os planejamentos dos profissionais do magistério. Os dados sistematizados foram utilizados como panorama para medir a participação dos estudantes e reavaliar as estratégias junto às instituições municipais.

#### 4.5 AS PROPOSTAS DE GESTÃO E OS CAMINHOS A SEREM TRILHADOS NAS ESCOLAS DURANTE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS PARA AS PRESENCIAIS

O município de Paranaguá iniciou o ano letivo de 2021 em suas instituições com o ensino não presencial. Após análise da Instrução Normativa nº 01/2021 editada pela SEMEDI no período, observou-se que coube às próprias instituições municipais

de ensino elaborar um replanejamento curricular para o ano letivo de 2021 de acordo com a realidade de cada espaço escolar. Ainda conforme os mesmos, foi estabelecido pela SEMEDI duas formas de atividades não presenciais válidas para o ano letivo de 2021, as obrigatórias e as complementares. Eram consideradas como obrigatórias aquelas atividades que compunham o planejamento dos profissionais do magistério. Já as atividades complementares se tratavam dos cadernos pedagógicos disponibilizados pela SEMEDI no site da Prefeitura Municipal de Paranaguá, no link da plataforma “SEMEDI – Aprendizado Digital”, juntamente com os conteúdos reapresentados por meio do programa “Mundo Ludi”, disponibilizados através do Youtube no canal “Paranaguá Cidade Educadora”. De qualquer maneira, segundo os documentos analisados, ambas deveriam contemplar o currículo municipal, documento norteador da educação básica na Rede de Ensino.

Seguindo orientações da Secretaria Estadual de Saúde (SESA) e da Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), atendendo ao disposto na Instrução Normativa n.º 02/2021 e no Ofício Circular n.º 10/2021, os quais foram editados pela SEMEDI, em meados de julho de 2021 os estudantes foram retornando gradativamente para as instituições de ensino seguindo protocolos de segurança, os quais foram elaborados conjuntamente entre a SEMEDI e a SEMSA (PARANAGUÁ, 2021b, 2021c).

Desta forma, houve o retorno às instituições municipais de Ensino Fundamental dos estudantes autorizados pelos pais, mães ou responsáveis. Os demais estudantes permaneceram no ensino não presencial com o acompanhamento dos profissionais da educação por meios digitais através dos pais, mães ou responsáveis pelos grupos de *WhatsApp*, grupos fechados do *Facebook* e também com entregas de atividades em meio físico, as quais deveriam ser retiradas pelos pais, mães ou responsáveis, nas instituições de ensino (PARANAGUÁ, 2021).

Ressalta-se, por oportuno, que restou evidente que a SEMEDI estabeleceu através de sua Instrução Normativa nº 02/2021, que tratou sobre avaliação, a continuidade curricular e avaliativa para todos os estudantes no ano letivo de 2021, ou seja, nenhum estudante poderia ser retido, o que pode provocar futuramente um atraso na alfabetização (PARANAGUÁ, 2021b).

Importante mencionar que somente em agosto de 2021, a Prefeitura deliberou através do Decreto nº 2.834/2021 o retorno das aulas presenciais de maneira gradativa nas instituições municipais e que de fato o retorno gradativo ocorreu

inicialmente no mês de julho de 2021 (PARANAGUÁ, 2021d).

No que se refere ao cenário educacional no ano de 2022, conforme matéria veiculada no site da Prefeitura de Paranaguá, em 04/02/2022, a Rede Municipal de Ensino, após praticamente dois anos de transição entre o ensino remoto e as atividades não presenciais, retornou totalmente de maneira presencial em todas as instituições do município de Paranaguá, seguindo os protocolos de segurança elaborados pela SEMEDI e SEMSA (PARANAGUÁ, 2022). A figura apresentada abaixo, ilustra a matéria citada:

FIGURA 10 – MATÉRIA PREFEITURA DE PARANAGUÁ - PROTOCOLOS DE SEGURANÇA



FONTE: Paranaguá (2023)<sup>11</sup>.

Diante de todo o panorama apresentado, observou-se que diversos foram os documentos e as determinações, editados tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito municipal, que buscaram orientar os profissionais do magistério e garantir menores prejuízos aos estudantes em meio ao cenário pandêmico e caótico imposto pela COVID-19. Isto posto, pode-se inferir que mesmo que tenha havido um esforço da Gestão Educacional Municipal, as escolas enfrentaram desafios diante do distanciamento social, das aulas não presenciais e das atividades pedagógicas

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www.paranagua.pr.gov.br/noticias/noticia1099.html>> Acesso em: 04 mar. 2023



realizadas em casa. No decorrer desta pesquisa, analisaremos se as propostas pedagógicas foram suficientes para a apropriação do conhecimento dos estudantes.

O próximo capítulo traz algumas contribuições acerca do pensamento de Vygotsky e Paulo Freire e possíveis implicações do ensino remoto provocado pela pandemia da COVID-19 no processo de ensino aprendizagem dos estudantes dos 3º anos das escolas estudadas.

## **5 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM NA PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E PAULO FREIRE**

Como dito anteriormente, a pandemia provocou várias reflexões sobre as formas como as crianças aprendem fora do ambiente escolar levando em consideração as mediações e a formação e humanização dos sujeitos aprendentes. Deste modo, tendo claro que a educação é a base fundamental para o desenvolvimento da sociedade, as pessoas estão em constante aprendizado desde o nascimento até a morte. Além de ser natural, o ato de aprender também se apresenta como um ato biológico, cultural, histórico, social e individual.

Segundo Chevallard (2013, p. 8), “é somente por causa do nosso condicionamento cultural que normalmente consideramos o ensino algo natural”. Entretanto, podemos observar que o ensino não é algo natural, pois sabemos que as formas de aprender variam de acordo com a realidade de cada indivíduo.

Nessa perspectiva o processo de ensino deve se dar de modo que compreenda que o estudante é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção (MACHADO, 2009). É possível verificar essa diferença na sala de aula, pois cada estudante aceita de forma diferente a aprendizagem, por mais que o professor esteja bem preparado para sua aula, a internalização desse conhecimento é exclusivamente do estudante (MACHADO, 2009). Ou seja, como sujeito ético o estudante é capaz de fazer escolhas, isso em última instância, define o estudante como sujeito do conhecimento (FALCÃO, 2011).

Compreendido desta forma, o trabalho didático pedagógico realizado pelo professor não pode responder a uma visão estática de sociedade. Ele precisa retirar seus conteúdos e medidos num diálogo com a realidade dada. Posto desta forma, o momento da pandemia levou muitos educadores a repensar as formas possíveis para estabelecer um diálogo necessário entre o conhecimento e as crianças. Para dar conta dessas dificuldades estabelecidas pelo momento pandêmico buscamos compreender nas contribuições de Freire e Vygotsky, até que ponto as formas pelas quais as crianças aprendem foram impactadas pelo distanciamento social imposto pela pandemia. Que o processo de ensinar, ou mais claramente, as palavras são símbolos e podem ser usadas para que o pensamento fique diferente, ou melhor, são as palavras que influem diretamente no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e,

portanto, na constituição da consciência.

## 5.1 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY SOBRE A APRENDIZAGEM

Segundo Teresa Cristina Rego (1995) na visão vygotskyana, o desenvolvimento humano é tido como resultado de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre o homem e meio em que está inserido, cada um influenciando sobre o outro. Para ela, Vygotsky não nega que alguns indivíduos estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Porém, entende que estas diferenças não são significativas para a aprendizagem. Segundo a autora:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 1995, p.98).

Outra contribuição vem de Freitas (2000), que afirma que Vygotsky enxerga o homem como resultado do conjunto de relações sociais que o permeiam, tendo como cerne de seus questionamentos a forma com a qual os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo. Assim, segundo a autora, os estudos de Vygotsky ganham uma singular importância do ponto de vista da aprendizagem, pois contrapõe as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento (GIUSTA, 1985).

Neste aspecto, Oliveira (1997) afirma que a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky ganha especial relevância quando se trata de alfabetização, principalmente para as crianças, onde faz-se necessário levar o estudante à compreensão de que a escrita é um sistema de representação da realidade, “que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala” (OLIVEIRA, 1997, p. 72).

Ainda, segundo Oliveira (1997) para Vygotsky a aquisição da escrita é “(...) a aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade”. O estudante precisa estar inserido num ambiente escolar onde o ensino da leitura e da escrita não seja imposta, mas sim, que o aprendizado seja realizado da forma mais natural possível, tendo significado para o estudante. Nesse sentido afirma Vygotsky:



(...) a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (Vygotsky, 2007, p. 144).

Vygotsky (2007) apresenta a constituição da linguagem escrita pela criança como parte do processo geral de constituição da linguagem. Ao considerar que desde a tenra idade os estudantes estão em contato direto com situações que envolvem a linguagem oral e escrita (músicas, histórias livros, etc), tem-se que o processo de conhecimento da linguagem se inicia pelo estudante ainda fora das instituições de ensino, cabendo à estas trazer significado à este processo, ou seja, “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças” (VYGOTSKY, 2007, p.143). Neste sentido:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem uma história prévia. (VYGOTSKY, 2007, p.94) (...) a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VYGOTSKY, 2007, p. 144).

Disso, verifica-se que o processo de aquisição da escrita não pode se dar de forma mecanizada, como se a escrita se restringisse à repetição da atividade motora, à mera repetição dos símbolos que representam os caracteres. O processo de ensino da linguagem escrita deve, assim, levar a criança a compreender o papel da escrita na sociedade.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, assim, é intrínseca desde os primeiros dias de vida da criança, no entanto, ambos não caminham juntos e nem na mesma velocidade, devendo-se, de certa forma, o aprendizado ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança. Vygotsky (2007) considera pelo menos dois níveis de desenvolvimento da criança, o primeiro chamado de nível de desenvolvimento real e o segundo de zona de desenvolvimento proximal.

Em suma, Vygotsky (2007) afirma que o nível de desenvolvimento real considera o comportamento de determinados ciclos de desenvolvimento, utilizando como indicativos da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. Por sua vez, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre

o nível de desenvolvimento real, o qual se determina pela solução individual de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, o qual se determina através da solução de problemas sob orientação ou mediante colaboração.

Segundo o autor, o nível de desenvolvimento real define as funções já amadurecidas nas crianças, os aprendizados já assimilados, representando o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a zona de desenvolvimento proximal define as funções que estão em processo de amadurecimento, aprendizados em assimilação, representando o desenvolvimento mental prospectivamente. Frente a isso, ele afirma que:

O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-o a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. (Vygotsky, 2007, p. 60).

Vygotsky (2007, p. 60) afirma ainda que “um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento”, assim como, que o aprendizado devidamente organizado resulta em desenvolvimento mental da criança, sendo o aprendizado um processo necessário ao desenvolvimento das funções psicológicas.

Sendo assim e, considerando que o processo de desenvolvimento psicológico progride de maneira mais lenta que o de aprendizado, entende Vygotsky (2007) que, desta seqüenciação, resultam as zonas de desenvolvimento proximal, de forma tal que quando uma criança assimila determinado conhecimento, o processo de desenvolvimento não se faz completo, mas sim, embrionário, vez que a assimilação inicial fornece a base para o desenvolvimento subsequente de diversos processos internos complexos no pensamento das crianças.

Desta forma, Vygotsky (2007) traz significativa contribuição para alfabetização de crianças, na medida em que estabelece a hipótese de que cada assunto tratado na escola deve possuir correlação com o curso de desenvolvimento da criança, tanto no

que se refere ao seu nível de desenvolvimento real, quanto à sua zona de desenvolvimento proximal, devendo a relação variar na medida em que a criança vai de um estágio a outro de desenvolvimento.

Essas contribuições são importantes na medida em que se examina tanto a política empreendida na pandemia, quanto as formas pelas quais as escolas se organizaram para desenvolver o currículo escolar, se de um lado todas as contradições já estivessem presentes tanto no âmbito político quanto no social, as observações do autor pressupõe que o ambiente escolar deve ser organizado de tal modo que as mediações respeitassem as fases de desenvolvimento das crianças. Sendo assim, observa-se em seguida as contribuições de Freire.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

A instituição escolar é vista por Paulo Freire como um lugar de relações e representações sociais. Sendo assim um lugar de muitas aprendizagens em que cada sujeito colabora nesse processo de construção de conhecimento. Na construção de conhecimento o autor apresenta duas concepções de educação, quais sejam: a educação bancária e a educação problematizadora (FREIRE, 2005).

Ao definir a concepção bancária de educação é possível afirmar que ela nega o diálogo, prevalecendo poucas palavras nas práticas pedagógicas, sendo que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Em contrapartida, a educação problematizadora está direcionada ao pensamento crítico, o qual o educando permite-se que elabore seu conhecimento, pois tende a desenvolver o desejo pelo conhecimento, pois busca estudar, investigar, ler, abre seus olhos para o mundo tornando esse hábito prazeroso.

Neste caso, a educação problematizadora é ensejada pelo professor ou educador como aquele que aprende enquanto ensina em contraposição a chamada por Freire (1987) de “educação bancária”, que trata o estudante como mero objeto do conhecimento não sujeito da aprendizagem.

A educação bancária é a postura na qual o educador se torna o detentor do processo ensino e aprendizagem em detrimento do saber do estudante. De modo que o estudante é considerado um mero receptor de conteúdos e conhecimentos a serem depositados mecanicamente. De outro modo, a educação problematizadora e

libertadora. É aquela que rompe com os sistemas verticais característicos e fundamenta-se na perspectiva do diálogo. Deste modo, o educador não é apenas o que educa, mas aquele que aprende na relação de troca com o outro, no caso o estudante (FREIRE, 1987).

Vários estudos mostram que o autor desenvolveu uma prática que pudesse instigar autonomia em seus educandos. Seguindo o pensamento do autor será necessário o educando ter esse olhar que ensinar não é apenas transmitir conteúdos e sim que possa haver um diálogo, e por meio desse diálogo possa haver uma construção de conhecimento de ambas as partes (FREIRE; 1987, 1992, 1996, 2005).

Dessa forma Freire (1992) instiga os educandos por meio de temas geradores no contexto dos educandos, permitindo dessa forma que houvesse uma interação entre os educandos e educadores.

O diálogo entre professores ou professores e estudantes ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos estudantes por razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. (...) O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem, não nivela e assim crescem um com o outro (FREIRE, 1992, p. 117).

De acordo com o autor, a relação dialógica favorece na aprendizagem em que ambos conseguem nas relações uns com os outros experiências que levarão “assumir- se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41).

Ainda em Freire (1996) pode-se ver que o processo de alfabetização é uma produção ou elaboração de expressão do que se é dito para a escrita, tal montagem não é feita apenas do alfabetizador para o alfabetizando, pois quem sofre a ação, no caso o estudante que está sendo alfabetizado, também influencia no aprendizado e no processo de criação desta realidade.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) afirma que a formação do professor se desenvolve na prática de forma reflexiva sobre o processo educativo-progressiva. E que a ética humana precisa ser seguida por todos, pois os indivíduos sem ética não podem transformar-se em sujeitos históricos e transformadores, os saberes na prática da docência são voltados aos profissionais progressistas, porém é necessário que alguns conservadores obtenham esses saberes.

Tanto Vygotsky quanto Freire apontam a necessidade de partir dos níveis de

conhecimento dos estudantes para a elaboração da proposta pedagógica, bem como as mediações necessárias, pois cada estudante tem a sua forma específica de dialogar com o conhecimento.

No que se refere à educação nos anos iniciais durante o processo da Pandemia, pode ser analisada dentro dos princípios da educação bancária, considerando que o estudante recebeu as atividades, porém não estava preparado para fazer parte do seu processo de aprendizado.

## 6 A PESQUISA: ALGUMAS REFLEXÕES

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados obtidos a partir da análise do desempenho escolar dos estudantes pesquisados, bem como a análise dos questionários e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

A intenção foi analisar as condicionantes socioambientais e sua relação com o processo de ensino aprendizagem relacionado a alfabetização como um processo que envolve todas as aquisições dos saberes elaborados pelos estudantes matriculados nos 3º anos de Ensino Fundamental durante a Pandemia.

Como apresentado anteriormente, a delimitação do território incidiu sobre o município de Paranaguá, abrangendo os bairros Vila Guarani e Vila Horizonte.

A investigação desenvolvida se deu sobre quatro turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, de um total de 45 (quarenta e cinco) escolas, sendo duas turmas de cada uma das duas escolas localizadas nos bairros Vila Guarani e Vila Horizonte. Os sujeitos desta pesquisa foram os estudantes, os pais, mães ou responsáveis pelos estudantes. Também foram sujeitos os professores das escolas localizadas na Vila Guarani e na Vila Horizonte.

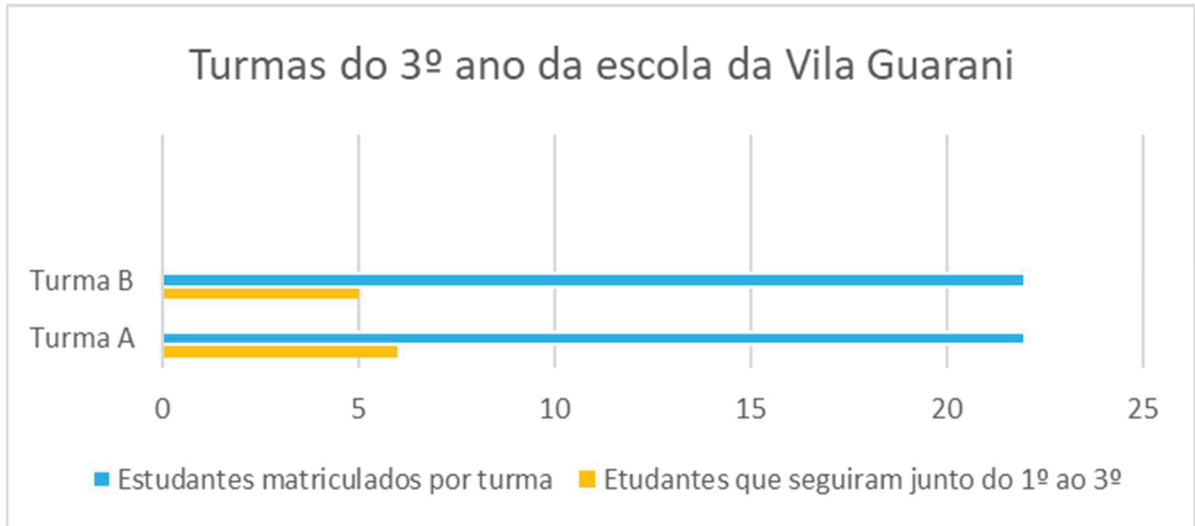
A condução da pesquisa no primeiro momento, foi realizada por meio de uma reunião com as gestoras das escolas alvo e na oportunidade, destacou-se a importância desse tipo de pesquisa para o levantamento de dados relevantes, não só para este estudo como também para futuras ações a que poderiam ser apresentadas a SEMEDI visando o desenvolvimento e na melhoria da qualidade do ensino.

Foram realizadas a análise dos documentos do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) referentes aos anos de 2020, 2021 e 2022 dos estudantes sujeitos desta pesquisa matriculados nos 3º anos do Ensino Fundamental dos dois territórios localizados na Vila Guarani e na Vila Horizonte, a fim de identificar e delimitar quais atendiam os critérios da pesquisa, que consiste em os estudantes estarem matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, nas mesmas turmas e na mesma escola. Este recorte se deu pelo fato de englobar o período em que se dá o processo de alfabetização. Após realizar o filtro foi possível identificar 76 estudantes matriculados nas instituições pesquisadas, 44 (quarenta e quatro) na Vila Guarani e 32 (trinta e dois) na Vila Horizonte, no ano letivo de 2022.

Um dos achados foi que dentre os 76 (setenta e seis) estudantes matriculados nas turmas de 3º ano, apenas um percentual desses caminhou junto nas mesmas

turmas entre os primeiros e terceiros anos do 1º ao 3º ano na mesma turma, conforme demonstram os gráficos 1 e 2:

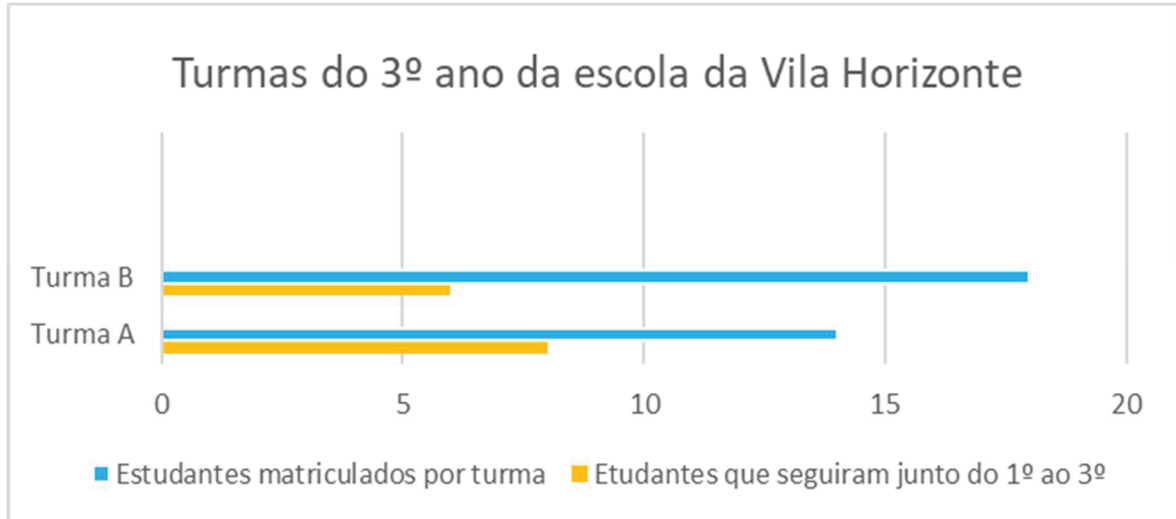
GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS DOS 3º ANOS DA ESCOLA DA VILA GUARANI NO ANO LETIVO DE 2022



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo com base nos dados do SERE (2023).

No Gráfico 1, verificou-se que dos 44 (quarenta e quatro) estudantes matriculados no ano letivo de 2022, apenas 11 (onze) estudantes frequentaram as mesmas turmas na escola pesquisada do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, os demais 33 (trinta e três) estudantes não seguiram na mesma turma. Verificou-se que na escola da Vila Guarani, 12 (doze) estudantes permaneceram na mesma escola, porém em turmas diferentes e 21 (vinte e um) estudantes migraram ao longo dos três anos de outras instituições dentro do mesmo município. Ficou evidente o dinamismo nas mudanças de turmas ou transferências dos estudantes de escola, uma prerrogativa que cabe à escola, não tendo interferência ou orientação sobre o assunto por parte da SEMEDI (SERE, 2023).

GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS DOS 3º ANOS DA ESCOLA DA VILA HORIZONTE NO ANO LETIVO DE 2022



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo com base nos dados do SERE (2023).

No Gráfico 2, verificou-se ainda que dos 32 (trinta e dois) estudantes matriculados na escola localizada na Vila Horizonte, 14 (quatorze) estudantes frequentaram as mesmas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e que os outros 18 (dezoito) estudantes que não seguiram na mesma turma, foram transferidos para escolas do município de Paranaguá e para escolas de outros municípios do Litoral Paranaense. Nesta escola, não se identificou mudanças dos estudantes entre as turmas da própria escola, diferentemente da outra escola analisada (SERE, 2023).

Considerando os dados apresentados acima, identificou-se a viabilidade da pesquisa, a qual indica um número significativo de estudantes para validação das informações pertinentes para este estudo, além da receptividade dos profissionais da escola e dos pais, mães ou responsáveis dos estudantes, também sujeitos deste estudo, em participar e colaborar.

## 6.1 O QUE DIZEM OS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO REMOTO

Sabe-se que o ensino remoto foi contemplado pela legislação como forma de lidar com o distanciamento social. Autores tais como Borges *et al.* (2021) apontaram várias fragilidades nessas ferramentas de ensino, uma vez que ela implica no acesso de tecnologias que na maioria dos lares dos estudantes do município não estavam disponíveis. Além disso, segundo Vygotsky as mediações e o conhecimento dos níveis de aprendizagem dos estudantes, não fazem parte da formação dos pais, mães ou responsáveis dos estudantes, que ficaram tidos pela escola como os únicos sujeitos

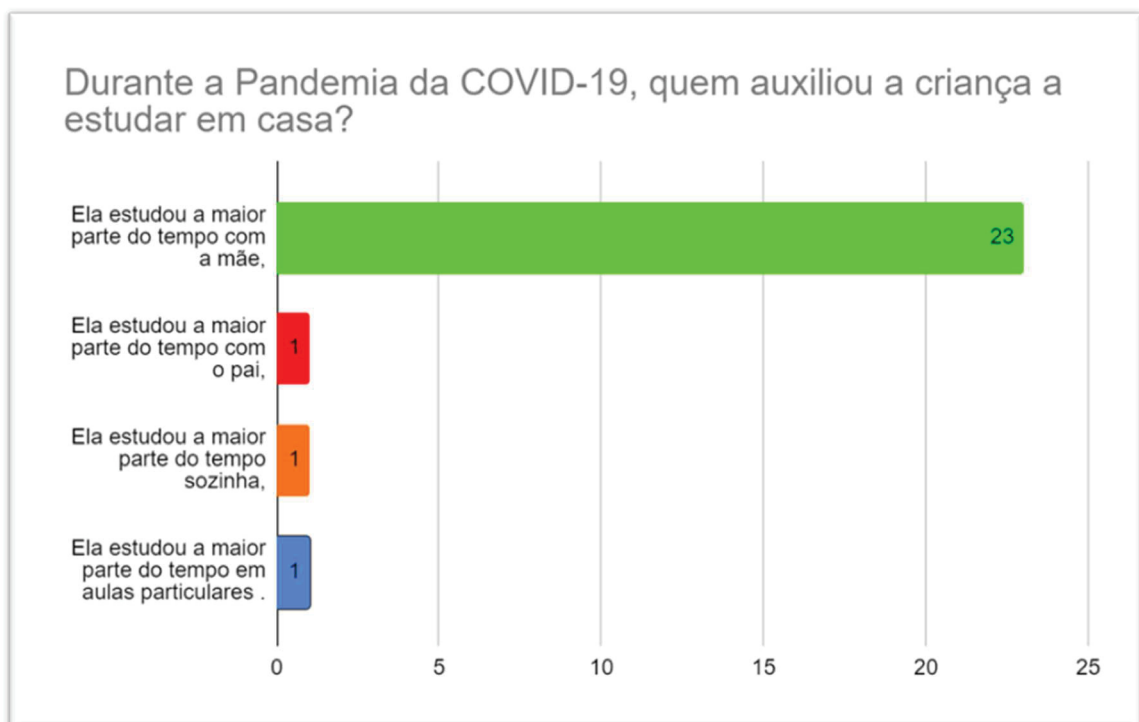


a lidar com a forma pelas quais as crianças aprendem.

Para compreender essa relação, aplicou-se um questionário semi-estruturado para os familiares dos 76 (setenta e seis) estudantes matriculados nos 3º anos do Ensino Fundamental das escolas participantes deste estudo, dos quais retornaram 47 (quarenta e sete) respostas de pais, mães ou responsáveis. Destas 47 (quarenta e sete) respostas, 26 (vinte e seis) foram de familiares dos estudantes matriculados na escola da Vila Guarani e 21 (vinte e um) respostas dos familiares da escola localizada na Vila Horizonte.

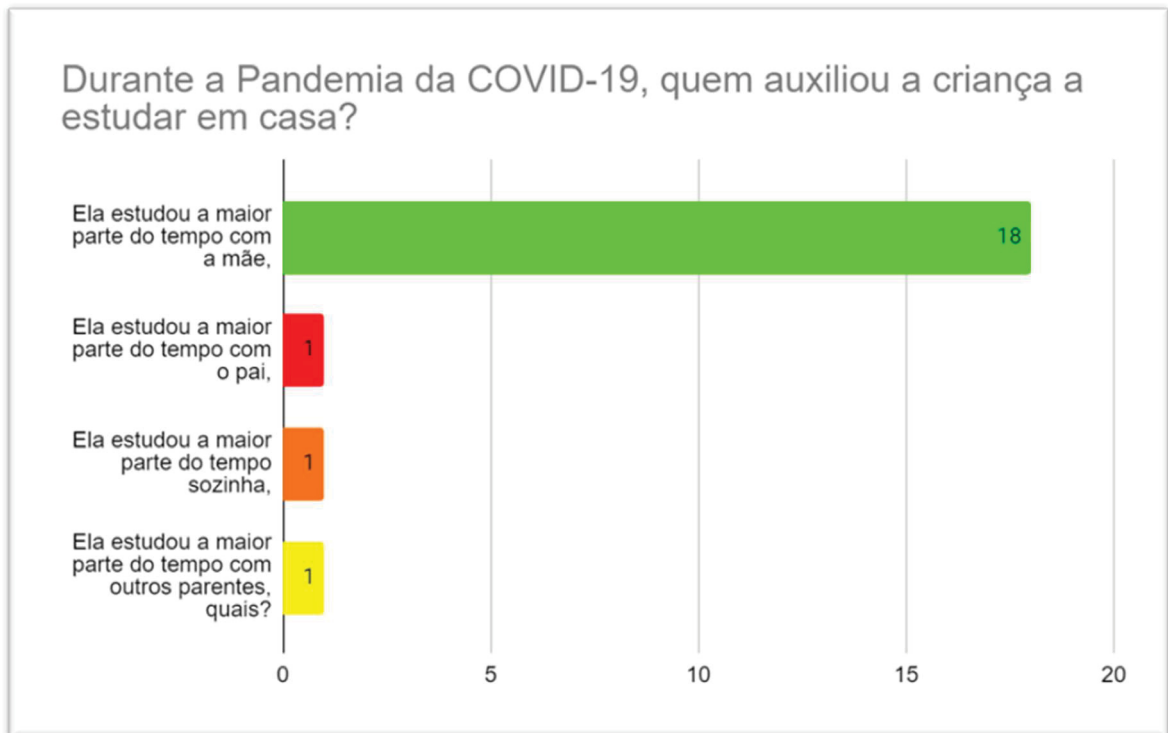
A fim de compreender a realidade, os desafios e potencialidades diante a educação durante a Pandemia da COVID-19, abordou-se questões relacionadas ao ambiente em que a criança desenvolveu suas atividades pedagógicas remotas e quanto ao apoio que ela recebeu dos familiares durante a pandemia, bem como no pré e no pós pandemia. Os gráficos abaixo ilustram as respostas dos pais, mães ou responsáveis referente a seguinte pergunta: Durante a pandemia COVID-19, quem auxiliou a criança a estudar em casa?

GRÁFICO 3 – O RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA VILA GUARANI



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

GRÁFICO 4 – O RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA VILA HORIZONTE



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

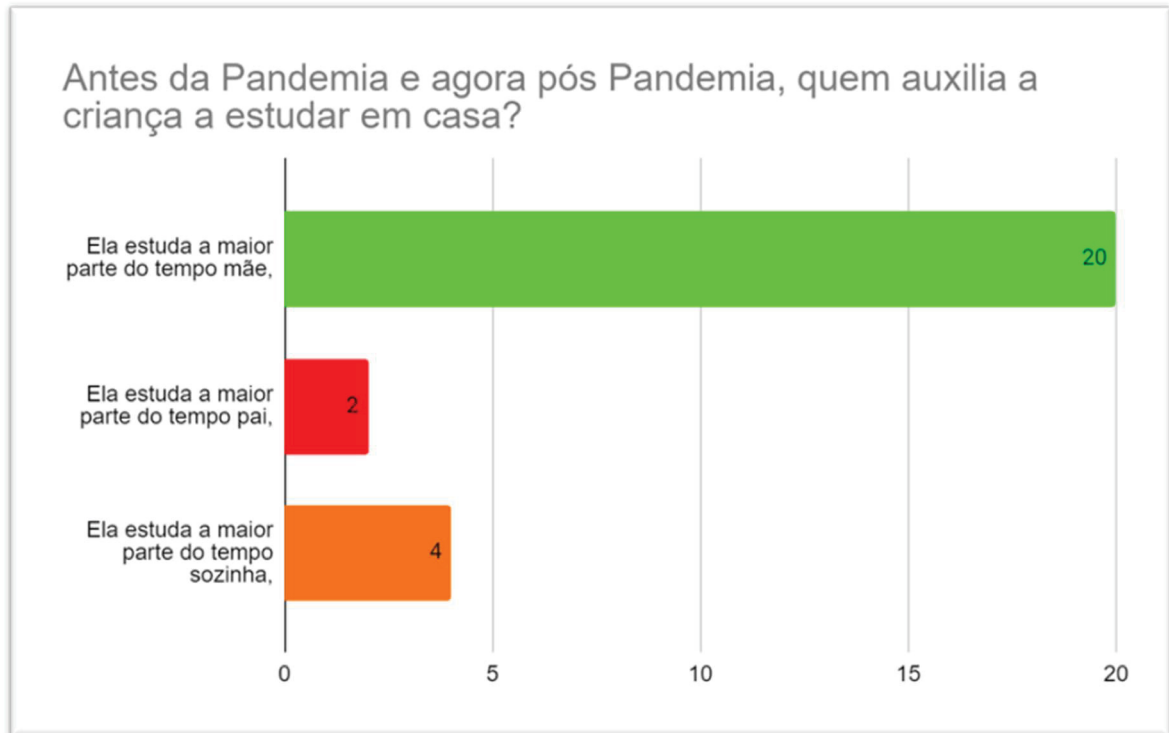
Quando perguntado aos familiares quem auxiliou o estudante a estudar em casa durante a pandemia, foi evidente e expressivo o apoio das mães como referência de auxílio aos estudantes durante a pandemia nos dois territórios pesquisados, com índice de 85,5% (23 dos 26 questionários) na escola da Vila Guarani e 85,7% (18 dos 21 questionários) na escola da Vila Horizonte, o que demonstra que em ambos os territórios as mães absorveram o papel de educadora e cuidadora na maioria das situações e de mediadora no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Almeida (2007) afirma que a atribuição de maternidade e responsabilidade pelas mães se torna rotineira entre as mulheres trabalhadoras pertencentes a classes econômicas popular e média, papel atribuído à classe feminina desde o início da civilização brasileira. Buscando uma análise deste relato em conjunto com a observação dos dados da pesquisa, é notório o papel de gênero que é imposto às mulheres na sociedade. Dos 47 questionários respondidos, apenas 6 demonstraram que os estudantes contaram com o apoio de outras pessoas da família ou estudaram sozinhas, ou seja, caracterizando 12,8% dos estudantes dos territórios analisados.

É importante ressaltar que quando perguntado aos familiares sobre o auxílio nas atividades pedagógicas antes e após a pandemia, o resultado foi semelhante, aparecendo ainda a evidência das mães como principais referências no momento do

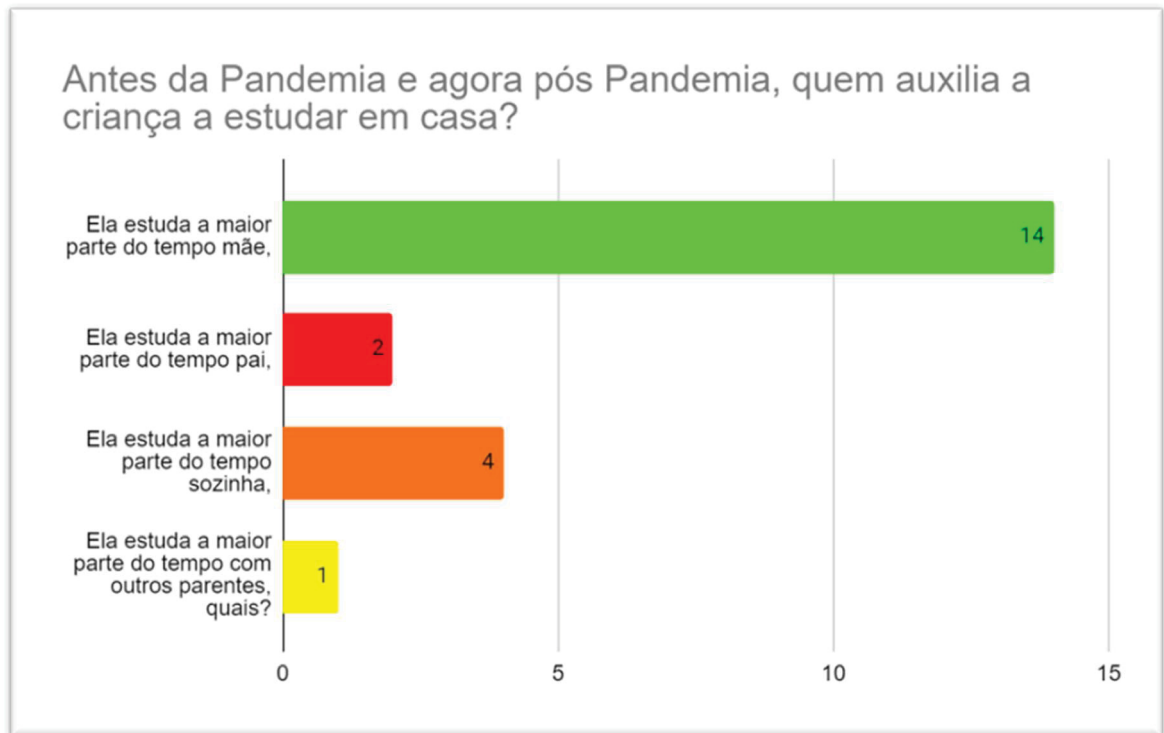
desenvolvimento das atividades pedagógicas no estudo em casa conforme ilustrado nos gráficos abaixo.

GRÁFICO 5 – O RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA VILA GUARANI



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

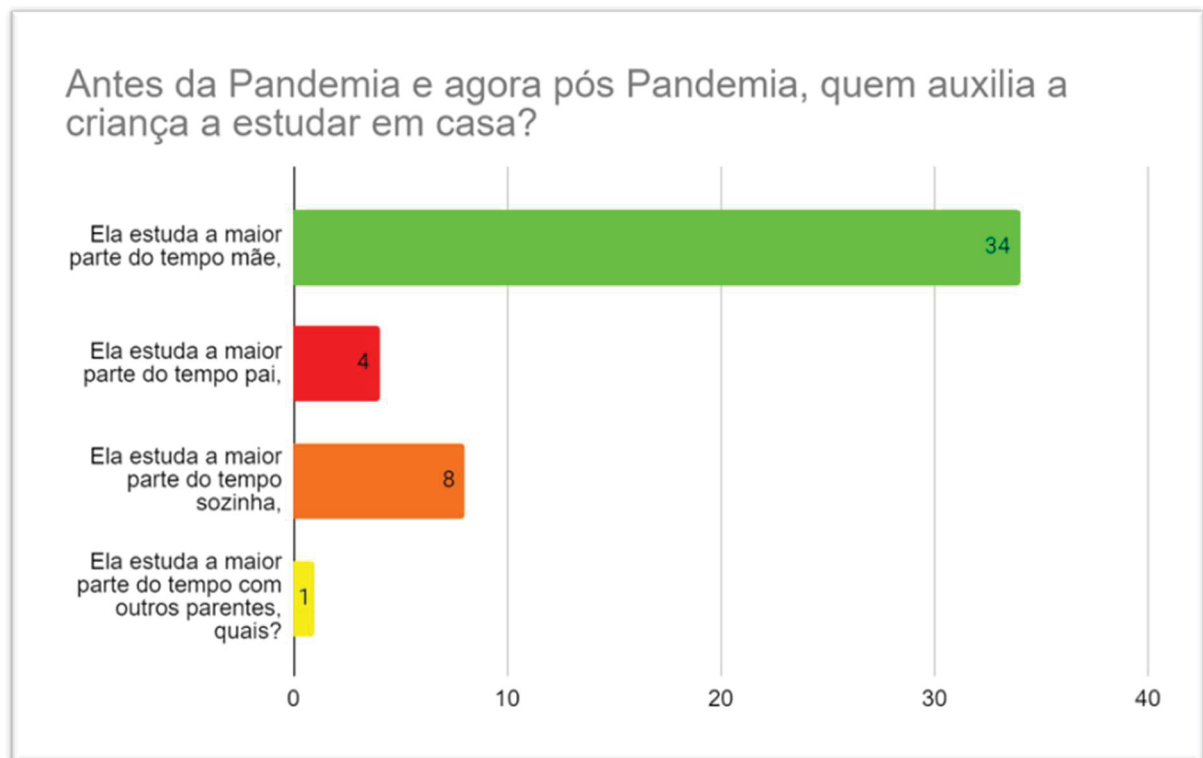
GRÁFICO 6 – O RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA VILA HORIZONTE



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

Diante dos dados apresentados na pergunta realizada sobre as atividades realizadas no pré e no pós pandemia, é importante destacar que em ambos os territórios, um total de 17% das crianças realizavam suas atividades escolares em casa sozinhas, um número considerável mesmo que apresentando menor percentual, impacta diretamente do desenvolvimento do estudante a questão de não ter uma referência de aprendizado. O gráfico abaixo ilustra o cenário total dos sujeitos:

GRÁFICO 7 – RESPOSTAS DOS FAMILIARES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NA VILA GUARANI E NA VILA HORIZONTE



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

Em relação ao período de intensidade da pandemia, Ribeiro (2022), apresenta dados preocupantes sobre a aprendizagem de crianças de 6 e 7 anos. O aumento de 66% no número de crianças que não sabem ler e escrever em relação a 2019 indica uma possível explicação entre a pandemia e a dificuldade de acesso a recursos educacionais. As características de vulnerabilidade social e nível de instrução dos familiares que acompanharam o processo de aprendizagem também foram destacadas como fatores importantes. O autor enfatiza a necessidade de investimentos em políticas públicas de educação e de apoio às famílias para garantir que as crianças em idade de alfabetização possam ter acesso adequado aos recursos e à instrução necessária.

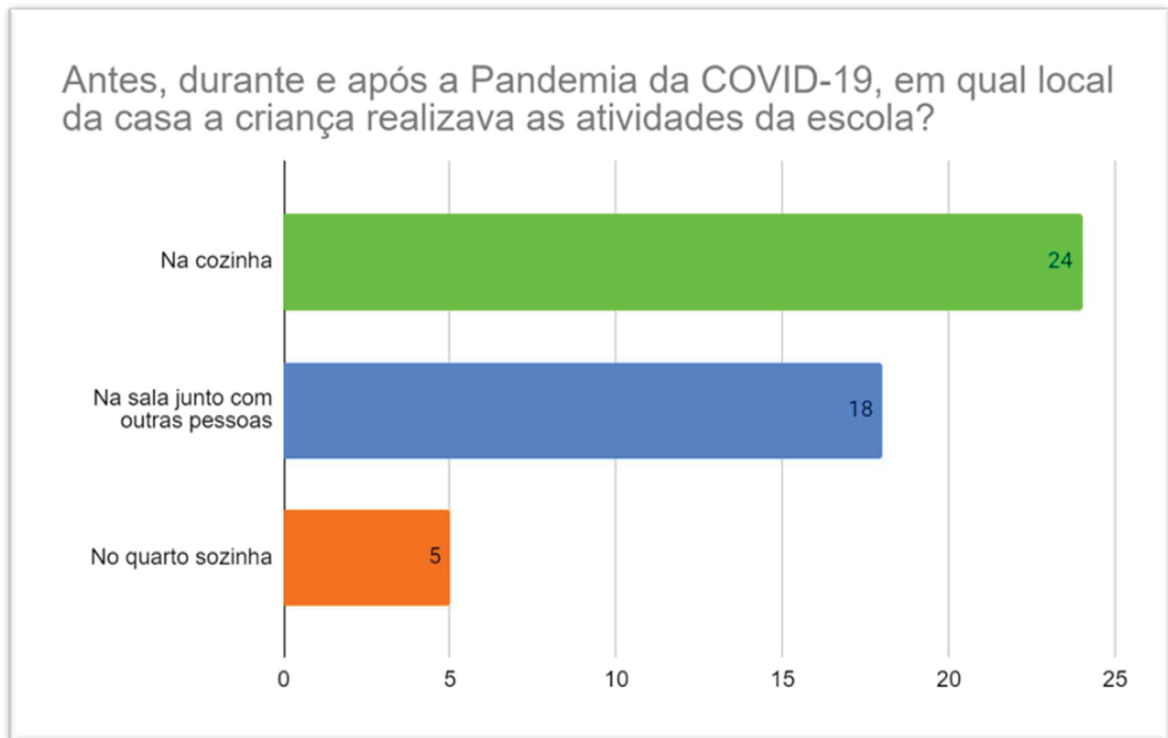
De acordo com as informações anteriormente apresentadas nesta pesquisa, a maioria das vezes os estudantes eram acompanhados das mães na realização das atividades pedagógicas em casa, seguidos pelos pais ou outros familiares, quando não sozinhos, buscou-se identificar qual o grau de formação destes sujeitos. Identificou-se que em ambos os territórios a maioria dos pais, mães ou responsáveis possui o ensino médio completo, sendo a Vila Guarani com 61,5% e a Vila Horizonte com 52,3%. Foi possível identificar também que a Vila Guarani apresentou o maior grau de escolaridade entre os participantes da pesquisa entre os dois territórios.

Segundo Ribeiro, Ciasca e Capelatto (2016), é uma realidade que o acesso à informação e a participação dos pais, mães ou responsáveis como auxiliares nas tarefas escolares, está ligada a um bom desempenho na leitura, na escrita e nas operações matemáticas do estudante, e que quanto mais a criança tiver o apoio e o estímulo em casa no que se refere às atividades pedagógicas, melhor será seu desempenho escolar.

Diante das 47 (quarenta e sete) respostas apresentadas, é possível verificar que os estudantes realizavam as atividades em espaços pouco adequados. De acordo com as informações fornecidas pelos pais, mães ou responsáveis de ambos os territórios, 10,6% realizavam suas atividades sozinhas no quarto, 38,3% utilizavam a sala das residências dividindo o cômodo com outros familiares e 51,1% das crianças realizavam suas atividades escolares na cozinha, isso posto, percebe-se que este cenário considerou as estruturas das residências pesquisadas.

Considerando que o local mais utilizado pelos estudantes para a realização das atividades foi a cozinha e que geralmente, neste cômodo, em especial, as residências possuem apenas uma mesa, é possível identificar, que era ali que as atividades pedagógicas eram feitas. Pode-se perceber também que no mesmo momento em que os estudantes resolviam suas atividades escolares na cozinha, o suporte vinha exclusivamente da figura da mãe como a responsável na maioria das vezes por acompanhar as atividades escolares dos seus filhos, neste sentido é muito provável que a mãe estava realizando outras atividades sobrepostas no mesmo momento que auxiliava seu filho, como por exemplo a produção dos alimentos e a higienização do espaço. Pode-se inferir que o excesso de demandas, dificultou a mediação por parte das mães no acompanhamento das atividades escolares dos estudantes.

GRÁFICO 8 – RESPOSTAS DOS FAMILIARES DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NA VILA GUARANI E NA VILA HORIZONTE



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

Ao discorrer sobre a suspensão das aulas impostas pelo cenário pandêmico da COVID-19 e as estratégias utilizadas pelas Redes de Ensino para a retomada das aulas de maneira não presencial Costin (2021) afirma que:

O processo de aprender em casa tem sido bastante desafiador e, sem dúvida, mesmo com o grande esforço das redes de ensino, vai aprofundar as desigualdades. Afinal, alguns alunos de famílias mais afluentes, com repertório cultural mais variado, estão em casa com os pais em teletrabalho e contam com conectividade, equipamentos e livros, enquanto outros, em situação de vulnerabilidade, amontoam-se em cômodos inadequados para aprender, seus familiares estão na rua buscando alguma fonte de renda, e as crianças ainda não têm autonomia para aprender sozinhas ou saber a que horas o programa de televisão ou de rádio para sua turma vai passar (COSTIN, 2021, p.210).

Diante de tal afirmativa, pode-se realizar um comparativo com os dados apresentados anteriormente por meio dos resultados dos questionários respondidos pelos pais, mães ou responsáveis dos estudantes. O gráfico 8 demonstrou que, de fato, os espaços utilizados pelos estudantes não eram adequados para a realização das atividades escolares, mas uma questão que chama a atenção é que Costin (2021) afirmou especificamente no recorte da pandemia e o quadro apresentado nesta pesquisa demonstrou que esta realidade se fez presente nas residências dos



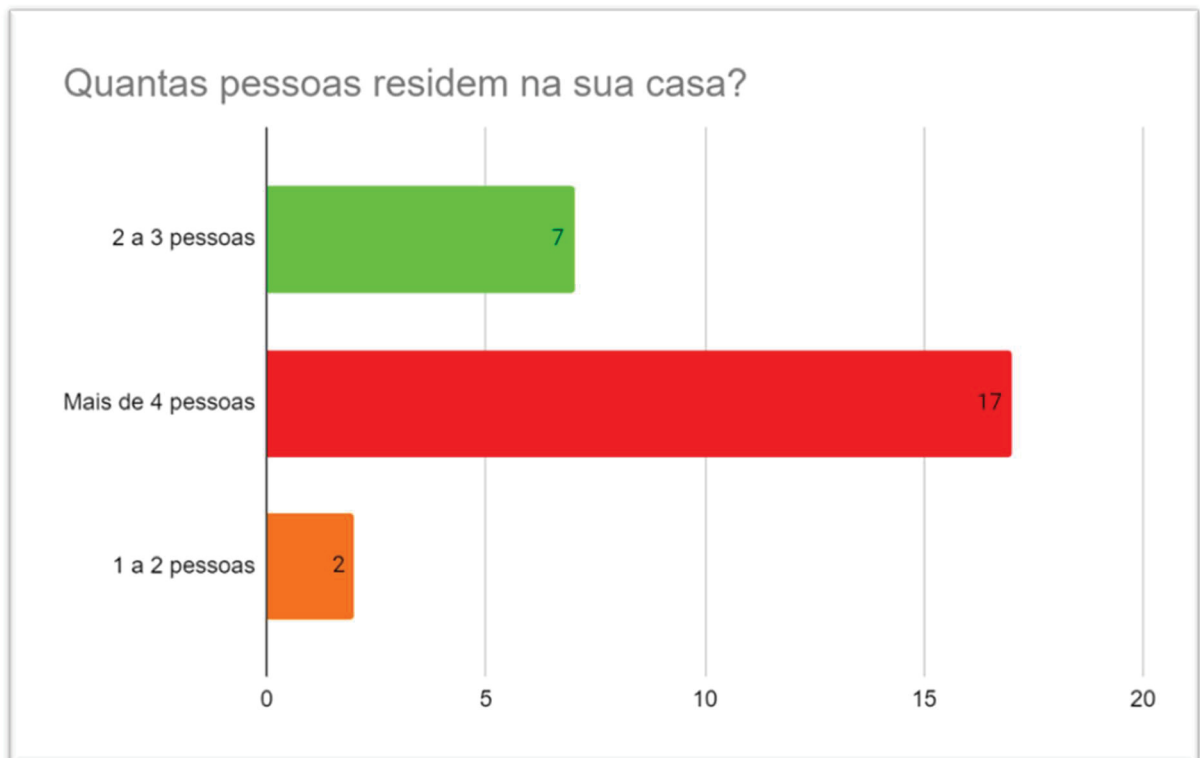
estudantes no antes, no durante e no pós pandemia. Ou seja, é a realidade diária vivenciada pelos territórios parte desta pesquisa, bem como o fato de que 17% dos estudantes conforme ilustrou o gráfico 7, estudarem sozinhos. Uma vez que conforme dito pela autora as crianças ainda não tem autonomia para aprenderem sozinhas ou saberem o horário certo para tal tarefa.

Nesta mesma linha que objetivou observar as residências dos estudantes e com quem vivenciaram este momento de atividades escolares remotas, onde os cômodos de seus lares passaram a ser também o espaço escolar.

No território brasileiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que em média 2,9 pessoas moram em cada domicílio, sendo a maior das médias na região Norte do país com 3,3 pessoas por residência (AGÊNCIA BRASIL, 2020). Foram utilizados dados do ano de 2020 pois no momento que este trabalho foi realizado, ainda não se obtinha informações emitidas pelo IBGE do Censo 2022/2023.

Em relação ao número de pessoas que moram na residência do estudante. O gráfico abaixo ilustra os dados obtidos no território da Vila Guarani:

GRÁFICO 9 – NÚMERO DE PESSOAS POR RESIDÊNCIA NA ESCOLA DA VILA GUARANI

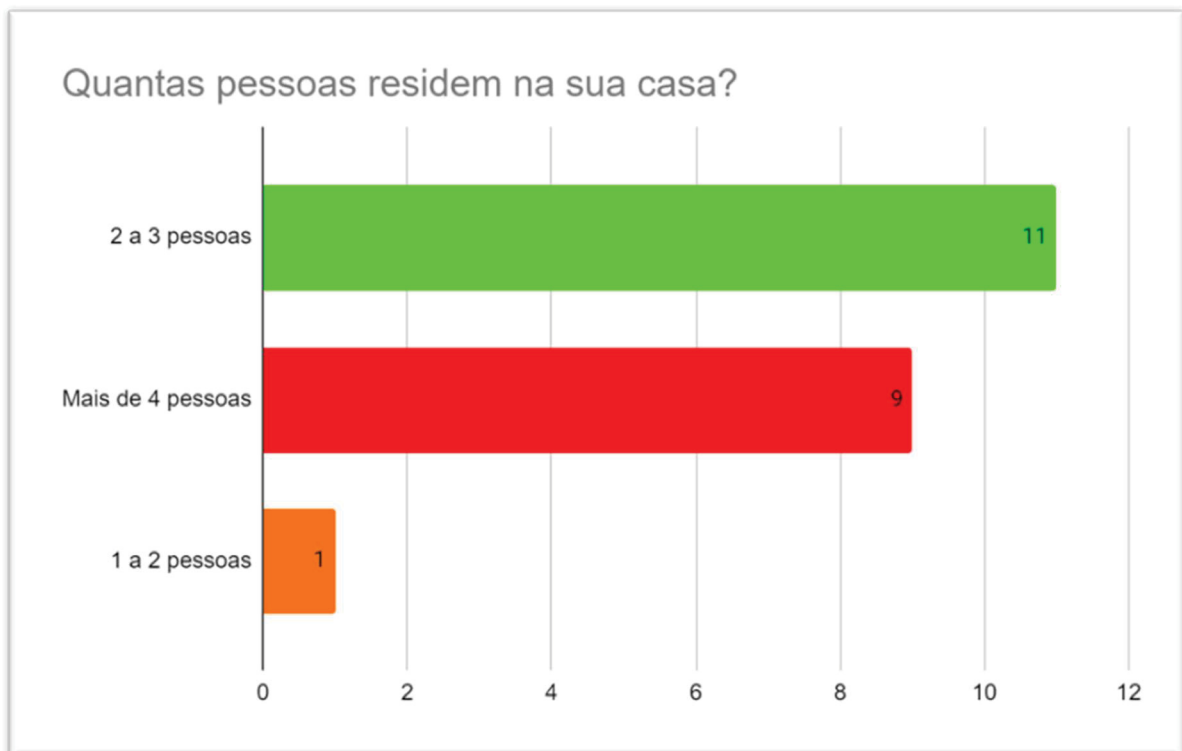


FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

Observou-se que a maioria das residências dos estudantes da Vila Guarani

possuíam mais de 4 (quatro) pessoas habitando o mesmo espaço. Não foi interesse deste estudo avaliar a relação de cômodos e membros da família, como também a quantidade de crianças e adultos componentes nos núcleos familiares, porém foi identificado um número expressivo de famílias com esta configuração. Diferentemente dos dados obtidos no território dos estudantes da Vila Horizonte, onde mais de 50% das residências possuíam de 2 (duas) a 3 (três) pessoas habitando os espaços, conforme ilustrado no Gráfico 10, abaixo:

GRÁFICO 10 – NÚMERO DE PESSOAS POR RESIDÊNCIA NA ESCOLA DA VILA HORIZONTE

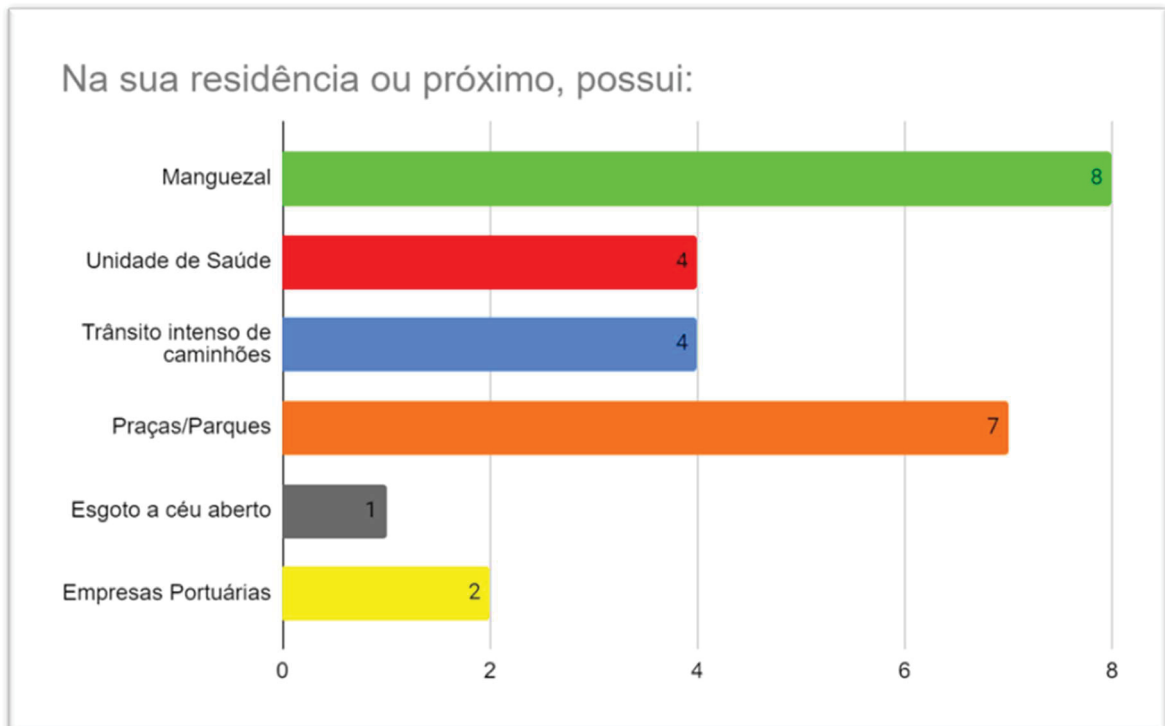


FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

Após identificar em qual local os estudantes realizavam suas atividades escolares, com o auxílio de quem contavam para a realização das tarefas pedagógicas e com quantas pessoas moravam em suas residências, a pesquisa buscou ainda observar o ambiente do entorno das residências e a média do nível econômico dos estudantes.

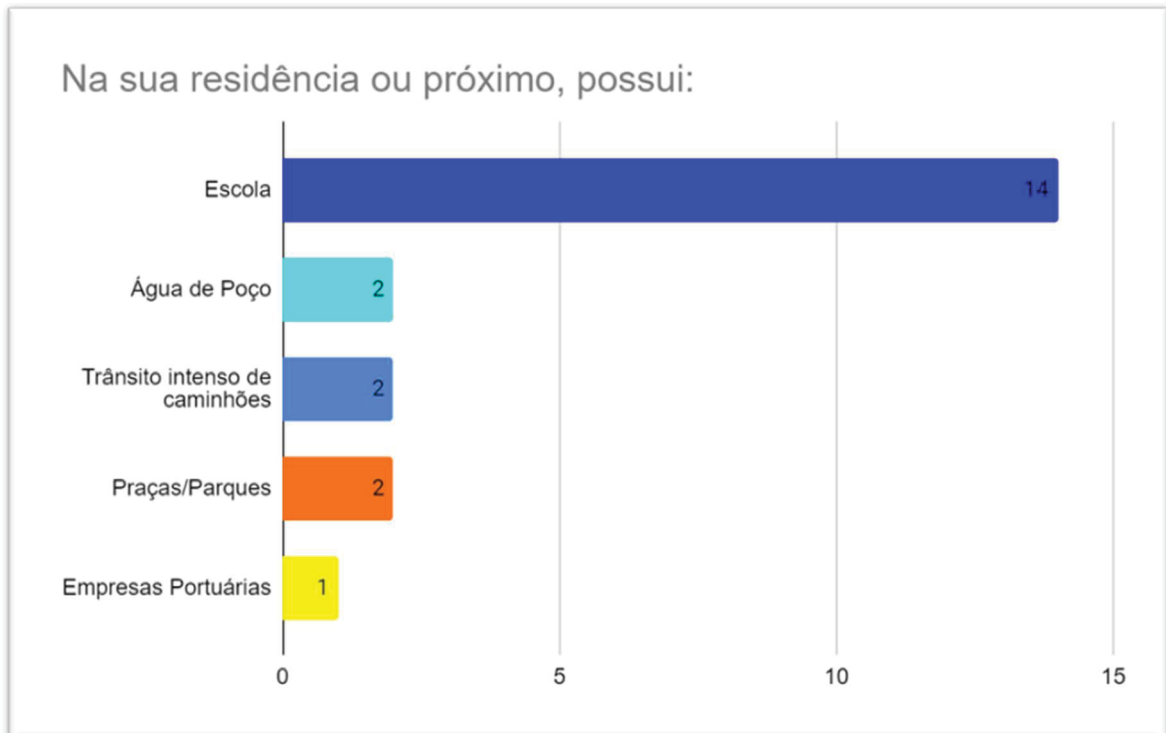
Os gráficos abaixo ilustram o entorno das residências dos estudantes das escolas da Vila Guarani e da Vila Horizonte. A pergunta enviada aos pais, mães ou responsáveis foi: Na sua residência ou próximo a ela, possui:

GRÁFICO 11 – EQUIPAMENTOS SOCIAIS DOS FAMILIARES DA ESCOLA NA VILA GUARANI



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

GRÁFICO 12 – EQUIPAMENTOS SOCIAIS DOS FAMILIARES DA ESCOLA NA VILA HORIZONTE



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

No que se refere ao ambiente externo das residências, o território da Vila

Guarani evidenciou estarem localizadas em sua maioria próximas a manguezais e praças/parques, seguidos por unidade de saúde, trânsito intenso de caminhões, empresas portuárias e esgoto a céu aberto. Já o ambiente externo das residências, o território da Vila Horizonte evidenciou um grande número de escolas, situação observada também no capítulo 1 que apontou a existência de várias instituições escolares naquele local. Observando os dois territórios, foi possível encontrar similaridades entre eles por meio da existência de praças/parques, empresas portuárias e principalmente o fluxo intenso de caminhões.

Na sequência, ao observar as questões econômicas por meio das respostas obtidas com os pais, mães ou responsáveis dos estudantes inseridos nos territórios Vila Guarani e Vila Horizonte, pode-se observar que em relação ao uso de recursos governamentais para obtenção de renda, 10 (dez) dos 47 (quarenta e sete) domicílios são beneficiários do Programa Bolsa Família<sup>12</sup>, sendo estes distribuídos igualmente com 5 (cinco) famílias beneficiárias em cada território. De acordo ainda com os recursos governamentais, 2 (dois) familiares dos estudantes da Vila Guarani fazem uso do Benefício de Prestação Continuada - BPC<sup>13</sup>, enquanto 5 (cinco) familiares fazem uso da aposentadoria, sendo 2 (dois) da Vila Guarani e 3 (três) da Vila Horizonte. Evidenciou-se que a maioria dos familiares residentes nos dois territórios não faz uso destes tipos de programa de transferência de renda.

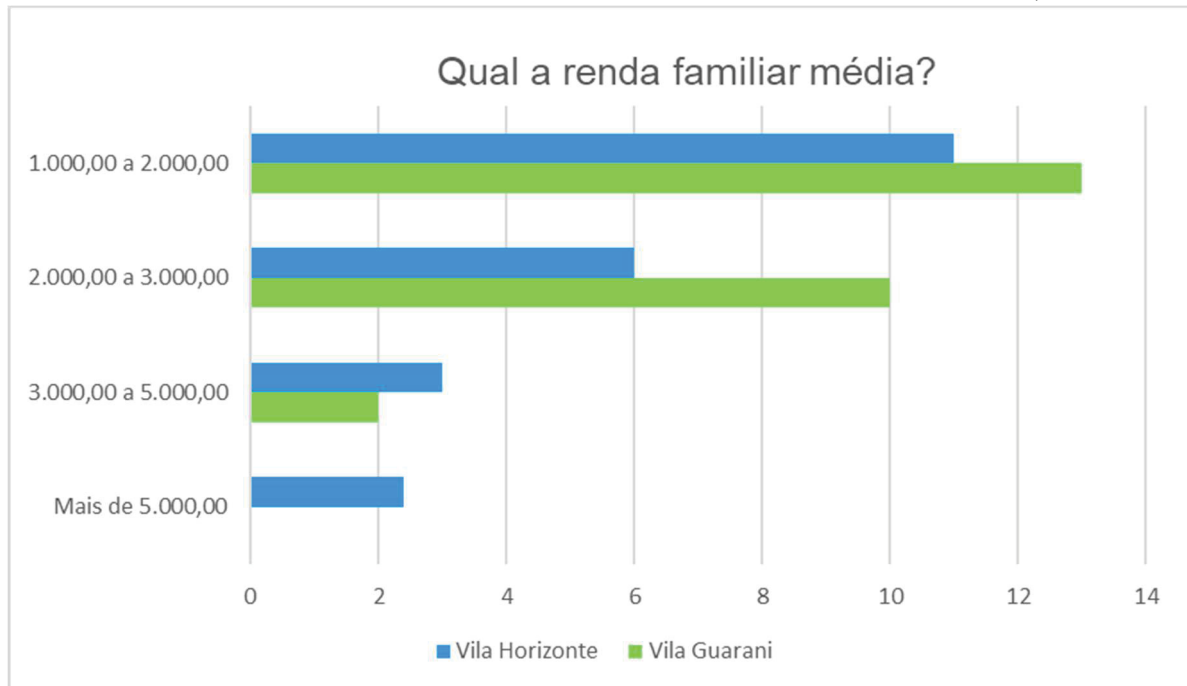
Posto isto, a pesquisa observou também a média da renda salarial mensal das famílias dos estudantes, o que foi possível constatar que mais de 50% de ambos os territórios vivem em média com uma renda de R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00 por mês, conforme demonstrado no comparativo do gráfico abaixo:

---

<sup>12</sup> O Programa Bolsa Família foi um programa de transferência de renda do governo Federal do Brasil.

<sup>13</sup> Benefício de prestação continuada é um benefício da assistência social no Brasil, prestado pelo INSS e previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, em seu artigo 20.

GRÁFICO 13 – COMPARATIVO DA RENDA FAMILIAR DOS TERRITÓRIOS PESQUISADOS



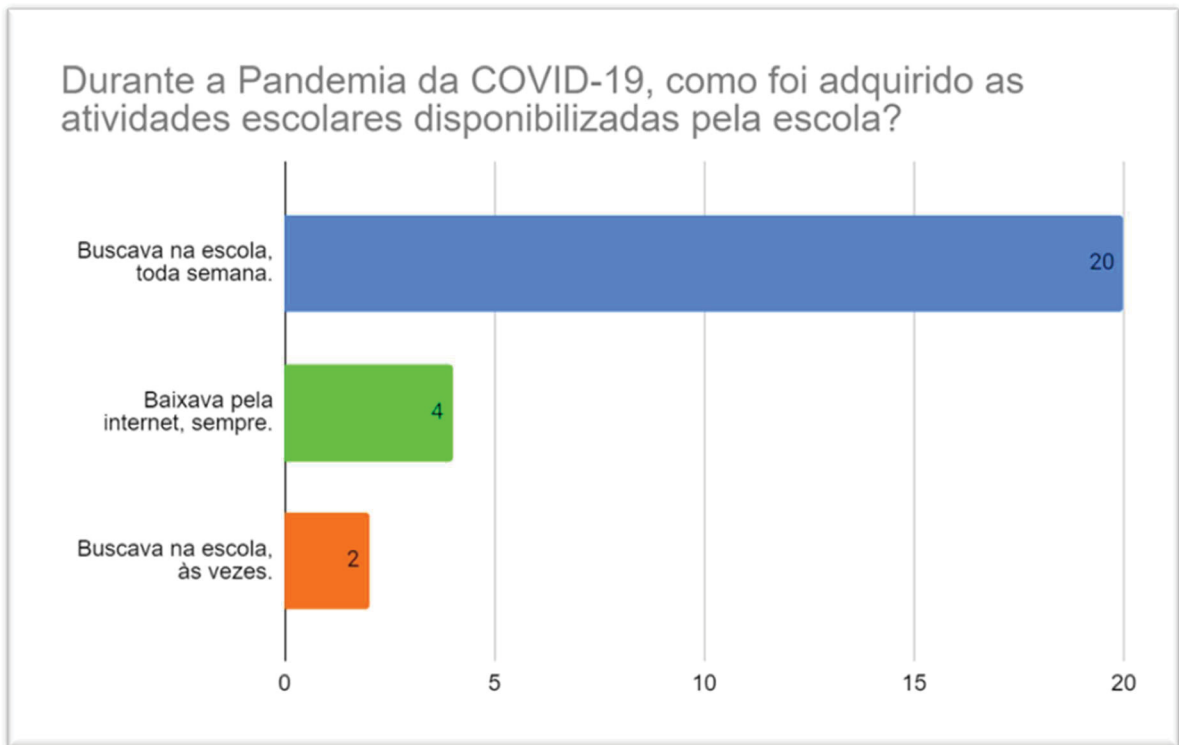
FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

Como dito anteriormente, diante do cenário imposto pela pandemia da COVID-19, as escolas foram fechadas e as aulas suspensas em toda Rede de Ensino de Paranaguá. Desta maneira, as instituições municipais passaram a realizar o ensino remoto com atividades pedagógicas não presenciais, trocando as residências que antes eram para tantas outras atividades e eventualmente era utilizada para uma tarefa escolar para casa, agora como o principal ambiente para a rotina escolar.

Com o objetivo de identificar como os estudantes tinham acesso às atividades pedagógicas em meio ao ensino remoto imposto pela pandemia e qual a visão dos pais, mães ou responsáveis acerca do processo de alfabetização dos estudantes, a pesquisa buscou saber qual era o meio utilizado para ter acesso às atividades pedagógicas.

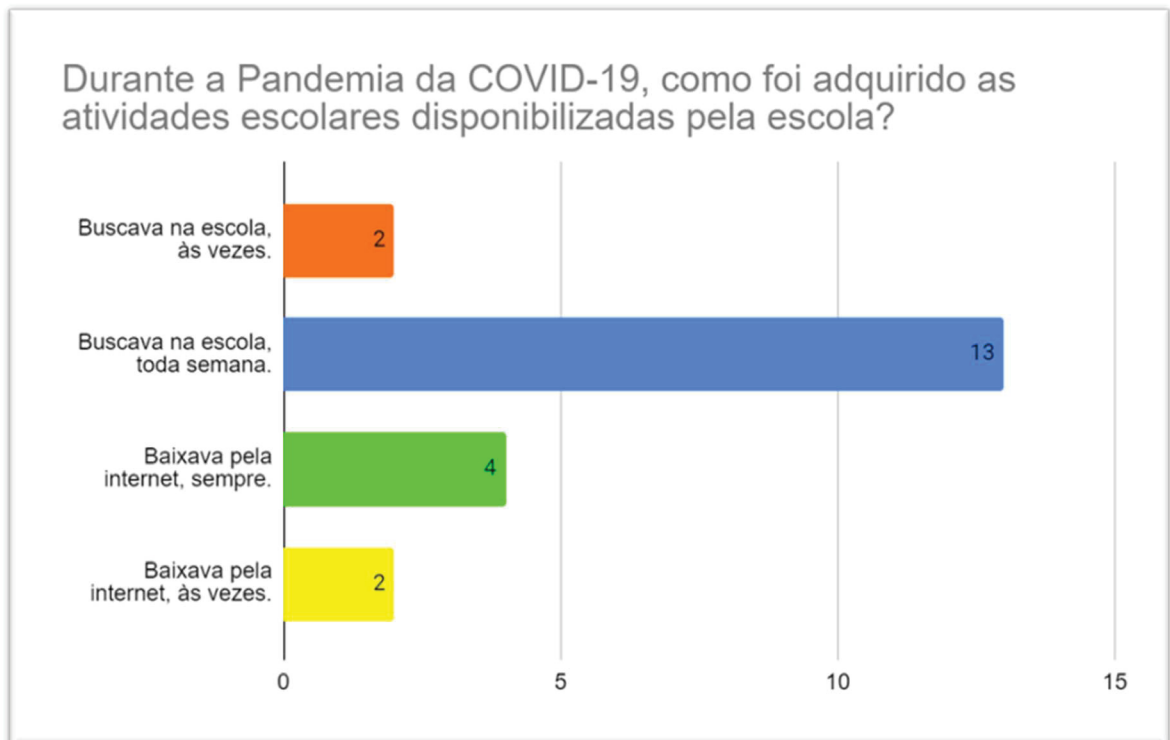
A maioria dos pais, mães ou responsáveis buscavam as atividades dos estudantes na própria escola disponibilizado toda semana. Na sequência, a segunda maior participação se deu por meio daqueles pais, mães ou responsáveis que baixavam as atividades pedagógicas toda semana pela internet. Conforme demonstrado nos gráficos abaixo:

GRÁFICO 14 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA DA VILA GUARANI



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

GRÁFICO 15 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA DA VILA HORIZONTE



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

Neste sentido, dos 47 (quarenta e sete) estudantes participantes da pesquisa,

33 (trinta e três) tiveram acesso às atividades pedagógicas impressas e retiradas nas escolas e apenas 8 (oito) estudantes baixaram da internet sempre. Deste modo, evidenciou-se que a minoria utilizou a internet para ter acesso ao material, isso pode ocorrer se considerar que poucos possuíam impressora, computador ou demais equipamentos, bem como o acesso a internet.

Em um estudo realizado por Pontes *et al.* (2020), apontaram um contexto totalmente distinto em relação ao acesso às tecnologias propostas utilizadas na educação durante a pandemia entre a rede pública e privada, pode-se analisar que estudantes oriundos da rede pública de ensino em muitos casos não tinham acesso a dispositivos eletrônicos para a realização das atividades, diferentemente dos estudantes das escolas privadas. O que foi evidenciado também neste estudo em relação ao uso do material impresso cedido pelas escolas e utilizado na maioria das residências.

Segundo a maioria dos participantes da pesquisa, em ambos os territórios a forma como as escolas organizaram as aulas durante a pandemia foi considerada como adequada às suas possibilidades, embora a avaliação não se desse sobre o caráter pedagógico e sim sobre a forma gerencial de lidar com o distanciamento social. Sobre isso, Pontes *et al.* (2020) afirmam que a busca por alternativas aos problemas relacionados ao impedimento de seguir com as aulas presenciais durante a pandemia, foi uma realidade nas instituições educacionais e também demonstrou o cenário da sociedade brasileira sobre a falta de acesso às tecnologias.

Diversos autores apontam a importância da relação entre escola e família para a garantia de uma educação de qualidade. Segundo Epstein (2011), essa parceria contribui para o desenvolvimento integral do estudante, fortalecendo sua aprendizagem e seu engajamento escolar. Além disso, Hill e Tyson (2009) destacam que o envolvimento dos pais na educação dos filhos está associado a melhores resultados acadêmicos e comportamentais. No contexto da pandemia da COVID-19, a disponibilidade de recursos tecnológicos e o tempo que os pais, mães ou responsáveis tinham para auxiliar os estudantes em atividades não presenciais se tornaram questões críticas. Nesse sentido, é positivo observar a sensibilidade das escolas em relação a essas dificuldades, como aponta Costa e Nascimento (2020).

Entretanto, a ausência de formação para os pais, mães ou responsáveis pode comprometer a qualidade do processo educativo, conforme ressalta Silva (2014) uma vez que esses sujeitos são corresponsáveis pela aprendizagem dos estudantes e



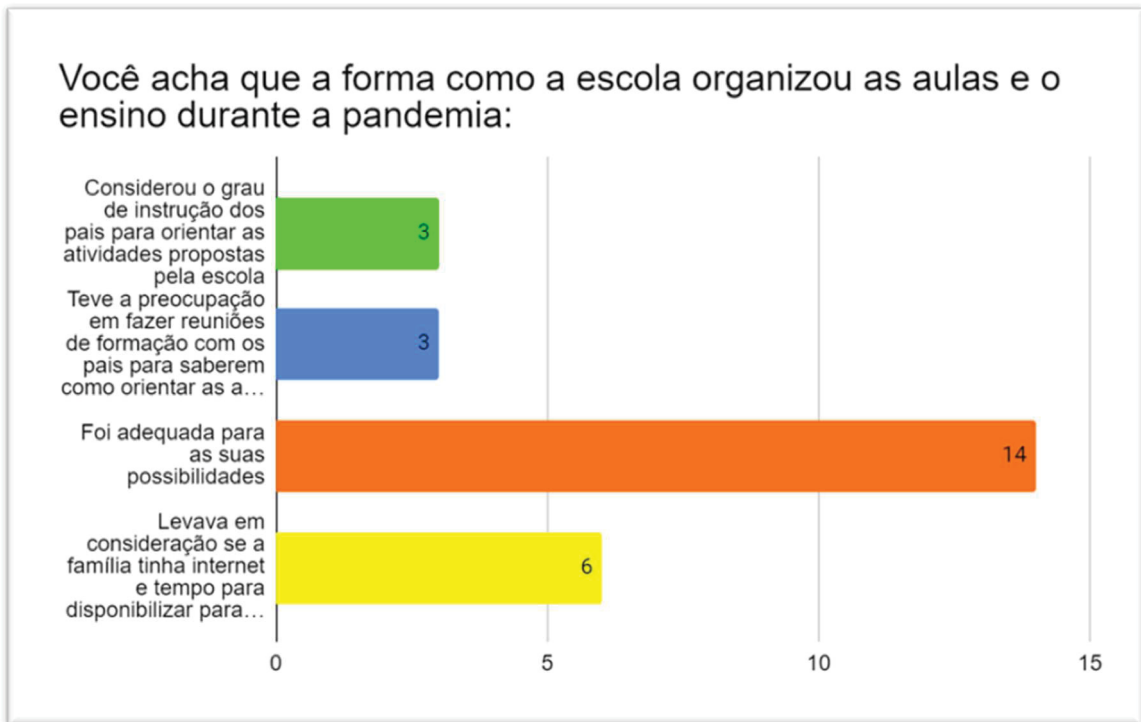
precisam estar preparados para apoiá-los em suas atividades escolares.

Assim, é fundamental que as escolas invistam em programas de formação para os pais, mães ou responsáveis, como enfatizam Christenson e Reschly (2010), a fim de estabelecer uma parceria efetiva entre escola e família, que possibilite um processo educativo mais integrado e eficaz. Essa formação pode incluir orientações sobre como desenvolver atividades escolares em casa, além de orientações sobre os recursos tecnológicos disponíveis e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. Dessa forma, a escola estará confiante para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da relação entre família e escola.

De acordo com Oliveira (2021), foi observado que as escolas compadecem com sensibilidade em relação às famílias quanto ao acesso à internet e ao tempo disponibilizado pelos pais, mães ou responsáveis pelo desenvolvimento das atividades escolares não presenciais. No entanto, as respostas dos questionários destacam que somente na escola do território da Vila Guarani houve uma preocupação em realizar algum tipo de formação com os pais, mães ou responsáveis durante a pandemia da COVID-19, orientando como desenvolver tais atividades em suas residências. Essa formação é considerada essencial, uma vez que os pais, mães ou responsáveis são mediadores importantes no processo de aprendizagem dos estudantes e, portanto, devem ser apoiados e orientados pela escola.

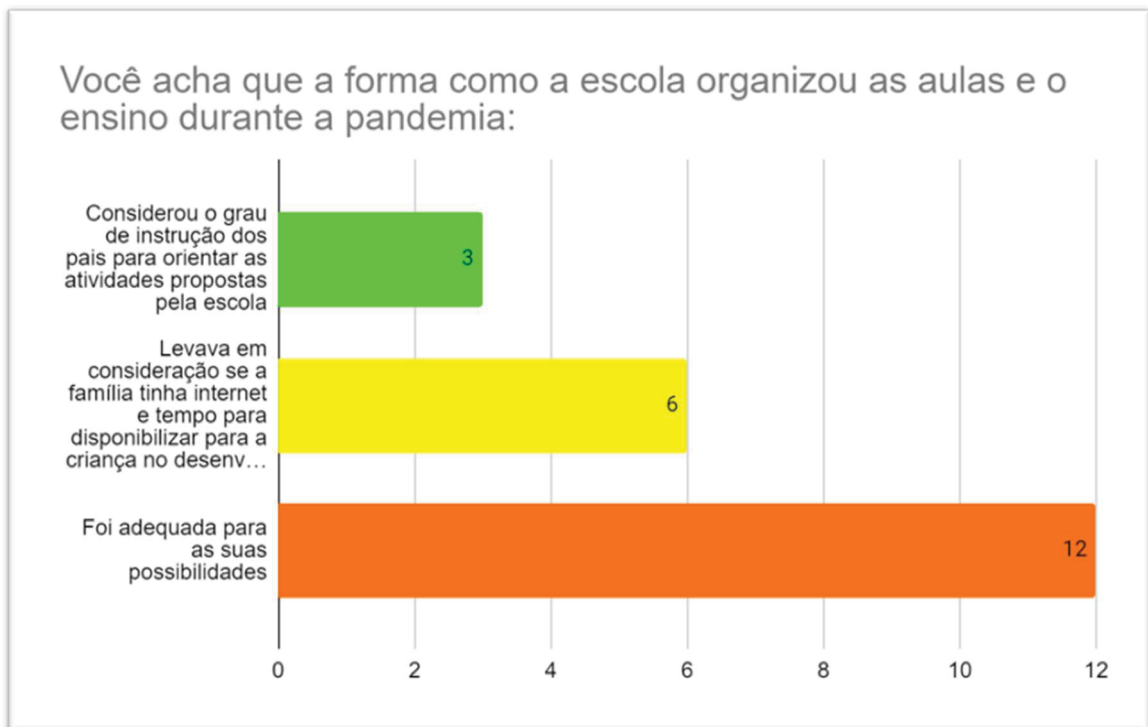
Os gráficos 16 e 17 ilustram as diferenças e as singularidades citadas acima:

GRÁFICO 16 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA PANDEMIA - VILA GUARANI



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

GRÁFICO 17 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA PANDEMIA - VILA HORIZONTE



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

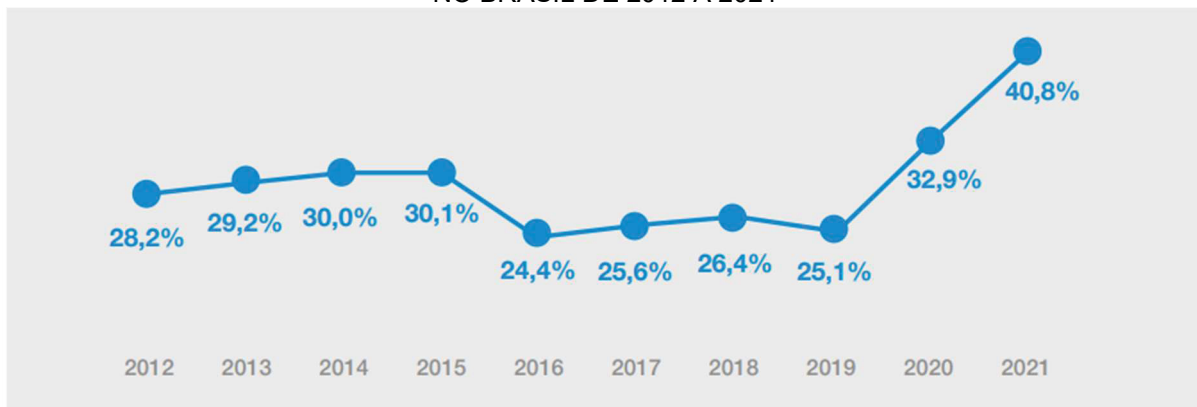
Diante da realidade do ano letivo de 2022, onde os estudantes sujeitos desta

pesquisa estavam matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, foi perguntado aos pais, mães ou responsáveis se eles consideravam a leitura dos filhos adequada para a idade deles. De acordo com as respostas dos pais, mães ou responsáveis dos estudantes da escola do território da Vila Guarani, 69,2% consideram que sim, os filhos possuem uma leitura adequada para a idade e 19,2% dizem que os filhos ainda estão aprendendo a ler. Ainda no que se refere a este território, 3,9% tem dificuldade para aprender a ler e 7,7% não possuem uma leitura adequada para a idade atual.

Já ao considerar as respostas obtidas nos questionários dos pais, mães ou responsáveis dos estudantes do território escolar na Vila Horizonte, 76,2% relatam estar adequado o nível de leitura dos seus filhos de acordo com a idade e o ano escolar deles. Por outro lado, 14,3% dos pais, mães ou responsáveis consideram que seus filhos ainda estão aprendendo a ler e 9,5% dizem que os filhos têm dificuldades para aprender a ler.

De acordo com a nota técnica Impactos da pandemia na alfabetização de crianças<sup>14</sup>, identificou-se impactos já observáveis da pandemia da COVID-19 na alfabetização de crianças brasileiras de 6 e 7 anos de idade. A pesquisa apresenta o recorte do terceiro trimestre do ano de 2021, ano em que os sujeitos desta pesquisa encontravam-se matriculados no 2º ano em meio ao cenário da pandemia, passando gradativamente do ensino não presencial para o presencial. Conforme a figura abaixo, é possível observar a evolução de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler:

FIGURA 11 – PERCENTUAL DE CRIANÇAS DE 6 A 7 ANOS QUE NÃO SABEM LER E ESCREVER NO BRASIL DE 2012 A 2021



FONTE: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: BRASIL (2021).

<sup>14</sup> Disponível em <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>>

No questionário apresentado aos pais, mães ou responsáveis, foram apresentadas algumas perguntas abertas. Na intencionalidade de apresentar algumas dessas respostas, optou-se por identificar os participantes denominando como: Familiar 1 do território Vila Guarani, ao citar possíveis respostas de um dos seus 26 participantes; Familiar 1 do território Vila Horizonte, ao citar possíveis respostas de um dos seus 21 participantes e assim sucessivamente.

Uma das questões foi: Durante a pandemia da COVID-19, qual foi o maior desafio encontrado para a educação escolar do (a) seu (sua) filho (a)? Diante disso, identificou-se como maior desafio as mais diversas respostas nos dois territórios pesquisados, sendo elas similares e distintas. Lopes *et al.* (2021) afirmam que:

Um dos grandes problemas enfrentado pelas famílias, com o ensino remoto, nesse período de pandemia, é que muitos sequer sabiam manusear as novas tecnologias, isso quando tinham acesso. E tiveram que aprender e se reinventar, tanto os pais quanto os professores. Os pais tiveram, também, que se readaptar, para dedicar um tempo maior e ajudar os filhos com suas atividades educacionais (LOPES *et al.*, 2021, p.21).

Dentre os desafios destacados pelos pais, mães ou responsáveis, as respostas que diferem nos dois territórios vale destacar que as obtidas exclusivamente nos questionários da Vila Guarani apareceram desafios como os cálculos matemáticos, tudo nas aulas remotas ser desafiador e até mesmo a informação de que não obtiveram desafio nenhum diante deste cenário. Já nas respostas dos questionários da Vila Horizonte alguns dos desafios citados foram o distanciamento social, os prazos para a entrega das atividades e também a falta de paciência por parte dos pais, mães ou responsáveis, essas questões podem estar ligadas às dinâmicas desenvolvidas pelas escolas .

Diante da similaridade das respostas, nos dois territórios analisados foi possível identificar que 14 (quatorze) pais, mães ou responsáveis sinalizaram que ensinar em casa foi o maior desafio encontrado diante do ensino remoto imposto pela pandemia da COVID-19, cujas respostas exprimem o que segue descrito na afirmação do Familiar 4 (Vila Guarani, 2022), “Auxiliar na alfabetização em casa”, ou a do Familiar 12 (Vila Guarani, 2022) que diz, “tentar ajudar a ensinar certo ele nas tarefas”, assim também como definido pelo Familiar 1 (Vila Horizonte, 2022), “Foi tentar explicar as atividades, em casa eles não aprende muito como estão em sala de aula”, ou o desabafo do Familiar 10 (Vila Horizonte, 2022) que descreve, “ O meu filho fez 1º e 2º

em casa, até conseguir ensinar ele a ler um pouco, mas a escrita dele está bem prejudicada”.

Dentro desta perspectiva, Vieira e Ricci (2020) destacam em sua pesquisa reflexões e lições em meio a pandemia e uma delas se refere:

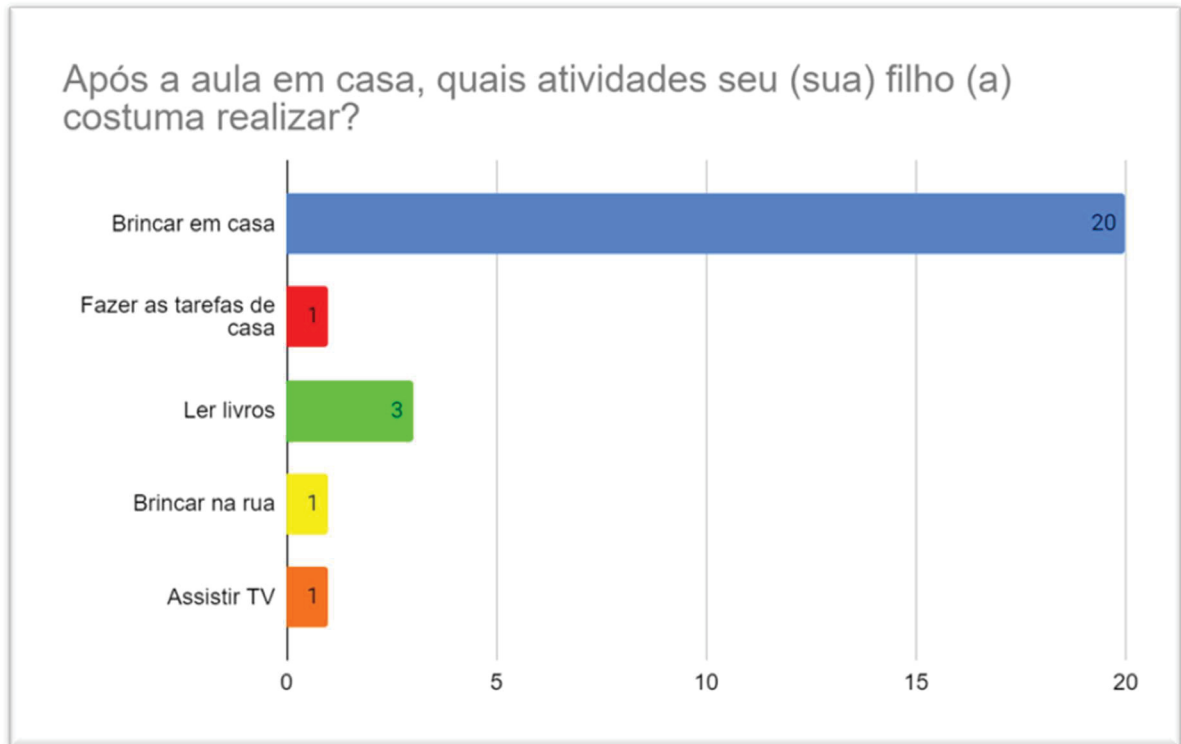
(...) ao fato de que esta pandemia tem evidenciado a desigualdade que demarca nossa sociedade, pois, enquanto algumas crianças têm acesso à tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, **tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se à outras preocupações, seja por estes não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades** ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 3).

Cabe mencionar que dos 47 (quarenta e sete) questionários respondidos, 15 (quinze) descreveram que o maior desafio foi conseguir a concentração dos filhos, sobre isto o Familiar 16 (Vila Guarani, 2022) afirmou que “A atenção dele, pois em casa tinha muita distração por tá em casa... diferente do ambiente escolar”, assim como descreveu seu maior desafio o Familiar 18 (Vila Guarani, 2022), “Não conseguia fazer as aulas online por não se adaptar e não saber se concentrar”, assim como o Familiar 6 (Vila Guarani, 2022) que escreveu, “Foi explicar as tarefas de uma forma que ele entendesse por que às vezes explicamos e achamos que eles estão entendendo e ã estão, e ajudá los da mesma forma que só os Professores conseguem. Tarefa bem difícil pra nós pais...”. Neste sentido, ao discorrer sobre a educação remota, Alves (2020) afirma que:

(...) crianças e adolescentes vêm resistindo a essa rotina, pois acreditam que estão de férias, já que estão em casa. Tal percepção tem gerado situações de estresse para eles e seus pais; os pais se sentem impotentes (...) especialmente no que se refere a ausência muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das interações virtuais de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo (ALVES, 2020, p. 9).

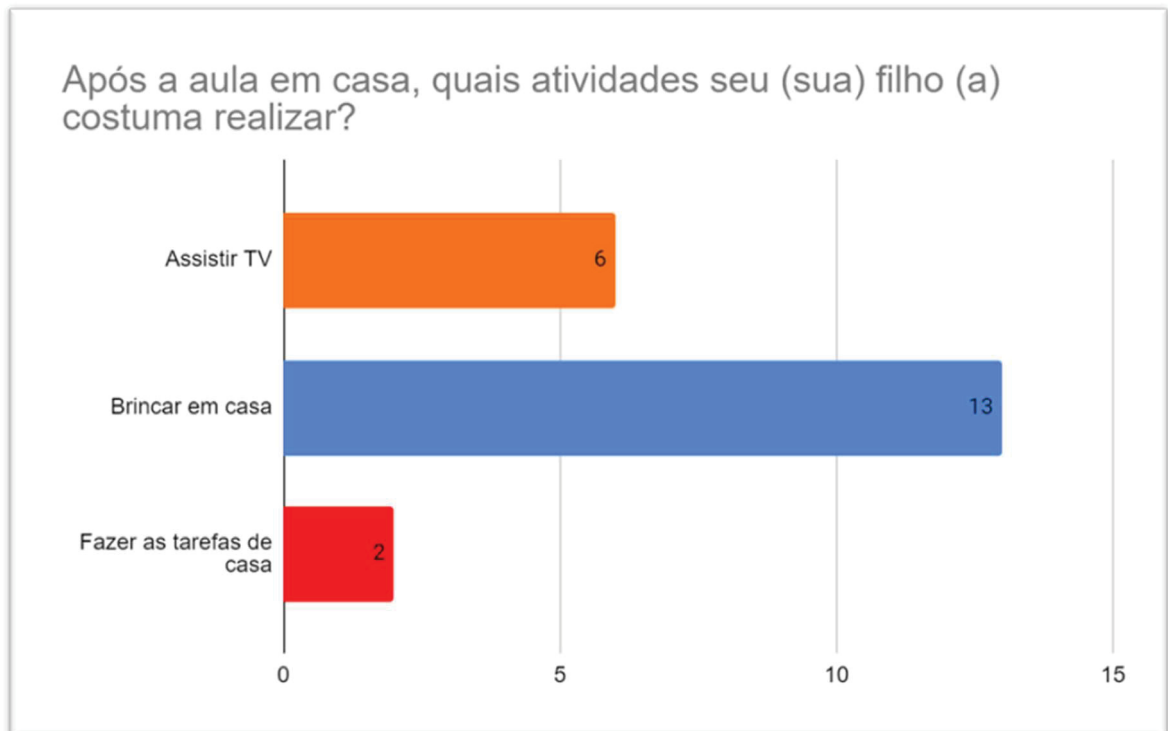
Em consonância com a afirmativa do autor, pode-se aqui fazer um contraponto com o resultado obtido nas respostas da seguinte pergunta: Após a aula em casa, quais atividades seu filho costuma realizar? Ilustram os gráficos 18 e 19 as respostas obtidas em ambos os territórios:

GRÁFICO 18 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES DOS FILHOS - ESCOLA NA VILA GUARANI



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

GRÁFICO 19 – A VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ATIVIDADES ESCOLARES DOS FILHOS - ESCOLA NA VILA HORIZONTE



FONTE: Gráfico elaborado para este estudo, baseado nos questionários enviados aos familiares (2023).

Entre as atividades extras que as crianças realizam após as atividades escolares em casa, em ambos os territórios destacou-se o brincar. Com a ato de brincar, a criança tem o poder de pensar e analisar a sua realidade e a cultura que participa, possibilitando que a mesma discuta sobre regras e papéis na sociedade de acordo com sua vivência, ela pode aprender, fazer, conviver e ser, o que favorece a ampliação da autoconfiança, questionamentos, autonomia, pensamentos e linguagem (AYRES; RIVEIRO, 2010).

Segundo Emília Ferreiro (2011), a brincadeira é fundamental na alfabetização, pois permite que a criança desenvolva a capacidade de observar, experimentar e refletir sobre o mundo que a cerca. Ferreiro enfatiza que a alfabetização não deve ser um processo mecânico de decodificação, mas sim uma construção significativa do conhecimento. Nesse sentido, uma brincadeira é uma forma lúdica de aprendizagem, que permite que a criança crie relações entre os conteúdos e os contextos, desenvolvendo uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade.

Piaget (1976) também destaca a importância da brincadeira na alfabetização, enfatizando que ela é uma atividade que permite a construção do conhecimento de forma ativa e criativa. Para Piaget, a brincadeira é uma forma de experimentação, em que a criança cria hipóteses e testa suas ideias, desenvolvendo assim sua capacidade cognitiva. Além disso, uma brincadeira favorece a socialização e a interação com os outros, promovendo o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de comunicação.

Vygotsky (1991), por sua vez, destaca que a brincadeira é um dos principais meios de desenvolvimento da criança, pois permite a construção de significados e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Segundo Vygotsky, a brincadeira também favorece o desenvolvimento da linguagem, pois a criança utiliza a fala para expressar suas ideias e interagir com os outros. Além disso, a brincadeira promove a aquisição de conhecimentos culturais e sociais, já que muitas brincadeiras envolvem elementos da cultura e do contexto em que a criança está inserida (VYGOTSKY, 2007).

Para Paulo Freire (1979), a alfabetização não pode ser uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim um processo de conscientização e transformação da realidade. Nesse sentido, uma brincadeira é uma forma de aprendizagem que permite à criança explorar e questionar a realidade, construindo novos conhecimentos e novas



formas de compreender o mundo. Para Freire a brincadeira também é uma forma de resistência à alienação e à opressão, pois permite que uma criança se liberte das imposições da sociedade e desenvolva sua própria capacidade crítica e transformadora.

Na sequência, o quadro apresentado trata-se do processo de alfabetização sob a óptica da família, a qual pode contribuir com sugestões de possíveis metodologias para auxiliar no ensino-aprendizado.

QUADRO 2 – Respostas do questionário dos familiares da Vila Guarani

<b>Se pudesse sugerir uma metodologia de ensino (como o professor pode melhorar a atuação dele) ou o que deveria ser ensinado, ou o que você acha que poderia auxiliar no ensino do seu filho/a, o que seria?</b>	
<b>Familiar 1</b>	Mais atividades lúdicas
<b>Familiar 2</b>	Pegar mais em ensinar as crianças a ler
<b>Familiar 3</b>	Mais paciência, pois muitas vezes minha filha não queria ir para a escola por medo da professora
<b>Familiar 4</b>	O método da professora é ótimo
<b>Familiar 5</b>	A professora foi bem atenciosa, conseguiu o objetivo, não foi fácil mas conseguiu
<b>Familiar 6</b>	Não Respondeu
<b>Familiar 7</b>	Estou contente com o resultado da escola
<b>Familiar 8</b>	Acho que seria bom mais tarefas para casa
<b>Familiar 9</b>	Gostaria que os professores fossem mais preparados pra lidar com crianças Autista pois tenho um filho Autista e sei o quanto é difícil eles se adaptarem...
<b>Familiar 10</b>	Na minha opinião todos tem se esforçado muito pra ensinar, e o nosso dever como pais é ajudar.
<b>Familiar 11</b>	Eu acho muito legal a forma que os professores do meu filho ensina não acrescentava nada
<b>Familiar 12</b>	eu acho que os professores estão tentando de tudo pra dar o seu melhor
<b>Familiar 13</b>	Aprendizado em forma de música! Percebi que elas gravam muito fácil letra de música.

<b>Familiar 14</b>	Reforço
<b>Familiar 15</b>	No caso seria o que poderia auxiliar no ensino do meu filho...e que meu filho é muito tímido o que dificulta muito pra ele até em fazer amizade e se comunicar e eu sei que isso causa a ele até um pouco de tristeza...acho que o método sério os professores que percebe essa dificuldade ter uma atenção a mais.
<b>Familiar 16</b>	Bom, não ganho o que acrescentar pois nas voltas às aulas presenciais , percebi a melhora do ensino através do desenvolvimento do meu filho.
<b>Familiar 17</b>	Acredito que enviar mais atividades para realizar em casa!
<b>Familiar 18</b>	Mais métodos para aprendizagem lúdico, voltadas para o TEA e TDAH
<b>Familiar 19</b>	Ela boa ela prende rápido
<b>Familiar 20</b>	Poderia voltar a ter um caderno de caligrafia que nos anos 90 se usava muito hoje ouço pouco falar e usarem.
<b>Familiar 21</b>	Na minha opinião a professora está ensinando corretamente
<b>Familiar 22</b>	Estou satisfeito com o método de ensino disponibilizado pela escola
<b>Familiar 23</b>	Quem sabe melhor são os professores
<b>Familiar 24</b>	O ensinamento da professora para mim está adequado
<b>Familiar 25</b>	Deveria ter aulas de músicas na escola.
<b>Familiar 26</b>	Uso da tecnologia ex:informática básica.

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

**QUADRO 3 – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DOS FAMILIARES DA VILA HORIZONTE**

<b>Se pudesse sugerir uma metodologia de ensino (como o professor pode melhorar a atuação dele) ou o que deveria ser ensinado, ou o que você acha que poderia auxiliar no ensino do seu filho/a, o que seria?</b>	
<b>Familiar 1</b>	Pra mim o reforço além da aula normal já ajudaria muito apesar que já ajudou. pois a minha tem muita dificuldade pra ler .mas com o tempo sei que ela vai conseguir aprender mais .eu só tenho que agradecer os professores.
<b>Familiar 2</b>	Tudo
<b>Familiar 3</b>	Já esta bom
<b>Familiar 4</b>	Na minha opinião a metodologia está boa.

<b>Familiar 5</b>	Priorizar mais português e matemática que as outras matérias.
<b>Familiar 6</b>	Meu filho até agora teve excelentes professores eu só tenho a agradecer-las mas se pudesse pedir algo que voltassem com a caligrafia ,tenho treinado com o meu filho mas não é tarefa fácil.
<b>Familiar 7</b>	Ter o maior tempo com aulas didáticas
<b>Familiar 8</b>	Ajudar mais em sala de aula
<b>Familiar 9</b>	Ainda aposto nas lições de casa diariamente. Mesmo que eu como mãe aplique,uma continuação das tarefas dada no dia, não é a mesma coisa que uma tarefa enviada pelo professor.A minha filha sente mais confiança.
<b>Familiar 10</b>	Minha opinião é na escrita pois meu filho tem muita dificuldade na escrita cursiva
<b>Familiar 11</b>	Está muito bem assim
<b>Familiar 12</b>	Estudo de leitura e Redação
<b>Familiar 13</b>	Inglês
<b>Familiar 14</b>	Talvez para essas crianças que em 2023 passaram para a 4° série cobrar caligrafia e tabuada.
<b>Familiar 15</b>	Eu gosto do método de ensino da escola
<b>Familiar 16</b>	Tarefas familiar
<b>Familiar 17</b>	Acharia melhor mais aula de reforço pois a minha tem muita dificuldade pra aprender
<b>Familiar 18</b>	Melhorar na leitura
<b>Familiar 19</b>	Os métodos de ensino que foram aplicados durante a pandemia foram boas, a dificuldade mesmo foi a adaptação das crianças nesse novo método de ensino.
<b>Familiar 20</b>	Não teria uma metodologia melhor pra oferecer, não que não tenha, eu não sei como poderia ser.
<b>Familiar 21</b>	Tarefas para casa

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

É possível observar nas respostas das famílias sobre as propostas de metodologias que boa parte demonstrou satisfação em relação às metodologias

aplicadas pelos professores para a alfabetização, outros trouxeram à luz questões como o lúdico e o uso das tecnologias a grosso modo, além de reforçar a importância da leitura e aplicação de mais conteúdo, demonstrado quando se fala sobre o reforço.

Negar a uma criança o direito de brincar ou imaginar pode causar vários problemas, incluindo a impossibilidade de aprender coisas novas e dificuldades de socialização. Por outro lado, ao possibilitar uma educação lúdica, estamos estimulando o crescimento da identidade e autonomia do indivíduo (FREIRE, 1991).

No que tange ao uso de tecnologias, para projetar a construção do pensar e agir de forma colaborativa, Campos (2020) ao citar Freire, afirma que não devemos tentar controlar a tecnologia, mas compreendê-la em sua totalidade. Isso ajudará a contribuir para os significados da existência e para a criação das relações humanas.

Entretanto, conforme dito anteriormente, as condições estabelecidas nas escolas no momento da pandemia visaram cumprir com o currículo estabelecido, sem um diálogo com a educação emancipadora.

## 6.2 ENSINO REMOTO PELO OLHAR DOS PROFESSORES

Para compreender as experiências com o ensino remoto e com as atividades não presenciais diante do cenário imposto pela COVID-19, além dos pais, mães ou responsáveis, foram entrevistadas 4 (quatro) professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo duas professoras de cada escola participante desta pesquisa. A fim de evitar conflitos de interesse, dada a circunstância da autora desta pesquisa ser do quadro da gestão municipal de educação do município pesquisado, optou-se passar a terceiros o levantamento de dados pela entrevista, promovendo assim imparcialidade e veracidade das informações. Foi assinado também, um termo livre e esclarecido, a fim de manter a privacidade dos envolvidos.

### 6.2.1 Os sujeitos da pesquisa e a formação específica e o desenvolvimento das atividades escolares durante a pandemia

As professoras entrevistadas nesta pesquisa estavam lecionando no ano letivo de 2022, atuantes nos 3º anos do Ensino Fundamental, sendo duas professoras de cada escola. O tempo de experiência de ambas varia de 26 a 40 anos atuando, todas do sexo feminino e com formação em nível de pós graduação. No que se

refere ao ambiente externo dos territórios analisados, foi perguntado para as professoras participantes da pesquisa: “Acredita que o contexto em que a escola está localizada favoreceu ou dificultou o aprendizado? Explique.

Segundo as professoras da escola localizada no território da Vila Guarani, em suas respostas afirmaram que o contexto não interferiu, nem dificultou no resultado. Já as professoras da escola localizada no território da Vila Horizonte sinalizaram que o contexto em que a escola está inserida favoreceu os resultados, pois a maioria de seus estudantes têm um poder aquisitivo maior, o que permitiu condições melhores de acesso e recursos.

No que diz respeito aos momentos de capacitações, quando indagadas, as professoras relataram que não receberam formação específica para encarar o desafio das aulas não presenciais imposto pela pandemia da COVID-19, conforme demonstra no quadro abaixo:

QUADRO 4 – RESPOSTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

<b>Teve formação específica da Secretaria de Educação para o desenvolvimento das atividades escolares durante a pandemia? Se teve, foi suficiente?</b>	
<b>Professora 1 – Vila Guarani</b>	As formações que tivemos foram do SEFE e do programa Indica. No momento tinha que trabalhar com o que era proposto, porém tivemos que procurar estudar de forma pessoal, individual.
<b>Professora 2 – Vila Guarani</b>	Não teve qualificação específica por parte da secretaria para trabalhar com as crianças na pandemia.
<b>Professora 1 – Vila Horizonte</b>	Não houve capacitação para uso das tecnologias na pandemia.
<b>Professora 2 – Vila Horizonte</b>	O que teve foi um paliativo. Mas assim, que desse estrutura para que a Rede caminhasse, acredito que não.

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

Segundo a maioria das professoras entrevistadas, durante a pandemia da COVID-19, que impôs o distanciamento social e forçou as aulas acontecerem remotamente, não houve por parte da Secretaria de Educação capacitação específica para auxiliar no desenvolvimento das atividades com os estudantes de maneira não presencial. Segundo relatou a professora 1 - Vila Guarani, tiveram formações do Sistema de Ensino Família e Escola (SEFE) e do Programa Indica, já a Professora 2 - Vila Horizonte, descreveu a formação que aconteceu como paliativa. As mesmas

puderam contar com as orientações da Secretaria Municipal de Educação em relação aos materiais utilizados para sulear as disciplinas, porém a adequação da realidade do ensino remoto ou necessidade de alguma atualização nas questões tecnológicas deveria partir de cada profissional.

Dentro deste contexto, Paludo (2020) ao analisar os desafios da docência em tempos de pandemia afirma que:

A formação dos professores dificilmente contempla a demanda por EAD, não existindo uma familiarização com as plataformas digitais, o que implica na impossibilidade de aplicação de métodos usuais de avaliação e de ministrar aulas. Os métodos até então usados para driblar todas as dificuldades já não estão disponíveis de forma integral. Há todo tipo de dificuldade em manejar distintas plataformas e, justamente nesse aspecto, entramos num crucial aspecto da vida docente em quarentena: o rompimento dos limites entre o pessoal e o profissional (PALUDO, 2020, p. 48).

Tal afirmação vai de encontro com o relato das professoras das escolas pesquisadas uma vez que ambas as professoras destacam a falta de formação específica para trabalhar de maneira remota.

Diante deste cenário pandêmico, todas as instituições educacionais enfrentaram muitos desafios frente ao ensino remoto. Neste sentido, foi perguntado para as professoras qual foi a maior dificuldade e qual a maior superação durante a pandemia. As respostas descritas no quadro abaixo, representam as falas das professoras de ambos os territórios pesquisados:

QUADRO 5 – RESPOSTAS DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

	<b>Durante a Pandemia, qual foi sua maior dificuldade encontrada para ministrar as aulas?</b>	<b>Qual foi sua maior superação para administrar aulas?</b>
<b>Professora Vila Guarani</b> 1	A maior dificuldade foi mexer com a tecnologia sem estar adaptada a todo esse contexto tecnológico. Vou usar um termo muito utilizado na pandemia, foi preciso se reinventar, pois tive que aprender tudo da noite pro dia como fazer vídeos e gravar aulas. Considero essa uma grande dificuldade para todos os professores.	A maior superação foi buscar se inteirar das tecnologias, aprender novos desafios. Aprender a dar aula de outra forma, vivendo toda essa situação.

<b>Professora Vila Guarani</b> 2	A maior dificuldade foi conseguir a participação dos estudantes. Eram sempre as mesmas que participavam, diariamente eram só umas duas três crianças.	A superação foi ver no final que eu tinha um objetivo e ele foi alcançado. Na minha consciência, de ter feito meu trabalho.
<b>Professora Vila Horizonte</b> 1	A maior dificuldade foi a distância. O fato de ser remoto dificultou tudo. Porque as famílias não tinham o alcance e o preparo pra dar esse suporte em casa. E nós trabalhamos praticamente com Whatsapp apenas e também os pais e as famílias não têm a possibilidade de ter um celular pra cada um da família. Então era um celular por família, então a mãe vai trabalhar e leva o celular e aí criança ficava sem o celular. Então as aulas você chegava lá e apresentava as aulas, mas aí as mães só iam poder dar esse suporte depois das 18h que chegavam em casa. Então aí que elas iam mostrar para as crianças as aulas, fazer as atividades. Pra mim não houve muita participação.	Eu acredito que superação não teve, o que teve foi a persistência de ficar todo dia ali mandando e tendo a criatividade pra mandar aulas diferentes e gravar vídeos e fazer materiais, mas o outro lado você não sabia se estavam lá vendo e fazendo mesmo ou não. Então, foi difícil.
<b>Professora Vila Horizonte</b> 2	Pra mim a maior dificuldade foi despertar a consciência dos pais, porque até então eles vinham pra escola e não tinham noção da dificuldade dos filhos. E aí de repente você se vê pai professor, leigo, sem formação, sem estruturação. E você passa a receber orientação do professor do seu filho e você passa a ensinar em casa. E aí você tem que ter todo um jogo de cintura, ser flexível. Por exemplo, as minhas aulas começavam às 7h30, eu estabelecia rotina. Mas eu atendia pai até às 22h porque tinha aquele pai que trabalha, aquela mãe que trabalha, só um celular em casa, então você tinha que ser flexível.	A maior superação foi reaprender a dar aula, em uma nova situação.

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

Isto posto, pode-se identificar que as dificuldades se assimilaram em ambos os territórios. Se por um lado apresentou-se a dificuldade dos professores em se adaptar com a nova maneira de “ensinar” por meios tecnológicos, por outro lado ficou evidente a dificuldade de chegar até os estudantes, pois estavam separados por um meio digital ainda desconhecido como ferramenta pedagógica.

Percebe-se também o desafio enfrentado não só pela escola e seus professores em chegar e dialogar com os estudantes, mas também pelas famílias, que por na maioria das vezes terem apenas um aparelho celular tinham dificuldade de manter esse diálogo e essa relação dos seus filhos, ora estudantes, com os seus professores. Segundo Freire (1977):



(...) o que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento experiencial), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (FREIRE, 1977, p. 51-52).

Relacionado às metodologias, Batista (2021) menciona que todo trabalho desenvolvido no contexto de distanciamento social por conta da pandemia, ficou sobrecarregado, por causa das dificuldades e limitações encontradas pela falta de acesso às tecnologias que envolveram a nova necessidade de ensino a distância, sendo dificultoso para estudantes e professores.

Durante o processo de trabalho na pandemia, a SEMEDI propôs somente metodologias em relação a como trabalhar no novo contexto, porém, em resposta a entrevista realizada, os professores relatam o descrito no quadro abaixo:

QUADRO 6 – A METODOLOGIA PROPOSTA PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA DESENVOLVER O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA

<b>A metodologia proposta pela Secretaria de Educação para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, foi adequada à realidade das crianças?</b>	
<b>Professora 1 – Vila Guarani</b>	Na pandemia tudo foi complicado, difícil. A Secretaria deu o suporte que podia naquele momento e os professores não podiam se acomodar, era importante buscar outras fontes.
<b>Professora 2 – Vila Guarani</b>	A metodologia proposta pela secretaria não atendeu totalmente todas as crianças, e acho que a distância atrapalhou mais ainda, porque não sabia se eles estavam acompanhando.
<b>Professora 1 – Vila Horizonte</b>	Não, a metodologia foi a que a gente já conhecia e fomos nos adequando, sozinhas.
<b>Professora 2 – Vila Horizonte</b>	Não houve essa proposta. Se é pra ser franco, não houve proposta, porque nós fomos pegos de repente por uma pandemia onde os professores tiveram que se adequar a situação, buscar caminhos. Tanto a Secretaria de Educação quanto os professores, eles tiveram que achar soluções, certo? No meu caso, eu não senti muito porque com a turma que eu estava trabalhando a gente já tinha o costume de trabalhar com metodologias ativas, já trabalhávamos com grupos de WhatsApp. E pra eu trabalhar eu preciso do envolvimento dos pais. Então eu já buscava o envolvimento dos pais. Então por isso foi que eu consegui trabalhar. Foi um momento delicado, mas conseguimos.

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o olhar da professora 1 - Vila Guarani, a SEMEDI fez o que podia naquele momento e entendia que ela enquanto professora precisava buscar outras fontes, ao passo que a Professora 2 - Vila Guarani não achou que as metodologias orientadas pela SEMEDI foram adequadas. Em contraponto, a Professora 1 - Vila Horizonte relatou não ter metodologias orientadas pela SEMEDI, e que utilizou as que ela já conhecia e foi adequando sozinha. Já a Professora 2 - Vila Horizonte discorre sobre a adequação ao ensino remoto relatando que tanto a SEMEDI quanto os professores tiveram que encontrar soluções para garantir o vínculo do estudante com a escola. Cabe destacar a fala da Professora 2 - Vila Horizonte que diz:

A pandemia vem como um marco de transformação na educação brasileira. Isso porque antes da pandemia nós sabíamos que tinham as ferramentas tecnológicas, mas poucos utilizavam, mas no pós pandemia ficou claro que todos nós professores precisamos nos adequar ao novo. As escolas precisam estar bem estruturadas e com ferramentas que trabalhem as metodologias ativas, porque hoje a criança tem dificuldade de aprendizagem, mas dá um celular na mão dela pra ver, ela domina (PARANAGUÁ, 2022).

Em análise, o relato das professoras mostra que cada uma teve uma experiência diferente em relação à orientação e apoio da SEMEDI durante o período de ensino remoto. Enquanto a Professora 1 - Vila Guarani achou que a SEMEDI fez o que podia, a Professora 2 - Vila Guarani não ficou satisfeita com as metodologias orientadas. Já a Professora 1 - Vila Horizonte afirmou não receber orientação da SEMEDI e desenvolveu suas próprias metodologias, enquanto a Professora 2 - Vila Horizonte enfatizou a necessidade de adaptação ao ensino remoto e o uso de ferramentas tecnológicas para trabalhar metodologias ativas.

A fala da Professora 2 - Vila Horizonte sobre a pandemia como um marco de transformação na educação brasileira é bastante relevante. A crise sanitária da COVID-19 obrigou as escolas e professores a adotarem o ensino remoto em larga escala, e muitos tiveram que se adaptar rapidamente às novas tecnologias e metodologias. É importante que as escolas estejam bem estruturadas para o ensino e possuam ferramentas que garantam o desenvolvimento de metodologias ativas que estimulem a participação e a interação dos estudantes. A fala da professora também destaca a importância das tecnologias na aprendizagem dos estudantes. Muitos

jovens têm facilidade em lidar com as novas tecnologias e como usar com naturalidade em seu cotidiano. É importante que as escolas e os professores saibam explorar esse potencial, oferecendo atividades e metodologias que envolvam o uso de tecnologias e que possam estimular a participação e a interação dos estudantes. Neste sentido, importante se faz ressaltar que muito embora as tecnologias sejam importantes, não se pode deixar de lado que as metodologias utilizadas nas escolas devem contemplar a todos os estudantes, inclusive aqueles que não possuem acesso as tecnologias.

Portanto, as diferentes experiências das professoras mostram que o ensino remoto durante a pandemia trouxe desafios e aprendizados para a educação não só em Paranaguá, mas para a educação brasileira. É importante que haja políticas públicas capazes de preparar as escolas e os professores para enfrentar novas situações como essa, com recursos e metodologias próprias, que atendam aos interesses de uma educação com qualidade, que possam explorar as potencialidades das tecnologias na aprendizagem dos estudantes.

QUADRO 7 – VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A APROPRIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELAS CRIANÇAS NA PANDEMIA

	<b>Acredita que durante a pandemia, houve aprendizado significativo por parte das crianças?</b>	<b>Acredita que durante a pandemia, o ano letivo foi perdido?</b>
<b>Professora 1 Vila Guarani</b>	O aprendizado não foi significativo e o reflexo está se vendo hoje, por exemplo no meu 3º ano e ainda vamos correr anos atrás desse prejuízo. Porque nas aulas remotas muitas crianças não acompanhavam diariamente.	Durante a pandemia, considero o ano letivo praticamente perdido, isso tá sendo visto agora ao receber as crianças e acho que no futuro ainda vai se mostrar mais ainda.
<b>Professora 2 Vila Guarani</b>	Não acho que o ensino foi muito significativo na pandemia. Não houve aprendizado dessa maneira online, não foi como quando eles estavam na escola.	O ano letivo foi perdido na sua opinião, pois sabia que as crianças não participavam online e muitos não vinham nem na escola buscar as atividades dispostas, as impressas e quando buscavam, dificilmente devolviam pra correção.

<p><b>Professora 1 Vila Horizonte</b></p>	<p>Não foi significativo.</p>	<p>Acredito que foi um período perdido, porque quando eles chegaram pro presencial, os livros estavam praticamente em branco, da maioria das crianças. Pelo menos essa foi a minha experiência. E assim, daquela meia dúzia que participou realmente, que participaram realmente nas aulas remotas. Agora nas aulas presenciais, é visível a diferença, porque aqueles que participaram mesmo a distância, agora sabiam do que eu estava falando, lembravam das aulas que eu dava, dos vídeos que eu mandava e os demais estavam completamente alienados, a maioria.</p>
<p><b>Professora 2 Vila Horizonte</b></p>	<p>O conteudismo, esse não houve, e se houve, foi muito pouco. Mas ficou a lição, entendeu? Do buscar, do superar, do transformar, do despertar. A importância da família, a importância da escola. A importância do professor e o quanto nós não somos substituíveis, entendeu? Porque às vezes você ouve assim, as máquinas vão substituir os homens. Mas nós professores não somos substituíveis e a pandemia veio e mostrou isso, a importância do professor e o papel dele na sociedade.</p>	<p>Não acho que o ano letivo foi perdido, porque toda a aprendizagem é válida. Acredito que houve um ganho, a oportunidade de se colocar no outro. Se colocar no lugar daquela mãe que estava do outro lado com meu estudante. Pensei que a pandemia ia mudar o ser humano, mas infelizmente só mostrou quem realmente as pessoas eram. Mas eu fiz a minha parte, a minha persistência em chegar naquela criança, naquela mãe do outro lado</p>

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

Segundo Nonaka (2021), durante o distanciamento social, os estudantes dos anos iniciais necessitam de mais atenção, por este grupo não apresentar autonomia em relação às atividades escolares, e por não serem alfabetizados, dependeram dos pais que por muitas vezes também estavam trabalhando em “home office” e ainda contando com a influência da escolaridade dos pais que poderiam estar preparados ou não para o desenvolvimento das atividades.

As professoras apresentaram visões distintas sobre o ensino remoto durante

a pandemia. Enquanto as Professoras 1 e 2 - Vila Guarani e a Professora 1 - Vila Horizonte acreditaram que o aprendizado foi pouco significativo e que o ano letivo foi perdido, a Professora 2 - Vila Horizonte destacou a importância do papel do professor e destacou que toda aprendizagem é válida, mesmo em meio aos desafios impostos pela pandemia.

A Professora 1 - Vila Guarani destacou a falta de acompanhamento diário das crianças durante as aulas remotas e acredita que isso gerou um prejuízo no aprendizado dos estudantes e que se evidenciará nos próximos anos. A Professora 1 - Vila Horizonte compartilha dessa visão e destaca que muitos estudantes chegaram às aulas presenciais com livros em branco, o que demonstra uma falta de engajamento durante o ensino remoto.

Por outro lado, a Professora 2 - Vila Horizonte destacou que, mesmo com os desafios impostos pela pandemia, houve aprendizado e lições valiosas. Ela destaca ainda a importância do papel do professor e a oportunidade de se colocar no lugar do outro durante a pandemia. Além disso, ela destaca que, mesmo sem o conteudismo, a pandemia trouxe a importância do buscar, do superar, do transformar e do despertar.

Assim, as professoras apresentaram diferentes perspectivas sobre o ensino remoto durante a pandemia, mas todas concordaram que a participação ativa dos estudantes e a importância do papel do professor são cruciais para um aprendizado significativo. A pandemia da COVID-19 trouxe muitos desafios para o sistema educacional em todo o mundo, e o ensino remoto se tornou uma realidade para muitos estudantes e professores. Como destacado por Nonaka (2021), os estudantes dos anos iniciais precisavam de mais atenção durante o ensino remoto, pois não possuem a mesma autonomia e habilidades que os estudantes mais velhos. Além disso, as professoras entrevistadas apresentavam perspectivas distintas sobre o ensino remoto, desde a falta de acompanhamento diário das crianças até a importância do papel do professor e as lições valiosas aprendidas durante a pandemia.

Embora haja diferença de opinião entre as professoras entrevistadas, todas concordaram que a participação ativa dos estudantes e o papel do professor são cruciais para um aprendizado significativo. É importante que as escolas e professores busquem maneiras de envolver e motivar os estudantes tanto na escola ou durante o ensino remoto, bem como oferecer apoio e recursos aos pais, mães ou responsáveis que estão ajudando os estudantes em casa.

Além disso, a pandemia trouxe à tona a importância de habilidades como

resiliência, adaptabilidade e empatia, que são essenciais em um mundo em constante mudança. Portanto, embora o ensino remoto tenha sido um desafio para muitos estudantes e professores, também ofereceu a oportunidade de aprender lições valiosas e desenvolver habilidades importantes para o futuro.

QUADRO 8 – A EVASÃO NA VISÃO DAS PROFESSORAS

	Houve muita evasão na sua turma? Muitos estudantes não acompanharam as aulas?	Referente às notas atribuídas nos boletins, foram justas?
<b>Professora 1 – Vila Guarani</b>	As crianças não eram muito assíduas. De 23, 25 que tinha nas minhas turmas na pandemia, só uns 10 participavam diariamente.	As notas foram de forma a ajudar o aluno, mas por causa da situação, muitos passaram para o próximo ano, porém com pendências que tinham que ser resolvidas no ano seguinte.
<b>Professora 2 – Vila Guarani</b>	As evasões nas minhas turmas foram significativas, as crianças não participaram das aulas remotas.	Considera as notas justas.
<b>Professora 1 – Vila Horizonte</b>	Eles estavam lá, mas infelizmente não conseguiam acompanhar diariamente por várias razões, ou tempo, ou recurso, ou preparo dos pais pra acompanhar.	Eu acho que não né, porque nós defendíamos que ano passado mesmo com a volta ao presencial, tinha que ter reprovação pra que eles fizessem novamente. O 3º ano é o mais complexo, então eles tinham o direito de refazer. Não acho que as notas foram justas porque eles não aprenderam o suficiente.
<b>Professora 2 – Vila Horizonte</b>	Não tive nenhuma evasão. Quando eu pensava que alguém ia deixar de participar eu corria atrás dos pais. O problema não são as crianças, o problema são os pais que não participam. E o professor nesse jogo tem que ser estrategista. É igual no xadrez, não dá pra jogar somente com os peões, têm que jogar com o rei e a rainha, que nesse caso são os pais.	As notas foram adequadas para o momento.

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

A partir das respostas dadas pelas professoras, pode-se observar que na

escola localizada na Vila Guarani as professoras afirmam que encontraram dificuldades para a participação rotineira dos estudantes, demonstrando que eram poucos os estudantes que acompanhavam as aulas diariamente. Por outro lado, a professora 2 - Vila Horizonte afirma que os estudantes até estavam lá, se referindo ao outro lado da tela do celular ou computador, mas que por diversas situações não conseguiam participar, interagir. A participação dos pais não foi destacada como problema e sim como a solução, pois quando apresentava alguma dificuldade para o aprendizado do estudante, de acordo com as falas, as educadoras obtinham resultados positivos ao solicitar a participação mais ativa.

No que se refere às notas dos estudantes, segundo as professoras as notas foram consideradas adequadas para o momento. Percebe-se que as notas foram “dadas” aos estudantes como uma ajuda para que não perdessem o ano letivo. Isto representa que as notas não demonstraram, de fato, o reflexo da aprendizagem dos estudantes, elas foram apenas concedidas para validar o ano letivo e garantir a aprovação.

De acordo com Oliveira (2018), a procura de soluções que possam auxiliar pedagogicamente as realidades dos estudantes, constroem um vínculo do educando ao educador, este auxílio contribui positivamente no processo de aprendizagem das crianças que apresentam situações financeiras mais vulneráveis, e consequentemente constrói empoderamento e protagonismo do estudante.

Entretanto, não se pode deixar de observar a partir das entrevistas que, algumas dessas iniciativas foram tomadas pelos sujeitos das escolas, sendo assim, sem um direcionamento efetivo da gestão do município. Há que se estabelecer um projeto político que esteja em sintonia com as contribuições de uma educação dialógica.

QUADRO 9 – COMO OS PROFESSORES RESPONDERAM ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

<b>Quais foram as metodologias utilizadas para recuperar a deficiência de aprendizagem das crianças? Funcionou?</b>	
<b>Professora 1 – Vila Guarani</b>	Agora no 3º ano, usamos metodologias para recuperação. Foi feito de forma individualizada, fizemos atividades e avaliações diferenciadas, metodologias de acordo com cada caso e como foi possível. Avançamos, mas nem todos conseguiram.

<b>Professora 2 – Vila Guarani</b>	As metodologias usadas agora no 3º ano para alguns funcionaram, pois tive um olhar diferenciado e conseguiram acompanhar.
<b>Professora 1 – Vila Horizonte</b>	Retornar do zero. Por exemplo, a minha turma do 3º ano eu tive que retornar lá nos conteúdos do início do 2º ano, os conteúdos de lá, alfabetizando desde o começo, com sequências alfabéticas como se eles tivessem entrando no 2º ano, com palavras simples e fomos ali indo, fomos indo, indo e quando chegou lá no 2º semestre que nós fomos começar com os conteúdos do 3º ano
<b>Professora 2 – Vila Horizonte</b>	Metodologias ativas, sala invertida, ensino híbrido e família. Acredito que a interação da família é a principal arma da educação seja no presencial ou a distância. Porque eu posso fazer o que eu puder, se não tiver a família junto, não vai.

FONTE: Elaborado pela autora (2022).

Concordando com Vygotsky (2007) o processo de aprendizagem é o resultado da atividade de cada pessoa e a reflexão que ela é capaz de ter como resultado, o papel do professor é orientar o estudante, fornecendo as ferramentas necessárias para que seu desenvolvimento cognitivo ocorra da maneira mais adequada. Assim, o papel do profissional é orientar o indivíduo para a aquisição do conhecimento. E criticamente pode-se dizer que também que faz parte do papel da gestão colaborar com o professor ampliando as trocas de saberes e anseios sobre novos desafios.

Compreendendo esses princípios da educação em Freire (1979), pode-se observar que mesmo que a organização dos conteúdos escolares propostos pelo município possam ter se dado de forma criativa, eles não ultrapassaram o limite da educação bancária, uma vez que o diálogo entre os sujeitos foi interdito tanto pela falta de conhecimento teórico, como pelas práticas pedagógicas desenvolvidas.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as políticas públicas de educação em meio a pandemia e a relação entre o território escolar e o processo de alfabetização, esta pesquisa revela resultados importantes. Os pais se sentiram satisfeitos com as metodologias adotadas pelas escolas, embora não tivessem tido a formação para desempenhar a função de mediador, bem como muitos professores não se sentiram capacitados para lidar com a situação, demonstrando a necessidade de educação continuada para os profissionais da educação no que se refere ao uso das tecnologias e análise crítica do currículo. A participação dos pais, mães ou responsáveis na educação dos filhos foi dada na medida do possível levando em conta que a participação dos pais é historicamente negada na escola (PARO, 2010). As falas das professoras evidenciam que ainda há uma distância significativa da escola em relação a família.

Nesse sentido, a abordagem pedagógica de Paulo Freire e a teoria sociocultural de Vygotsky podem oferecer reflexões que visem objetivar a importância da escola como espaço de mediação pedagógica do conhecimento. Sendo assim, a pesquisa revela que o ambiente influencia no desenvolvimento humano, demonstrando a importância de considerar as estruturas sociais que permeiam a educação.

A pandemia evidenciou a transição do sistema educacional e a necessidade de mudanças, destacando a importância da educação continuada e da preparação dos pais, mães ou responsáveis para assumirem um papel mais ativo na educação dos filhos.

Com base nas ideias de Paulo Freire e Vygotsky, é possível afirmar que a pesquisa realizada evidencia a importância do diálogo e da interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. A pandemia da COVID-19 apresentou desafios que exigiram das políticas públicas e dos profissionais da educação uma adaptação de metodologias e estratégias para garantir o acesso à educação em um contexto de distanciamento social. No entanto, os resultados da pesquisa apontam que, por mais boa vontade que tenha existido por parte das políticas públicas implementadas, se fez evidente a necessidade de uma educação continuada e capacitação dos professores para enfrentar situações como essa.

Além disso, a participação dos pais ou responsáveis no processo educativo é fundamental para garantir o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse

sentido, é preciso assumir o compromisso das famílias com a educação dos filhos e não apenas durante momentos de crise, mas em todas as etapas da vida escolar.

A pesquisa também destaca a influência do ambiente no processo educativo. O território escolar, seus sujeitos e as estruturas sociais presentes nele podem favorecer ou fortalecer a dinâmica educativa. Portanto, é necessário considerar as particularidades de cada localidade e promover ações que valorizem a cultura e as experiências dos estudantes.

Portanto, a pesquisa realizada se apresenta como uma contribuição ao campo da educação para futuros estudos. A partir dos resultados obtidos, é possível refletir sobre a importância da formação continuada dos profissionais da educação, da participação das famílias no processo educativo e da valorização do ambiente escolar como um espaço de construção coletiva do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Maioria dos brasileiros mora em casa e é dona do imóvel, mostra IBGE**. 2020. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/maioria-dos-brasileiros-mora-em-casa-e-e-dona-do-imovel-mostra-ibge>>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- ALMEIDA, L. M. L.; CAVALCANTE, L. A.; MELLO, A. R. G. R. O que dizem as famílias? Breve reflexão sobre ensino remoto em tempos de pandemia. **Brazilian Journal Of Development**, v. 7, n. 2, p. 19646-19658, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-554>>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- ALMEIDA, L. S. Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF, v. 19, n. 2, p. 411–422, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-80232007000200011>>. Acesso em: 17 abr. 2023.
- ALVES FILHO, M. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas**. 2017. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- ALVES, J. **Educação por Meio de Jogos**. São Paulo: Editora XYZ, 2006.
- ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. Disponível em: <[doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365](https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365)>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- ARAGÃO, L. P. **A apropriação urbana de ecossistemas de manguezais. Estudo de caso: canal do Anhaia, Paranaguá - PR**. Dissertação (Especialização em Análise Ambiental) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2014. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/49541>>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- AYRES, L. A. L; RIVEIRO, M. **A importância do Brincar na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <<https://www.alvorada.rs.gov.br/relatos-e-experiencias-de-educadores-da-rede-publica-municipal/00-sumario-revista-smed/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil/#:~:text=O%20brincar%20%C3%A9%20uma%20atividade,sentem%2C%20re inventam%20e%20se%20movimentam.>>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BATISTA, Â. B. B. **Experiência e vivência educacional no contexto das tecnologias: O Colégio dos Jesuítas durante a pandemia**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2021. Disponível em: <[repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10914](https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10914)>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- BORGES, E. M. et al. Práticas docentes no ensino remoto: uma análise sobre a

escola do campo e suas dificuldades com o uso de tecnologias. **VII Congresso Nacional de Educação**, Brasília, p. 1-12, 2021.

BRANCO, E. P. et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 14040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm#](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm#)>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020e. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Parecer nº 19, de 10 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020d. Disponível em: <[pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/12/2020&jornal=515&pagina=106&totalArquivos=223](http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/12/2020&jornal=515&pagina=106&totalArquivos=223)>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo

novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <[in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388](http://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388)>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CAMPOS, F. R. **Paulo Freire e seymour papert: educação, tecnologias e análise do discurso**. Brasília: Crv, 2020. 146 p.

CANDIDO, A. **Os Parceiros do Rio Bonito**. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11 ed. 2010. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/452097/mod\\_resource/content/1/ANTONIO\\_CANDIDO---OS\\_PARCEIROS\\_DO\\_RIO\\_BONITO.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/452097/mod_resource/content/1/ANTONIO_CANDIDO---OS_PARCEIROS_DO_RIO_BONITO.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CAVALCANTE, J. R. et al. COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 4, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000400010>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CEEP – Conselho Estadual de Educação Paraná. **Deliberação nº dia 01/2020 de 31 de março de 2020**. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências. 2020.

CHEVALARD, P. **Aprendendo a transgressão: lições de vida de um matemático indisciplinado**. São Paulo: Editora ABC, 2013, p. 8.

CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A. **Handbook of School-Family Partnership**. New York: Routledge, 2010. Disponível em: <[https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11014/pdf/cepsj\\_2012\\_1\\_Eagle\\_DowdEagle\\_Rezension\\_Christenson\\_Reschly\\_Handbook\\_of\\_school\\_family.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11014/pdf/cepsj_2012_1_Eagle_DowdEagle_Rezension_Christenson_Reschly_Handbook_of_school_family.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2023.

COMED – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAGUÁ. **Parecer nº 23/2022 de 20 de abril de 2022**. Institui o currículo municipal de Paranaguá da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e suas respectivas modalidades para o sistema municipal de ensino de Paranaguá. Paranaguá, 2022. Disponível em: <[semedi.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/Parecer%20Curr%C3%ADculo.pdf](http://semedi.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/Parecer%20Curr%C3%ADculo.pdf)>.

Acesso em: 14 jan 2023.

COMED – Conselho Municipal de Educação de Paranaguá. **Deliberação nº 01/2020 de 29 de junho de 2020**. Normas excepcionais sobre atividades pedagógicas não presenciais para reorganização e cumprimento do calendário do ano letivo de 2020 da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o Sistema Municipal de Educação de Paranaguá em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus-Sars-CoV-2 e outras providências. Paranaguá, 2020. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/comed/DELIBERA%C3%87%C3%83O%2001%20DE%202020%20ATIVIDADES%20PEDAG%C3%93GICAS%20N%C3%83O%20PRESENCIAIS%20.pdf](http://paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/comed/DELIBERA%C3%87%C3%83O%2001%20DE%202020%20ATIVIDADES%20PEDAG%C3%93GICAS%20N%C3%83O%20PRESENCIAIS%20.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2023.

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. In: **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <[editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69217](http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69217)>. Acesso em: 28 mar. 2023.

COSTIN, C. Suspensão das aulas e retomada não presencial: o sentido de urgência das secretarias de educação. In: LIMA, A. C.; GARCIA, L. M. M. **Educação em movimento : o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia**. São Paulo: Fundação Santillana: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021. p. 205-229.

EPSTEIN, J. L. **School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools**. 2. ed., Routledge, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4324/9780429494673>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FALCÃO, Mary Sylvia Miguel. **A gestão democrática dos recursos financeiros nas escolas do município de Dourados (MS) 2005-2008**. 2011. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <[edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod\\_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf](http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5342947/mod_resource/content/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FLICK, U. **Pesquisa qualitativa e quantitativa**. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <[nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf](http://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 39, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. **Psicologia da Educação**. n.10/11, p. 9-28, 2020. Disponível em:

<revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41383>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUSTA, A. S. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas**. In: Educ. Rev. Belo Horizonte, v.1, p. 24-31. 1985.

GODOY, A. M. G. **Um Olhar sobre a cidade de Paranaguá: Os impactos sócio-ambientais das mudanças portuárias**. 1998. Tese de Doutorado - Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

GOKHALE, S. D. A família desaparecerá? **Revista Debates Sociais**. n. 30, ano XVI. Rio de Janeiro: CBSSIS, 1980.

GOULART, B. **Especial: Educação e território**. 2021. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/acervo/educacao-e-territorio>>. Acesso em: 12 jan. 2023.

GUERRA, A. F. S. et al. Educação Ambiental: a resistência e o esperar em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea)**, v. 15, n. 4, p. 237-258, 1 ago. 2020. Universidade Federal de Sao Paulo. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10794>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

HILL, N. E.; TYSON, D. F. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. **Developmental Psychology**, v. 45, n. 3, p. 740–763, 2009. Disponível em: <[doi.org/10.1037/a0015362](https://doi.org/10.1037/a0015362)>. Acesso em: 17 abr. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Biblioteca**. Catálogo. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <[biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=449491](https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=449491)>. Acesso em: 01 jul. 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Paranaguá**. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/paranagua/panorama>>. Acesso em: 25 jun. 2022.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Portos Brasileiros**. 2009. Disponível em: <[ipea.gov.br/porta/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1339&Itemid=68](https://ipea.gov.br/porta/index.php?option=com_content&view=article&id=1339&Itemid=68)>. Acesso em 01 jul. 2021.

KAPLAN, R. The role of nature in the context of the workplace. **Landscape and Urban Planning**, v. 26, n. 1–4, p. 193–201, 1993. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/0169-2046\(93\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0169-2046(93)90016-7)>. Acesso em: 17 abr. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. O nascimento do saber científico. In: LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.



cap.1, p. 17-30.

LOPES, M. R. S. M. et al. A importância da família no processo de aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Científica da FacUnicamps**. 2021. Disponível em: <[https://facunicamps.edu.br/cms/upload/repositorio\\_documentos/259\\_A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20FAM%C3%8DLIA%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZAGEM%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf](https://facunicamps.edu.br/cms/upload/repositorio_documentos/259_A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20FAM%C3%8DLIA%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZAGEM%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf)>. Acesso em 01 jul. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. e106662, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236106662>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MACHADO, J. O papel do aluno como agente de seu desenvolvimento é a liberdade como possibilidade de recusa do ambiente criado pelo professor. In: **Revista de Educação**, vol. 15, nº 2, 2009, p. 112-128.

MAPAS. Disponível em [https://urbanismo.mppr.mp.br/arquivos/File/O\\_que\\_e\\_plano\\_diretor.pdf](https://urbanismo.mppr.mp.br/arquivos/File/O_que_e_plano_diretor.pdf).

MATTA, G. C. et al. **Os impactos sociais da COVID-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Observatório COVID-19 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9786557080320>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

MATTHEWMAN, S.; HUPPATZ, K. A sociology of Covid-19. **Journal of Sociology**, v. 56, n. 4, p. 675–683, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1440783320939416>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, p. e3510221, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/3510221/2020>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MIQUILINI, L. C.; LINS, H. N. Relações cidade-porto em Paranaguá (PR): uma abordagem exploratória. **Textos de Economia**, v. 22, n. 2, p. 1–28, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/2175-8085.2019.e61087>>. Acesso em: 10 maio 2022.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. Blended learning. [Verbete]. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 86-89.

NONAKA, A. V. **Reflexões sobre a prática pedagógica híbrida e a pluralidade na escola básica em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2021.



Disponível em: <[repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10830](http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10830)>. Acesso em: 01 jul. 2021.

OLIVEIRA, A. As desigualdades educacionais no contexto da pandemia do COVID-19. In: GROSSI, M. P.; TONIOL, R. **Cientistas sociais e o coronavírus**. Brasília: Finep, 2021. Disponível em: <[http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim\\_CS/livro\\_corona/Livro\\_Cientistas%20Sociais\\_eo\\_Coronavi%CC%81rus.pdf](http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim_CS/livro_corona/Livro_Cientistas%20Sociais_eo_Coronavi%CC%81rus.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, J. P. **Educação em áreas de vulnerabilidade social: princípios de uma pedagogia transformadora**. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira (PR), 2018. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21129>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia**. 2020. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>>. Acesso em: 10 maio 2022.

PÁDUA, J. A. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 81–101, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100009>>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44–53, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 1.909, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo CORONAVÍRUS (COVID-19) no Município de Paranaguá. Paranaguá, 2020a. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/dsrwx>>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Instrução Normativa nº 06, de 17 de agosto de 2020**. Dispõe sobre as normas excepcionais para busca ativa de estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá em período de pandemia decorrente da COVID-19. Paranaguá, 2020e. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/semedi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%2006%202020%20-%20Evas%C3%A3o.pdf](http://paranagua.pr.gov.br/semedi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%2006%202020%20-%20Evas%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 1.934, de 30 de março de 2020**. Regulamenta a Lei Federal nº 13.979/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e o artigo 98 da Lei Complementar Municipal 68/2007. Paranaguá, 2020b. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/downloads/boletins/Decreto%201.934.pdf](http://paranagua.pr.gov.br/downloads/boletins/Decreto%201.934.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 2.834, de 27 de agosto de 2021.** Dispõe sobre o retorno presencial gradativo nas Escolas Municipais da Rede de Ensino de Paranaguá. Paranaguá, 2021d. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/bczpr>>. Acesso em: 10 mai 2022.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Instrução Normativa nº 01, de 09 de fevereiro de 2021.** Dispõe sobre as normas excepcionais do calendário escolar do ano letivo de 2021 para os profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Município de Paranaguá. Paranaguá, 2021a. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/Semedi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%2001%202021%20-%20Atividades%20Remotas\(1\).pdf](http://paranagua.pr.gov.br/Semedi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%2001%202021%20-%20Atividades%20Remotas(1).pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Instrução Normativa nº 02, de 09 de abril de 2021.** Orienta e estabelece as normas para os processos avaliativos das crianças/estudantes matriculados nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá, excepcionalmente para o ano letivo de 2021, considerando o período de emergência sanitária causada pela pandemia do Coronavírus SARS-COV-2/ COVID-19–19. Paranaguá, 2021b. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/semidi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%20n%2002%202021%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o-convertido.pdf](http://paranagua.pr.gov.br/semidi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%20n%2002%202021%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o-convertido.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Instrução Normativa nº 04, de 08 de maio de 2020.** Dispõe sobre as normas excepcionais do calendário escolar do ano letivo de 2020 para os profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do Município de Paranaguá, 2020c. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/Semedi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%2004%202020%20-%20Aprovada%20Oficial.pdf](http://paranagua.pr.gov.br/Semedi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%2004%202020%20-%20Aprovada%20Oficial.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Instrução Normativa nº 05, de 07 de julho de 2020.** Dispõe sobre as normas excepcionais para período de suspensão das aulas em razão da pandemia COVID-19 aos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Município de Paranaguá. Paranaguá, 2020d. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/semidi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%2005%202020%20-%20EI%20Ativ%20Remotas.pdf](http://paranagua.pr.gov.br/semidi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%2005%202020%20-%20EI%20Ativ%20Remotas.pdf)> Acesso em: 04 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Instrução Normativa nº 09, de 16 de outubro de 2020.** Orienta e estabelece as normas para os processos avaliativos das crianças/estudantes matriculados nas instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino de Paranaguá, excepcionalmente para o ano letivo de 2020, considerando o período de emergência sanitária causada pela Pandemia do Coronavírus SARS-COV-2/ COVID-19 – 19. Paranaguá, 2020f. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/Semedi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%20n%2009%202020%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://paranagua.pr.gov.br/Semedi/downloads/Instru%C3%A7%C3%A3o%20n%2009%202020%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Lei Complementar nº 060, de 23 de agosto de 2007.** Institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado, estabelece objetivos, instrumentos e diretrizes para as ações de planejamento no Município de Paranaguá e dá outras providências. 2007. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/plano\\_diretor/PAG\\_INICIAL\\_Plano%20Diretor%20Leis/LEIS%20DO%20PLANO%20DIRETOR/PDF/LEI\\_COMPLEMENTAR\\_N060-](http://paranagua.pr.gov.br/plano_diretor/PAG_INICIAL_Plano%20Diretor%20Leis/LEIS%20DO%20PLANO%20DIRETOR/PDF/LEI_COMPLEMENTAR_N060-)

PLANO\_DIRETOR%20Compilado.pdf>. Acesso em: 10 mai 2022.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.759, de 29 de maio de 2007**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. 2007. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/jgroq>>. Acesso: 05 mai. 2022.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Lei nº 3.490, de 18 de setembro de 2015**. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 2759, de 29 de maio de 2007, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. 2015. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/lpkou>>. Acesso em: 10 out 2022.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. **Ofício Circular nº 10, de 01 de junho de 2021**. Orientações para o Retorno às Aulas Presenciais nas Escolas Municipais de Paranaguá. Paranaguá, 2021c. Disponível em: <<https://www.paranagua.pr.gov.br/Semedi/downloads/REVISADOOf%C3%ADcio%20Circular%20n%C2%BA%20%2010%202021%20Retorno%20%C3%A0s%20Aulas.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Desenvolvimento Infantil. **SEMEDI - Aprendizado Digital**. 2023. Disponível em: <<https://www.paranagua.pr.gov.br/semi-digital.php>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral. **Deliberação nº 01/2022**. Institui o currículo municipal de Paranaguá da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e suas respectivas modalidades para o sistema municipal de ensino de Paranaguá. Paranaguá, 2022. Disponível em: <[semedi.paranagua.pr.gov.br/imgbank2/file/DELIBERA%C3%87%C3%83O%20012022.pdf](https://www.paranagua.pr.gov.br/semi-digital.php)>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PARANAGUÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá (SEMEDI). **Projeto família escola: uma interação virtual**. 2020. Disponível em: <[paranagua.pr.gov.br/Semedi/downloads/Projeto%20Fam%C3%ADlia%20e%20Escola%20uma%20intera%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final%20\(2\).pdf](https://www.paranagua.pr.gov.br/Semedi/downloads/Projeto%20Fam%C3%ADlia%20e%20Escola%20uma%20intera%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final%20(2).pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2023.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763–778, 2010. Disponível em: <[doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008](https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008)>. Acesso em: 03 abr. 2023.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. FAPERGS: Observatório Socioeconômico da COVID-19, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 1-1, 26 set. 2020. Disponível em: <[https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos\\_para\\_Discussao\\_09\\_-\\_Educacao\\_Hibrida\\_em\\_Tempos\\_de\\_Pandemia.pdf](https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_para_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf)>. Acesso em: 03 abr. 2023.

PERNAMBUCO, M. M; SILVA, A. F. G. Paulo Freire: a educação e a transformação

do mundo. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. **Pensar ambiental: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2023.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 1976. Disponível em: <[unicead.com.br/areadoaluno/file.php/1/Biblioteca\\_Virtual/Temas\\_educacionais/piaget\\_psicologia\\_e\\_pedagogia.pdf](http://unicead.com.br/areadoaluno/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Temas_educacionais/piaget_psicologia_e_pedagogia.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2023.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318–325, 1995. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PONTES, G. S. F. et al. Desafios enfrentados com o uso de novas tecnologias: ensino e aprendizagem em período de pandemia COVID-19. In: SENA, A. P. C.; CARBONARI, D. B. **Perspectivas das Engenharias na Sociedade 5.0: Educação, Ciência, Tecnologia e Amor**. Recife: Editora IIDV, 2020. p. 116-132. Disponível em: <[editora.institutoidv.org/wp-content/uploads/2020/pdvg/PDVT%202020/8.%20Guilherme%20de%20Siqueira%20Freitas%20Pontes.pdf](http://editora.institutoidv.org/wp-content/uploads/2020/pdvg/PDVT%202020/8.%20Guilherme%20de%20Siqueira%20Freitas%20Pontes.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2023.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes. 1995. Disponível em: <[edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4635802/mod\\_folder/content/0/REGO%2C%20T.%20C.%20Vygotsky%20-%20Uma%20perspectiva%20Hist%C3%B3rico-Cultural%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4635802/mod_folder/content/0/REGO%2C%20T.%20C.%20Vygotsky%20-%20Uma%20perspectiva%20Hist%C3%B3rico-Cultural%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 07 abr. 2023.

RIBEIRO, J. **Cresce 66% o total de crianças que não sabem ler nem escrever no Brasil**. 2022. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/cresce-66-o-total-de-criancas-que-nao-sabem-ler-nem-escrever-no-brasil-08022022>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

RIBEIRO, R.; CIASCA, S. M.; CAPELATTO, I. V. Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de escola pública. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n. 101, p. 164-174, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200006)>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SANTOS, M. **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das Correntes em educação ambiental**. In: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed. p. 17-45, 2005. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod\\_resource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2022.

SERE. **Gestão Escolar**. Área restrita. 2023. Disponível em: <[sere.pr.gov.br/sere](http://sere.pr.gov.br/sere)>. Acesso em: 01 fev. 2023.

SERE. **Turmas**. Acesso restrito. 2021. Disponível em: <sere.pr.gov.br/sere>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA, M. G. C. **Valores e responsabilidade dos pais na educação escolar de seus filhos numa perspectiva psicopedagógica**. 2014. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2014. Disponível em: <repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4427>. Acesso em: 28 mar. 2023.

SILVA, M. R. et al. Faz sentido uma base nacional comum curricular? **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 09–17, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.77308>. Acesso em: 17 abr. 2023.

SOUSA, R. **Bairros**. Escola KIDS. UOL. 2022. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/os-bairros.htm#:~:text=Bairros%20s%C3%A3o%20sub%C3%A1reas%20das%20cidades,e%20que%20formam%20uma%20comunidade>. Acesso em: 12 ago. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 1: nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Brasília, 2021. 10 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod\_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em\_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

VEIGA, I. P. A. **Escola, currículo e ensino**. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. Helena (Org.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 85-98.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. **Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina**, v. 0, n. 0, p. 1-5, 2020. Disponível em: <udesc.br/arquivos/udesc/id\_cpmenu/7432/EDITORIAL\_DE\_ABRIL\_\_\_Let\_cia\_Vieira\_e\_Maike\_Ricci\_final\_15882101662453\_7432.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Disponível em: <edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod\_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C., 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 387 p.,1982.

WOLFF, C. G. S. **Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), 2020. Disponível em: <[tede2.pucsp.br/handle/handle/23478](http://tede2.pucsp.br/handle/handle/23478)>. Acesso em: 01 jul. 2021.



## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (**nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG**), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **O TERRITÓRIO, A PANDEMIA E A ALFABETIZAÇÃO NAS TURMAS DE 3º ANO DA REDE MUNICIPAL DE PARANAGUÁ** cujo objetivo geral é: as condicionantes socioambientais e sua relação com o processo de ensino aprendizagem relacionado a alfabetização das crianças matriculadas nos 3º anos de Ensino Fundamental durante a Pandemia da COVID-19, pertencentes às comunidades escolares localizadas em distintas regiões do município de Paranaguá e os objetivos específicos que buscamos: analisar as políticas públicas em âmbito nacional e municipal e no bojo da pandemia; observar os impactos da pandemia no território nos campos socioambientais, econômicos e educacionais dos sujeitos e das escolas pesquisadas; analisar a alfabetização como processo de formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental observando se a pandemia impactou no processo de ensino e propor como produto uma proposta de capacitação para os profissionais oriundos dos territórios pesquisados.

A minha participação no referido estudo será no sentido de descrever o ambiente em que o estudante está inserido. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não posso esperar alguns benefícios, tais como: auxílio financeiro. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são o Dr Maurício Cesar Vitória Fagundes da Universidade Federal do Paraná, com eles poderei manter contato pelos telefones (**telefones dos pesquisadores**) É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido

orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para **o endereço da Universidade** ou mandar um email.

Paranaguá, de de 2022.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)



## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS

#### **1) Durante a Pandemia da COVID-19, quem auxiliou a criança a estudar em casa?**

Ela estudou a maior parte do tempo sozinha,

Ela estudou a maior parte do tempo com a mãe,

Ela estudou a maior parte do tempo com o pai,

Ela estudou a maior parte do tempo com outros parentes, quais?

Ela estudou a maior parte do tempo em aulas particulares .

Ela não estudava

Alguém fazia a maior parte das atividades pra ela.

#### **2) Antes da Pandemia e agora pós Pandemia, quem auxilia a criança a estudar em casa?**

Ela estuda a maior parte do tempo sozinha, Ela estuda a maior parte do tempo mãe, Ela estuda a maior parte do tempo pai,

Ela estuda a maior parte do tempo com outros parentes, quais? Ela estuda a maior parte do tempo em aulas particulares.

Ela não estuda.

#### **3) Durante a Pandemia da COVID-19, como foi adquirida as atividades escolares disponibilizadas pela escola?**

Baixava pela internet, sempre.

Baixava pela internet, às vezes.

Buscava na escola, toda semana.

Buscava na escola, às vezes.

Quase sempre não tinha tempo de buscar.

**4) Durante a Pandemia da COVID-19, qual foi o maior desafio encontrado para educação escolar do seu filho (a)? \_\_\_\_\_**

**5) Você acha que a forma como a escola organizou as aulas e o ensino durante a pandemia:**

Foi adequada para as suas possibilidades;

Considerou o grau de instrução dos pais para orientar as atividades propostas pela escola;

Levava em consideração se a família tinha internet e tempo para disponibilizar para a criança no desenvolvimento de suas atividades;

Teve a preocupação em fazer reuniões de formação com os pais para saberem como orientar as atividades escolares dos filhos.

**6) Antes, durante e após a Pandemia da COVID-19, em qual local da casa a criança realiza ou realizava as atividades?**

Na sala junto com outras pessoas;

Na cozinha;

No quarto sozinha;

No trabalho dos pais.

**7) Nível de formação escolar de quem acompanhava a criança nas atividades escolares**

Até o 5º ano do fundamental;

Até a 8ª série do fundamental;

Ensino Médio completo;

Ensino médio incompleto;

Superior completo;

Superior incompleto.

**8) Após a aula, quais atividades seu filho costuma realizar?**

Assistir TV;  
Brincar na rua;  
Fazer as tarefas de casa;  
Ler livros;  
Brincar em casa.

**9) Na sua residência ou próximo, possui.**

Água de Poço;  
Esgoto a céu aberto;  
Manguezal;  
Trânsito intenso de caminhões;  
Empresas Portuárias;  
Praças/Parques;  
Unidade de Saúde Escola;

**10) Quantas pessoas residem na sua casa?**

1 a 2 pessoas  
2 a 3 pessoas  
Mais de 4 pessoas

**11) Você ou algum familiar que reside na mesma casa, recebe algum benefício do governo?**

Bolsa família  
Aposentadoria de 1 a 2 salários mínimos  
Aposentadoria de 3 a 4 salários mínimos  
Benefício de Prestação Continuada (BPC)  
Outro, qual? \_\_\_\_\_

**12) Qual a renda familiar média?**

1.000,00 a 2.000,00

2.000,00 a 3.000,00

3.000,00 a 5.000,00

Mais de 5.000,00

**13) Você considera a leitura do seu filho adequada para a idade dele?**

sim

não

acredito que ele está aprendendo

acredito que ele tem dificuldade para aprender

**14) Se pudesse sugerir uma metodologia de ensino (como o professor pode melhorar a atuação dele) ou o que deveria ser ensinado, ou o que você acha que poderia auxiliar no ensino do seu filho/a, o que seria?**

## ANEXO 3

### ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

- 1) Há quanto tempo trabalha com a alfabetização de crianças?
- 2) Nível de formação?
- 3) Teve formação específica da Secretaria de Educação para o desenvolvimento das atividades escolares durante a pandemia? Se teve, foi suficiente?
- 4) A metodologia proposta pela Secretaria de Educação para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, foi adequada à realidade das crianças?
- 5) Durante a Pandemia, qual foi sua maior dificuldade encontrada para ministrar as aulas?
- 6) Qual foi sua maior superação para administrar aulas?
- 7) Acredita que houve aprendizado significativo por parte das crianças?
- 8) Acredita que durante a Pandemia, o ano letivo foi perdido?
- 9) Quais foram as metodologias utilizadas para recuperar a deficiência de aprendizagem das crianças? Funcionou?
- 10) Houve muita evasão na sua turma? Muitos estudantes não acompanharam as aulas?
- 11) Referente às notas atribuídas nos boletins, foram justas?
- 12) Acredita que o contexto em que a escola está localizada favoreceu ou dificultou o aprendizado? Explique.

Observação: Para a entrevista com as professoras, a autora desta pesquisa, não se identificou, observando a necessidade, a fim de evitar conflitos de interesse, dada a circunstância da mesma estar com secretária municipal de educação no município pesquisado. Optou-se por terceirizar o pedido de participação na pesquisa, promovendo assim imparcialidade e veracidade das informações.