



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS - PPGCEL

MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA

AULAS REMOTAS EM CONTEXTO PANDÊMICO: SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE
DISCENTES DA REDE MUNICIPAL

VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA
Março de 2023

MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA

AULAS REMOTAS EM CONTEXTO PANDÊMICO: SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE
DISCENTES DA REDE MUNICIPAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito final e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosana Ferreira Alves

Protocolo do Comitê de Pesquisa / Aprovação nº 58910222.3.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA

Março de 2023

G651a Gonzaga, Monalisa Guedes Correia.

Aulas remotas em contexto pandêmico: sobre a participação de discentes da rede municipal. / Monalisa Guedes Correia Gonzaga, 2023.

189f.

Orientador (a): Dr^a. Rosana Ferreira Alves.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências: f. 155 – 165.

1. Aulas Remotas Emergenciais - Letramento Digital. 2. Pandemia do Coronavírus. 3. Participação Discente. 4. Plataforma Educacional. I. Alves, Rosana Ferreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 372.4

MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA

**AULAS REMOTAS EM CONTEXTO PANDÊMICO: SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE
DISCENTES DA REDE MUNICIPAL**

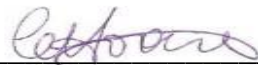
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito final e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Aprovada em: 23/03/2023.

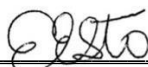
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Rosana Ferreira Alves (UESB)
Orientadora e presidente da banca



Prof.^a Dr.^a Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (UESB)
Examinadora interna



Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo (UFRB)
Examinador externo

VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA
Março de 2023

À minha família, por estar sempre presente em todos os momentos. A vitória de um sempre é a vitória de todos, e esta é só mais uma que juntos estamos alcançando. Amo vocês!

Ao meu esposo - **Flavio Gonzaga**, e aos meus filhos – **Mateus e Tarsia Guedes**, por sempre acreditarem mais em mim do que eu. Vocês me dão forças, me inspiram e me enchem de orgulho. Amo vocês!

Aos meus pais, **Wilson Machado e Olma Guedes**, que diante de todas as adversidades nunca me deixaram faltar um dia de aula e sempre acreditaram que o estudo era o melhor caminho. Amo vocês!

Aos meus avós maternos (in memoriam), **José Guedes e Leolina Alves**, por proporcionarem a melhor infância que uma criança poderia ter. Vocês me ensinaram valores, me encheram de amor e cuidado, me deram as melhores e mais felizes memórias. Sempre amarei vocês!

Ao meu irmão, **Wallasse Guedes Correia**, homem batalhador, de coração nobre e gentil. Te amo.

AGRADECIMENTOS

Em todo o percurso nunca me senti só. Por isso, agradeço ao Senhor, meu Deus, por todo amor e cuidado que tens comigo, e por sempre me mostrar estradas onde pensava ser o fim.

À prof.^a Dr.^a **Rosana Ferreira Alves** - orientadora, por acreditar que estudar um fenômeno ainda em curso seria possível, oportunizando o desenvolvimento dessa pesquisa. Muito obrigada!

À prof.^a Dr.^a **Fernanda de Castro Modl**, pela gentileza com que conduziu a banca de entrevistas. Suas palavras e sua presença me trouxeram conforto e acolhimento, muito obrigada.

Aos professores **Kanavillil Rajagopalan** e **Diógenes Cândido de Lima** – depois de tantos anos afastada da academia foi realmente um prazer tê-los como professores. Vocês são exemplos de generosidade, comprometimento, partilha e afeto. Volto para sala de aula com outro olhar, muito obrigada por tudo. Quero muito bem a vocês!

Aos professores **Kleber Aparecido da Silva** e **Luciano Rodrigues Lima** pelas interlocuções nas disciplinas que tão significativamente contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

Aos professores **Eniel do Espírito Santo** e **Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares** por terem, tão gentilmente, aceitado este convite e por, durante a banca de qualificação, tecerem considerações pertinentes que elucidaram e ampliaram minha visão e conhecimento sobre a temática abordada. Vocês foram fundamentais para o meu crescimento. Muito obrigada.

Ao meu quarteto fantástico - **Cristiane Marques, Maria do Alívio, Marta Luciana e Simone Bernardes**. Essas mulheres, colegas de linha de pesquisa, estiveram comigo desde o primeiro seminário. Nunca nos soltamos. Meninas, vocês seguraram em minhas mãos e me levaram junto até chegarmos aqui. Muito obrigada por cada choro,

desespero, risadas, comemoração e partilha. Vocês foram um alento durante todo o processo do mestrado. Eu gosto de vocês!

Adão, Deivity, Janiny, Patrick e Stefany, vocês foram presentes que esse mestrado me trouxe. Obrigada pela ajuda e companheirismo ao longo deste percurso. Sou muito orgulhosa das pessoas que vocês são. Vocês são meus!

Aos companheiros da turma de 2021 – Adrian, Ana Paula, Amanda, Ariadne, Daniel, Diogo, Evanildes, Fabiana, Gisele, Jade, Jauh, Josy, Kilza, Letícia, Luciana, Maria da Conceição, Manuela, Naiara, Péricles, Raíssa, Rubênia e Sandra, obrigada pela troca que tivemos. Foi um prazer passar por essa jornada com vocês.

Sarah e Maressa estou na torcida por vocês. Que seja breve o retorno ao mestrado. Boa Sorte!

As amigas **Maria Juliana, Geneci Libarino e Camila Moreira** por lerem meus primeiros escritos. Não teria conseguido sem vocês!

As amigas da vida: **Francy Mare, Lucineide e Dinorá dias**. Amo vocês!

Aos sujeitos colaboradores pesquisa, por aceitarem contribuir com o estudo, pela presteza com que me acolheram e por todas as valiosas contribuições. Minha gratidão aos gestores, coordenadores, professores e pais que caminharam comigo nesse processo em busca de respostas.

Aos meus tios: Fernando, Fábio e Idelfonso; tias: Odete, Olívia, Mara, Onete, Ozana e Gorete; minha sogra - Marlene Caires; meu sogro - Joaquim Gonzaga; cunhados (as): Flávia, Giselly, Larissa, Fledes e Fábio; sobrinhos (as) e afilhados (as) pelo carinho. Em especial, agradeço a minha família materna por saber que sempre podemos contar uns com os outros. Amo vocês!

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, meu muito obrigada!

A desigualdade dos direitos é a primeira
condição para que haja direitos.

Friedrich Wilhelm Nietzsche

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se de estudos desenvolvidos a partir de três eixos centrais: aulas remotas emergenciais, letramento digital e participação de discentes durante o ensino remoto por meios digitais na rede pública municipal de ensino da cidade de Poções – Bahia, devido à pandemia do Coronavírus. Para este fim, a investigação se deu por amostragem, levando-se em conta quatro escolas municipais, sendo duas delas dos anos iniciais e duas dos anos finais do Ensino Fundamental. As unidades escolares analisadas estão geograficamente localizadas em regiões centrais e não centrais, o que possibilitou averiguar fatores como igualdade e equidade de acesso ao ensino remoto. Os dados da pesquisa foram gerados e tratados sob a abordagem quali-quantitativa, valendo-se de pesquisa exploratória - baseando-se em dados qualitativos (Flick, 2004; Minayo, 1996, 2001 e 2011), e descritiva (Hymann, 1967) – utilizando-se de dados quantitativos (Minayo e Sanches, 1993; Queiroz, 2006; Richardson, 1989). Como instrumentos de pesquisa, foram aplicados questionários - um para os pais e/ou responsáveis por discentes matriculados Ensino Fundamental e outro para os gestores, coordenadores e professores das escolas analisadas, bem como foram realizadas entrevistas com os gestores das unidades escolares pesquisadas; além disso, foram extraídos dados da “Bravo! Sistema de Gestão Escolar” - plataforma empregada pelo município durante as aulas por meios digitais. A análise dos dados foi realizada a partir da transcrição e análise crítica das entrevistas, assim como do agrupamento das respostas dos questionários em tabelas e gráficos, o que permitiu estatisticamente a sua quantificação e correlação entre as amostras probabilísticas, além de evidenciar a desigualdade que assola nosso país e a urgente necessidade de políticas públicas eficazes, escancarada pela falta de equidade durante o ensino remoto, pela necessidade de formação para professores, além ausência de recursos tecnológicos e de acesso à rede mundial de computadores (internet) tanto para docentes quanto para discentes. A fim de alcançarmos os objetivos desta pesquisa nos apoiamos em estudiosos como Alves (2017), Coscarelli e Ribeiro (2011), Freire (1986), Lèvy (1989) Soares (1995), Xavier (2007), dentre outros.

Palavras-chaves: Aulas Remotas Emergenciais; Pandemia do Coronavírus; Letramento Digital; Participação Discente; Plataforma Educacional.

ABSTRACT

This research consists of studies developed from three central axes: emergency remote classes, digital literacy and student participation during remote teaching by digital means in the pandemic context in the municipal public school network in the city of Poçoões - Bahia. For this purpose, the investigation was carried out by sampling, taking into account four municipal schools, two of them in the early years and two in the final years of Elementary School. The analyzed school units are geographically located in central and non-central regions, which made it possible to investigate factors such as equality and equity of access to remote education. The research data were generated and treated under a quali-quantitative approach, using exploratory research - based on qualitative data (Flick, 2004; Minayo, 1996, 2001 and 2011), and descriptive (Hymann, 1967) - using quantitative data (Minayo and Sanches, 1993; Queiroz, 2006; Richardson, 1989). As research instruments, questionnaires were applied - one for parents and/or guardians (subjects of the research) by students regularly enrolled in the 3rd, 4th, 5th, 8th and 9th years of Elementary School and another one for managers, coordinators and teachers of the analyzed schools, as well as interviews were carried out with the managers of the researched school units; in addition, data were collected from "Bravo! School Management System" - platform used by the municipality for remote classes during the pandemic context. Data analysis was carried out from the transcription and critical analysis of the interviews, as well as the grouping of answers in tables and graphs, which statistically allowed their quantification and correlation between probabilistic samples. In order to achieve the objectives of this research, we rely on scholars such as Alves (2017), Coscarelli and Ribeiro (2011), Freire (1986), Lèvy (1989) Soares (1995), Xavier (2007), among others.

Keywords: Emergency Remote Classes; Coronavirus Pandemic; Digital Literacy; Student Participation; Educational Platform.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Sujeitos Colaboradores da Pesquisa	45
Tabela 2	Alfabetização: Porcentagem da população de 15 anos ou mais considerada alfabetizada – 2012/2019	77
Tabela 3	Escolaridade: média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos – 2012/2019	78
Tabela 4	Recursos tecnológicos	93
Tabela 5	Relação dos equipamentos eletrônicos nas Escolas de Poções	97
Tabela 6	Caracterização da Esc. Mun. Educador Diógenes Candido de Lima	114
Tabela 7	Caracterização da Esc. Mun. Prof. Kleber Aparecido da Silva	115
Tabela 8	Caracterização da Esc. Mun. Prof. Kanavillil Rajagopalan	116
Tabela 9	Caracterização da Esc. Mun. Domingos Sávio Siqueira Pimentel	17
Tabela 10	Média de acesso da Esc. Mun. Educador Diógenes Candido de Lima	119
Tabela 11	Média de acesso Esc. Mun. Prof. Kleber Aparecido da Silva	119
Tabela 12	Média de acesso Esc. Mun. Prof. Kanavillil Rajagopalan	120
Tabela 13	Média de Acesso Esc. Mun. Domingos Sávio Pimentel Siqueira	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Proporção de crianças de 4 a 5 anos que frequentam escola.	75
Gráfico 2	Índice de Desenvolvimento Humano do Chile, Brasil e Venezuela – 1990-2015	75
Gráfico 3	Acesso à escola - por grau de escolaridade	87
Gráfico 4	Relação de concluintes por matriculados em cursos de graduação presenciais.	89
Gráfico 5	Número de concluintes de cursos de graduação presenciais.	89
Gráfico 6	Quantidade de estudante com acesso à plataforma Bravo em 2020	117
Gráfico 7	Média de acesso diária à plataforma Bravo	120
Gráfico 8	Percentual de discentes com acesso à internet em 2020	122
Gráfico 9	Percentual de discentes que possuía recursos tecnológicos.	123
Gráfico 10	Tipo de mídia com acesso à internet	123
Gráfico 11	Tipo de internet utilizada para aulas remotas	125
Gráfico 12	Se a SMEP e/ou escola promoveu ações para atender estudantes sem acesso à internet.	127
Gráfico 13	Ações desenvolvidas pela SMEP para garantir acesso as aulas remotas para estudantes sem internet	128
Gráfico 14	Forma como teve acesso as aulas remotas sem acesso à internet.	130
Gráfico 15	Quantidade de filhos matriculados na rede municipal em 2020.	135
Gráfico 16	Considerando ter mais de um filho na rede, se todos possuíam mídia digitais para acesso as aulas remotas.	136
Gráfico 17	Se considerou ter habilidade para auxiliar o filho durante as aulas remotas em 2020.	137
Gráfico 18	Quantidade de aulas síncronas ministradas em 2020.	140
Gráfico 19	Nível de satisfação em relação a Bravo! Sistema de Gestão Escolar.	141
Gráfico 20	Nível de confiança relacionado ao desempenho escolar do filho em 2020	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Percepção sobre as devolutivas dos discentes	47
Quadro 2	Ações destinadas aos discentes sem acesso à internet	47
Quadro 3	Redistribuição das perguntas do questionário para análise	48
Quadro 4	Questões para entrevista com as gestoras	49
Quadro 5	Relato de Maria Cecília de Souza Minayo - gestora escolar	129
Quadro 6	Sobre a tentativa de localizar alunos sem acesso a Bravo!	131
Quadro 7	Suporte para alunos que residiam na zona rural	131
Quadro 8	Percepção da gestora sobre as aulas remotas	132
Quadro 9	Sobre as devolutivas das atividades	132
Quadro 10	Experiências não exitosas	132
Quadro 11	Horário de aula para postagem na plataforma Bravo!	137
Quadro 12	Percepção da equipe escolar em relação ao acesso e devolutivas das atividades na plataforma Bravo.	144
Quadro 13	Ainda sobre as devolutivas dos estudantes	145
Quadro 14	Retorno as aulas presencias com avaliação diagnóstica	146
Quadro15	Alternativa para alcançar estudantes sem acesso a Bravo! Sistema de Gestão Escolar	146

LISTA DE GRAVURAS

Gravura 1	Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	40
Gravura 2	Compilado de Fotos da Cidade de Poções - BA	42
Gravura 3	Compilado de Fotos de Festividades Locais	43
Gravura 4	Frente do pôster de divulgação – Vida Maria (2006)	79
Gravura 5	Verso do pôster de divulgação – Vida Maria (2006)	79
Gravura 6	Imagem de divulgação do Plantão Psicológico (2020)	99
Gravura 7	Imagem de divulgação para consulta Pública do RCMP	100
Gravura 8	Movimento Saúde em Casa desenvolvido através do Facebook	101
Gravura 9	Post de divulgação do programa O Som da Escola	103
Gravura 10	Tela Inicial da Bravo! Sistema de Gestão Escolar	104
Gravura 11	Menu da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLB	Associação dos/as Professores/as Licenciados/as do Brasil/Seção Bahia
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD-R	Compact disc-recordable (disco compacto gravável)
CD-RW	Compact Disc ReWritable (disco compacto regravável)
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CIEd	Centros de Informática na Educação
CIES	Centro de Informática do Ensino Superior
CIET	Centro de Informática das Escolas Técnicas Federais
CME¹	Campanha de Merenda Escola
CME²	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DVD	Disco digital de vídeo
EaD	Educação a Distância
EDUCOM	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
LD	Letramento Digital
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAD	Programa Nacional de Amostra a Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNBL	Programa Nacional de Banda Larga
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RCMP	Referencial Curricular Municipal de Poções
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online (biblioteca eletrônica científica online)
SMEP	Secretaria Municipal de Educação de Poções
SMS	Short Message Service (serviço de mensagem curta)
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TV	Televisão
WWW	World Wide Web
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundação das Nações Unidas pela Infância

SUMÁRIO	
PRIMEIRAS PALAVRAS	21
CAPÍTULO 1 – TRAÇANDO CAMINHOS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS	30
1.1 Linguística Aplicada: culturas, educação e linguagens	30
1.2 Desenho da Pesquisa	32
1.3 A pesquisa quali-quantitativa: a flexibilidade metodológica e a objetividade traduzida em dados.	36
1.4 Os Princípios Éticos da Pesquisa: Entrando em Campo	38
1.4.1 Submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa	39
1.4.2 O Lócus da Pesquisa	40
1.5 Os Sujeitos Colaboradores da pesquisa	44
1.6 Instrumentos Utilizados para Geração e Análise de dados	45
CAPÍTULO 2 - REVISITANDO O PASSADO COM O OLHAR DO PRESENTE: ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO	51
2.1 Iniciando a Caminhada	51
2.2 De Alfabetização ao Letramento: avanços conceituais e metodológicos	52
2.3 Letramentos – Múltiplos e com plurissignificados	58
2.3.1 Freire e o Letramento Social	60
2.4 Letramento Digital e a Educação no Contexto Pandêmico	63
2.4.1 Aulas Remotas no Contexto Pandêmico	67
2.4.1.1 A Regulamentação das Aulas Remotas Durante o Período Pandêmico	67
CAPÍTULO 3 – DO ANALÓGICO AO DIGITAL: ESCREVIVÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO	71
3.1 Situando o Leitor	71
3.2 Educação para as Classes Populares	71

3.3 Escrevivências sobre a educação entre os anos de 1980 a 2020	79
3.4 Da suspensão das Aulas Presenciais à Implantação da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar: o longo caminho percorrido para efetivação das aulas remotas no município.	98
3.4.1 A utilização das redes sociais, mídias e aplicativos como espaço de interação pedagógica durante o contexto pandêmico.	99
3.5 Breve relato a respeito da Bravo! Sistema de Gestão Escolar	106
CAPÍTULO 4 - ANALISANDO OS DADOS: CHEGAMOS ATÉ AQUI, MAS HÁ UM VASTO E MOVIMENTADO TRAJETO À FRENTE	111
4.1 Caracterização da Unidades Escolares Investigadas	111
4.1.1 Escolas Analisadas	112
4.1.2 Média diária de acesso à Bravo.	116
4.2 Sobre o acesso à internet e a utilização de recursos tecnológicos durante o ensino remoto emergencial.	120
4.3 Ações promovidas pela SMEP e/ou unidades escolares: para além da Bravo!	125
4.3.1 Aulas remotas sem mediação tecnológicas	128
4.3.1.1 Estratégias utilizadas pela equipe gestora para alcançar discentes sem acesso à internet	129
4.4 Percepção dos pais e/ou responsáveis em relação ao ensino remoto tendo em vista a aulas via Bravo! Sistema de Gestão Escolar.	131
4.5 A participação de discentes durante o ERE sob ótica de docentes e da equipe gestora.	141
ÚLTIMAS PALAVRAS – (IN) CONCLUSÕES: MAIS DO QUE RESPOSTAS, SOBRAM-NOS DÚVIDAS.	146
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
APÊNDICE 1 - Pontos Positivos e Negativos – Educação Conectada	
APÊNDICE 2 - Declaração Solicitada pela Secretaria Municipal de Educação de Poções – BA.	
APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	

APÊNDICE 4 - Questionário 1 (para gestores, coordenadores e professores).	
APÊNDICE 5 - Questionário 2 (para pais e/ou responsáveis).	
ANEXOS	
ANEXO 1 – Calendário Aprovado pelo CME para 2020	
ANEXO 2 – Calendário Modificado para Aulas Remotas – 2020	
ANEXO 3 – Questionário Aplicado aos Gestores pela SMEP Em 2020.	
ANEXO 4 – Autorização para Coleta de Dados	
ANEXO 5 – Declaração de Compromisso para Pesquisa com Seres Humanos	
ANEXO 6 – Folha de Rosto	
ANEXO 7 – Parecer Consubstanciado do CEP	

PRIMEIRAS PALAVRAS

[...] a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos.

José Manoel Moran (2006, p. 36).

A pandemia causada pelo novo Coronavírus, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 março de 2020, trouxe inúmeros impactos à população global, dizimando milhares de vidas e tendo como consequência necessária a medida de isolamento social que transformou abruptamente a forma de convivência e as relações humanas. Visando conter o avanço do vírus, autoridades mundiais executaram diversos procedimentos preventivos, visto que o “[...] vírus pode se propagar de pessoa para pessoa por meio de gotículas do nariz ou da boca que se espalham quando alguém doente tosse ou espirra. As pessoas também podem se contaminar ao respirarem gotículas [...] de uma pessoa doente” (BRASIL, 2020).

De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2020), os Coronavírus são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, dificilmente provocavam doenças mais graves em humanos. Ao todo já foram identificados sete Coronavírus humanos (HCoVs) sendo o SARS-CoV-2 responsável por causar a Covid-19. Este, no entanto, se mostrou muito agressivo e com alta letalidade, afetando diretamente a educação com a suspensão das atividades presenciais, uma vez que se fez necessário evitar aglomeração em ambientes fechados, como os das salas de aula, para tentar minimizar o alastramento da pandemia, reduzindo o risco de contágio e disseminação entre docentes, discentes e familiares.

Diante disso, amparadas pela Portaria do Ministério da Educação nº 544/2020, “que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19”, as redes de ensino públicas e privadas passaram a ministrar aulas de forma remota, modificando o cenário educacional,

principalmente no que concerne à prática pedagógica e ao processo de ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa surgiu, justamente, das inquietações vivenciadas ao longo do ano letivo de 2020, no contexto pandêmico anterior à vacinação, quando as aulas da rede municipal de ensino de Poções- BA passaram a ser remotas e ministradas através da implantação da plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar.

Estudar um fenômeno em curso é extremamente difícil porque muitas variáveis podem apresentar-se no decorrer da caminhada e modificar os rumos da pesquisa. Então, quando tomamos a decisão de averiguar o impacto de aulas remotas no contexto pandêmico, com o intuito de investigar a participação de discentes, as primeiras coisas que definimos foram a delimitação do tema e o período em que ocorreria a investigação.

Em seguida, começamos a traçar meios para atingir o maior número possível de sujeitos colaboradores da pesquisa, considerando que necessitávamos chegar não só a quem teve acesso as aulas remotas por meios digitais, mas, principalmente, àqueles que, por alguma razão, ficaram à margem deste processo. Isso porque, acreditamos que a condição econômica está interligada com a educação, na qual o alcance das diversas interfaces digitais, principalmente as que envolvem a educação digital, não estão disponíveis aos estudantes em posição de vulnerabilidade socioeconômica na mesma proporção em que estão para as demais classes sociais. Não por acaso, Bourdieu (2012) já expunha que

[...] as crianças oriundas do meio mais favorecido não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares e nas vantagens mais importantes, não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhe possam dar. Ao contrário do que ocorre com as crianças provenientes dos meios menos favorecidos que só irão ter acesso a livros, computadores, obras de arte, ou seja, a língua culta, entre outros, no espaço escolar (BOURDIEU, 2012, p. 45).

Desta maneira, a pesquisa feita por amostragem, buscou atingir gestores, coordenadores, professores e pais/responsáveis pelos discentes matriculados em quatro escolas da rede pública municipal de Poções, considerando que duas delas são dos anos iniciais e duas dos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda sobre as unidades escolares, procuramos traçar um paralelo entre o número de acesso feito pelos estudantes durante o uso da plataforma Bravo! no ano de 2020 (ano de implantação no município), além de investigarmos as primeiras medidas adotadas

pela cidade de Poções a partir do dia 17 de março de 2020 - data em que as aulas presenciais foram interrompidas.

Outro fator que avaliamos ser importante salientar diz respeito a posição geográfica em que as unidades escolares se encontram localizadas, pois, na pretensão de ter uma visão mais ampla do fenômeno estudado, optamos por investigar escolas situadas em diversas regiões. Assim, duas das unidades escolares estão posicionadas mais próximas ao centro, enquanto as demais estão instaladas em áreas não centrais.

Diante de todo exposto, intencionamos elucidar a seguinte questão de pesquisa: considerando a plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar, adotada pela rede pública municipal de ensino da cidade de Poções –Bahia, como se deu a participação de discentes durante as aulas remotas emergenciais no período pandêmico?

Para tanto, o objetivo geral que norteia essa pesquisa é: investigar o impacto de aulas remotas no contexto pandêmico tendo como base a participação de discentes de quatro unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Poções – Bahia, levando-se em consideração as aulas ministradas por meio da plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar.

Como objetivos específicos, buscamos: *i)* coletar dados relacionados ao número de acesso de discentes das quatro escolas da rede pública municipal de ensino utilizadas como amostra nessa pesquisa; *ii)* investigar se a Secretaria Municipal de Educação de Poções, ao implantar a plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar, conseguiu garantir a igualdade e a equidade de acesso aos discentes da rede; *iii)* analisar a quantidade de devolutivas de discentes das escolas investigadas em relação as atividades desenvolvidas pelos docentes através da plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar; *iv)* verificar, junto aos gestores, coordenadores e professores das unidades de ensino analisadas, possíveis alternativas desenvolvidas para atingir estudantes que não tiveram acesso às atividades remotas por meio da plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar.

A título de conhecimento, e em consonância com o Decreto 9.057 de maio de 2017, a Educação a Distância (EaD) é o modelo de educação onde a “[...] mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis”, dentre outros. No Brasil, embora já existisse, era autorizada, tão somente, para cursos superiores,

devendo estes solicitar credenciamento específico à União, conforme previsto no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional (LDB) 9.994/96.

Entretanto, a partir do Decreto 9.057 de maio de 2017, Capítulo II: da oferta de cursos na modalidade a distância, está disposto no Art. 8º que é de competência das “[...] autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância”. Todavia, em relação ao ensino fundamental, o referido decreto mantém o “[...] ensino fundamental, nos termos do § 4º do Art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. Ratificando, portanto, o contido no Art. 9º: “A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996” (BRASIL, 2017).

É válido mencionar que a LDB 9.394/96 sofreu outras modificações, além desta, durante os anos de 2021 e 2022. Contudo, o capítulo 4º do artigo 32 se manteve inalterado, preconizando que o “ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Assim, o ensino a distância pode ser utilizado no ensino fundamental por motivos de saúde, por estarem no exterior, por morarem em locais sem acesso à educação presencial ou em regiões de difícil acesso, por pessoas que estejam privadas de liberdade ou sem oferta das disciplinas obrigatórias do currículo escolar (BRASIL, 2017).

O período pandêmico, anterior à vacinação, ficou caracterizado como uma situação emergencial, passando a ser evidenciado na educação pela implementação de aulas por meios digitais ou, como popularmente passou a ser conhecido, por Ensino remoto/Ensino Remoto Emergencial (ERE). É preciso que se diga, no entanto, que este, mesmo com o uso das interfaces digitais, possui diferenças da EaD. Para Elisabete Duarte - diretora de articulação de ensino do Instituto Federal de Alagoas, em entrevista a Rocha (2020 s/p), "o ensino remoto diz respeito às atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas orientadas pelos princípios da educação presencial", então, no mesmo horário em que estariam nas escolas, os estudantes teriam aulas virtuais. Enquanto a educação a distância

[...] é uma modalidade que permite que professor e aluno vivenciem experiências em que o espaço e o tempo são cotidianamente ressignificados, com base no uso de tecnologias (velhas e novas) e no contexto em que estão

inseridos. Há, nesse sentido, uma possibilidade de ampliação e democratização dos processos educativos, no momento em que os ambientes pedagógicos, ao quebrar barreiras de tempo e espaço, possibilitam interações e aprendizagens. É importante salientar que nesses ambientes, as práticas interativas estão subordinadas ao contexto de uso das tecnologias que são disponibilizadas para as ações de ensino e aprendizagem (LIMA; SOARES; ONODERA, 2020, p.1).

Para Veloso e Mill (2022), entretanto, o que pode ter levado a essa distinção entre o ensino remoto e a EaD foi a preocupação dos profissionais que há anos atuam e defendem a modalidade. De acordo com os autores, as medidas aligeiradas criadas durante a pandemia poderiam levar a experiências malsucedidas fazendo com que sujeitos com visões equivocadas ampliassem o preconceito em relação a EaD. Talvez por isso, optou-se por estipular uma divisão entre o que estava sendo vivenciado durante a pandemia e tudo aquilo já solidamente alicerçado que a antecede. Em outras palavras, “o ensino remoto passou a ser visto como uma experiência emergencial que, devido às suas características e circunstâncias, deveria ser distinguido da EaD e de outras práticas anteriores” (VELOSO; MILL, 2022, p.4).

Diferente de Veloso e Mill, acreditamos que a maioria dos professores, principalmente do ensino fundamental, não havia tido experiência de docência com a educação a distância, sendo as aulas remotas o primeiro contato com essa modalidade de ensino. Por isso, muitos apenas transpuseram a metodologia utilizada nas aulas presenciais para o mundo virtual, além de não ter havido flexibilização ou democratização em relação ao tempo, uma vez que as aulas síncronas ocorriam no mesmo período em que as aulas presenciais deveriam acontecer, fatos que não podem ser caracterizados como EaD.

A realidade é que, como educadores, foi preciso ressignificar a prática diante das diversas demandas durante o ensino remoto emergencial. Houve a necessidade de empregar tempo e esforço para conseguir alcançar as medidas impostas sem que tivéssemos, ao menos, uma infraestrutura adequada. Se por um lado houve a expansão dos “saberes-fazer”, por outro existiu um retrocesso com a flexibilização dos direitos do trabalhador que dificilmente será enxergada devido ao avanço tecnológico (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022, p.48).

Outro ponto importante a ser salientado deve-se ao fato de que o ERE pode ter se transformado em um negócio.

Uma breve análise das propostas colocadas em prática pelas secretarias de educação de diversos Estados brasileiros apontará a forte presença e influência de grandes empresas privadas que praticam a educação como negócio. São elas as vendedoras dos pacotes de soluções pedagógicas que vão desde ambiências digitais até materiais didáticos e aulas gravadas por professores [...] (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022, p.17).

Talvez, se as instituições de ensino tivessem acompanhado e incorporado o uso das tecnologias ao longo do tempo, os docentes teriam adquirido saberes pedagógicos e tecnológicos que, durante as aulas remotas, seriam postos em prática para ajudá-los.

O fato é que, quando ocorreu a suspensão das aulas presenciais e a implantação de aulas remotas

[...] cerca de 29% dos lares brasileiros não possuíam conexão banda larga de internet (CETIC.BR, 2020), com a consequente exclusão dos estudantes e ampliação do vergonhoso fosso de desigualdade existente no país. Por outro lado, a pesquisa do Instituto Península (2020) revelou que 86% dos professores da Educação Básica afirmavam não se sentir preparados para atuação docente nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), correndo-se o risco de tornar o Ensino On-line uma mera e equivocada transposição didática do presencial para o virtual (SANTO; SANTOS, 2021, p.03).

No Brasil, desde 1983 que o governo federal tem tentado incorporar programas voltados para o uso das tecnologias na educação, a exemplo do Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM) - primeiro projeto público a tratar da informática educacional. Valente (2006), ao escrever sobre a história do Projeto EDUCOM, relata que o mesmo foi iniciado em escolas pilotos três anos depois do surgimento da proposta, tempo dedicado a formação de profissionais que atuariam no programa. Esse tempo também foi utilizado para a

[...] elaboração de material de apoio na forma de textos ou programas computacionais e formação dos monitores que atuariam no projeto. Portanto, foi um processo de auto formação, de aprendizado em serviço, baseado nas experiências compartilhadas pelos especialistas das mais diferentes áreas, ou seja, a constituição do que hoje pode ser denominado de comunidade de prática (VALENTE, 2006, s/p).

No ano de 1987, com objetivo de formar professores para implantação dos Centros de Informática na Educação vinculados às Secretarias Estaduais de Educação (CIEd), às Escolas Técnicas Federais e ao Ensino Superior foi criado o Projeto FORMAR. O intuito, ainda de acordo Valente (2006) “era de disseminar os conhecimentos sobre informática na educação para outros centros, de modo que a pesquisa e as atividades nessa área não ficassem restritas aos [...] centros do

EDUCOM”.

O Projeto FORMAR foi seguido pelo Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE (1989); além do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) - criado pela Portaria nº 522/MEC de 9 de abril de 1997, direcionado para a melhoria da qualidade da educação básica e da cultura digital, oportunizando infraestrutura tecnológica e formação de pessoal e assistência técnica-pedagógica (HOLANDA, 2003, p. 4).

Mais à frente, foi implementado o Programa de Inovação Educação Conectada (2017/2018) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) - atrelada ao Educação Conectada, que é

[...] um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos a distância, completando a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância ao processo ensino-aprendizagem (BRASIL, MEC, 2020).

Apesar da adesão e implantação destes programas pelas inúmeras secretarias de educação de municípios brasileiros, a educação voltada para o uso das tecnologias esbarra em um fator primordial: a falta de formação dos docentes que se encontram no “chão da escola”. Pois, conforme assinala Freire (1996), a formação permanente dos professores é fundamental, sendo este o momento da reflexão crítica sobre a prática.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Plano de Ações Articuladas (PAR), consegue fazer chegar até os municípios os programas e os recursos tecnológicos. Porém, a contrapartida do município, que deveria acontecer através da formação docente, tem se mostrado empecilho, ficando ainda mais evidenciado durante as aulas remotas. Leite e Ribeiro (2012, p.177) afirmam que “um dos principais entraves para a utilização das TICs na educação brasileira é a falta de conhecimento e domínio dessas tecnologias por grande parte dos professores [...]”. Entretanto, como educadores, ser letrado digital é uma questão de sobrevivência e adaptação em uma sociedade moderna e com inúmeros avanços tecnológicos. É “perceber a necessidade de, além de tornar-se letrado alfabeticamente [...] é preciso ser letrado digital, isto é, fazer-se cidadão do mundo também através dos processos digitais” (XAVIER, 2007, p.8).

Estudar o letramento digital, em seus diversos contextos, requer um agenciamento tanto teórico quanto metodológico. Portanto, a perspectiva que adotamos nesta pesquisa relaciona-se aos estudos teóricos voltados para a concepção de alfabetização e de letramento baseado em renomados autores (AMARAL, 2002; FREIRE, 1984, 1987, 1991, 2000, 2001 e 2003; KATO, 1986 e SOARES 1985, 1998 e 2002) bem como trabalhos que discutem o letramento digital e os múltiplos letramentos (ALVES, 2017; GEE, 2010; LÉVY, 1994, 1996 e 1999; OLIVEIRA E SZUNDY, 2014; MILL, 2014 e 2021; SANTAELLA, 2014; SANTO, 2021; STREET, 2005, 2010 e 2014 e XAVIER 2007 e 2011).

Em relação à metodologia, este estudo valeu-se de abordagem exploratória, descritiva e documental, orientado pelos princípios da pesquisa qualitativa (FLICK, 2004; MINAYO 1994, 2001 e 2011) e quantitativa (MINAYO e SANCHES, 1993; QUEIROZ, 2006 e RICHARDSON, 1989).

Para facilitar o percurso textual e também por uma questão didática, circunscrevemos a dissertação em quatro capítulos:

Traçando Caminhos: escolhas metodológicas! é o título do primeiro capítulo. De maneira introdutória, esboçamos o desenho da pesquisa. Nesta parte, de forma clara e objetiva, expusemos a natureza da pesquisa (quali-quantitativa), a abordagem exploratória, descritiva e documental, além de discorreremos sobre os questionários e entrevistas utilizados como instrumentos para geração de dados. Em seguida, apresentamos os sujeitos colaboradores da pesquisa, o ambiente pesquisado e as estratégias metodológicas utilizadas para tratamento e análise de dados, além dos princípios éticos;

No segundo capítulo, intitulado Revisitando o passado com o olhar do presente: estudos sobre letramentos, abordamos a importância dos estudos teóricos para toda e qualquer pesquisa e, em seguida, discorreremos sobre os seguintes temas: *i)* De Alfabetização ao Letramento: avanços conceituais e metodológicos; *ii)* Letramentos – Múltiplos e com plurissignificados; *iii)* Freire e o letramento social; *iv)* Letramento digital e a educação no contexto pandêmico; *v)* As aulas remotas no contexto pandêmico; além de abordarmos *vi)* A regulamentação das aulas remotas durante o período da pandemia causada pelo Coronavírus – Covid-19;

No capítulo 3: Do analógico ao digital – escrituras sobre educação, optamos por trazer o contexto educacional dos anos de 1980 até o início da implementação de recursos e programas voltados para o uso da tecnologia no contexto escolar.

Posteriormente, situamos o leitor sobre o cenário de aulas remotas na cidade de Poções, tendo por base a plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar, implantada pela rede municipal de educação;

No quarto capítulo – Analisando os Dados – Chegamos até aqui, mas há um vasto e movimentado trajeto à frente, apresentamos os dados gerados com base nos questionários aplicados, entrevistas e material extraído da plataforma Bravo e, através de gráficos, tabelas e análise bibliográfica, expusemos os resultados obtidos com essa pesquisa. Essa parte constituiu-se elemento fundamental desse estudo, pois, mediante análise de dados conseguimos respostas para os objetivos – geral e específicos.

Últimas palavras – (in) conclusões: mais do que respostas, sobram-nos dúvidas. Concluímos essa tese com a certeza de que esse trabalho tem muito a ser discutido e investigado. Porém, estamos ainda mais conscientes da desigualdade que assola nosso país e da urgente necessidade de políticas públicas eficazes. A pandemia do Coronavírus escancarou a falta de equidade durante o ensino remoto e evidenciou a urgente necessidade de formação para professores, além ausência de recursos tecnológicos e de acesso à rede mundial de computadores (internet) tanto para docentes quanto para discentes. Principalmente, para os advindos de escolas não centrais que são, infelizmente, também aqueles que se encontram em maior vulnerabilidade social.

Os professores estão cientes das dificuldades que terão durante os próximos anos, não sendo possível prever a dimensão do dano causado aos alunos que não tiveram acesso as aulas por meios digitais e o tempo que levará para reverter tamanho prejuízo. Mas, brasileiras que somos, também esperamos que essa dissertação fomenta nos gestores a necessidade urgente de investimento em formação tecnológica, na criação de ambientes interativos de aprendizagem, além de almejar que o uso das tecnologias tenha ganhado espaço na educação básica e que nossos colegas, professores, tenham adquirido mais consciência de sua importância no mundo atual, pois somente “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 30), e possam continuar avançando sempre, mesmo diante das adversidades.

CAPÍTULO 1 – TRAÇANDO CAMINHOS: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

1.1 Linguística Aplicada: culturas, educação e linguagens

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral.

Kanavillil Rajagopalan (2003, p. 12)

O Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) vincula-se aos estudos em transdisciplinares e em linguagens e culturas que está organizado em três linhas de pesquisa: linha 1 - Estudos transdisciplinares da linguagem; linha 2- Literatura e interfaces; e a linha 3 - Linguística Aplicada: culturas, educação e linguagens, na qual essa pesquisa está inserida.

Esta terceira linha de pesquisa pode ser compreendida como campo de investigação relacionado as indagações de caráter transdisciplinar que envolve letramentos, discursos, linguagens e culturas enfocando ensino-aprendizagens de línguas em variados contextos, da mesma forma que outras práticas discursivas, modos de enunciação e circulação de gêneros discursivos na sociedade. Ainda que o segundo capítulo dessa dissertação enfoque, exclusivamente, uma variedade de práticas de letramentos, achamos prudente discorrer sobre os principais percursos da linguística, bem como o papel da linguística aplicada e da linguista crítica na sociedade, antes de adentarmos propriamente ao campo metodológico (PPGCEL-UESB, 2023).

Considerado o pai da linguística moderna e conhecido por sua teoria do signo linguístico por afirmar que a relação entre um sinal linguístico (como uma palavra) e o conceito que ele representa é arbitrária e convencional, Ferdinand de Saussure desenvolveu diversas ideias importantes para a linguística, incluindo: a distinção entre *langue* (língua) e *parole* (fala), utilizando-se do argumento de que a *langue* é um sistema de regras e convenções linguísticas compartilhadas por uma comunidade,

enquanto a *parole* é a manifestação individual e concreta da fala; a importância da arbitrariedade do signo linguístico, ou seja, a relação entre a palavra e o objeto que ela representa é arbitrária, não havendo nenhuma conexão intrínseca entre o som da palavra e o significado que ela carrega; a noção de valor linguístico, no qual o autor argumenta que o valor de uma palavra é determinado pela sua relação com outras palavras no sistema linguístico, e não pelo seu significado concreto; além do fato de enxergar a linguística como ciência estrutural, visto que esta deveria se concentrar na análise da estrutura interna da língua e nas relações entre seus elementos, em vez de se preocupar com o estudo das origens históricas ou das variações regionais da linguagem (SAUSSURE, 1916).

Noam Chomsky, por sua vez, um dos mais importantes linguistas contemporâneos, é conhecido por sua teoria da gramática gerativa, afirmando que a capacidade de criar e entender frases complexas é inata ao ser humano e está presente em todas as línguas. Em outras palavras, Chomsky acredita que os seres humanos nascem com a capacidade de adquirir a linguagem e que há uma gramática universal subjacente a todas as línguas humanas. Ele também propôs a ideia de que a linguagem é uma competência mental separada da comunicação, e que a gramática é uma entidade autônoma que pode ser estudada independentemente do uso da linguagem na comunicação. Além disso, Chomsky é conhecido por suas críticas às teorias comportamentais da linguagem e sua defesa da análise sintática gerativa como um recurso para estudar a estrutura interna das línguas (CHOMSKY, 2010).

Outros dois grandes pilares da linguística são: Mikhail Bakhtin - conhecido por sua teoria do discurso, que enfatiza a importância do contexto social e histórico na compreensão da linguagem. De acordo com Bakhtin (1997) a linguagem é sempre usada em um contexto social e que diferentes contextos podem levar a diferentes significados e interpretações; e Edward Sapir (1985) – popularizado por sua teoria da relatividade linguística ao afirmar que a língua que uma pessoa fala afeta sua percepção e compreensão do mundo.

Em relação ao papel e a relevância da linguística aplicada, é possível afirmar que esta estuda a linguagem e suas diversas formas de uso em contextos práticos, com o objetivo de desenvolver soluções para problemas reais relacionados à comunicação. Essa área de estudo é importante para entender como a linguagem é usada em diferentes situações e contextos, como pode ser ensinada de forma eficiente e como pode ser aplicada em diversos campos, como a educação, a

tradução, a comunicação empresarial, a tecnologia da informação, entre outros. Portanto, pode-se dizer que o objetivo da linguística aplicada é melhorar a comunicação entre as pessoas e desenvolver estratégias para resolver problemas relacionados à linguagem.

A linguística crítica, no entanto, visa analisar o uso da linguagem como um recurso de poder e opressão na sociedade, buscando uma linguagem mais justa e inclusiva para promover a igualdade e a justiça social. Assim, a linguística crítica acaba por desafiar as normas e preconceitos linguísticos, bem como a hegemonia de determinados grupos linguísticos, para permitir uma maior diversidade linguística e cultural.

Assim, enquanto a linguística aplicada se concentra na aplicação prática da teoria linguística para resolver problemas no mundo real, como ensino de línguas, tradução, desenvolvimento de materiais didáticos, entre outros, a linguística crítica possui uma abordagem teórica e metodológica que se concentra na análise crítica dos papéis sociais e políticos da linguagem e na relação entre linguagem, poder e ideologia. Em outros termos, a linguística aplicada busca soluções práticas para problemas linguísticos, enquanto a linguística crítica busca entender e transformar as relações sociais e políticas que envolvem a linguagem.

Referência de linguista crítico, Kanavillil Rajagopalan (2003) acredita que a linguística crítica deve examinar as estruturas de poder na sociedade e como elas são perpetuadas pela linguagem. O autor defende que a linguística crítica precisa servir para a transformação social e para a promoção da justiça linguística. Além disso, enfatiza a importância da análise crítica do discurso e da conscientização dos preconceitos linguísticos, incluindo a discriminação linguística e o racismo linguístico. Em suma, Rajagopalan (2003) vê a linguística crítica como uma disciplina essencial para a compreensão e mudança das relações de poder na sociedade, enfatizando a importância da cultura e das práticas sociais na compreensão e análise da linguagem, pois a linguagem é um meio de comunicação que é moldado pela história e pelas relações de poder entre os falantes.

1.2 Desenho da Pesquisa

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.

Maria Cecília de Souza Minayo (2001, p.17)

Em uma dissertação cada seção (capítulo) possui importância e está organizada de modo a assumir uma determinada função. Nesse contexto, o capítulo metodológico mostra-se notoriamente significativo, pois ele serve como base empírica para este estudo, visto que é através da análise metodológica que construímos e apresentamos os dados da pesquisa.

Assim, começamos a delinear essa investigação explicando seu método de abordagem, bem como os procedimentos utilizados, pois, concordando com Minayo (2001) “[...] entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. Desta maneira,

Dizia Lênin (1965) que "o método é a alma da teoria" (p. 148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência (LÊNIN, 1965, p. 148 *apud* MINAYO, 2001, p.16).

Em linhas gerais, o presente estudo se valeu de pesquisa exploratória e documental – baseando-se na abordagem qualitativa, e descritiva – utilizando-se de dados quantitativos.

A pesquisa exploratória “tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias, a familiarização com o problema proposto, ou seja, a tomada de consciência do tema” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 18), enquanto a pesquisa documental, de acordo Fonseca (2002, p.32), faz uso, dentre outras fontes, de tabelas estatísticas, relatórios e documentos oficiais. Para tanto, utilizou-se a abordagem qualitativa, visto que está “baseada em texto e na escrita, desde notas de campo a transcrições até descrições e interpretações, e, finalmente, à interpretação dos resultados [...]” (FLIK, 2004, p.9), representando “não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também [...] o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas” (FLICK, 2004, p. 45).

A opção pela pesquisa descritiva se deu porque esta tem como finalidade “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 43), o que casa muito bem com a pesquisa quantitativa, pois esta utiliza a quantificação tanto nas modalidades de geração de informações quanto no seu tratamento, valendo-se de técnicas

estatísticas, a exemplo de percentuais, médias, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. que precisam ser descritos para melhor análise e compreensão do fenômeno estudado (MICHEL, 2005).

No tocante ao levantamento bibliográfico, que de acordo Vergara, (1998, p.43) “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” foi de suma importância para sustentação dessa tese, por ser caracterizado pelas “principais teorias que norteiam o trabalho científico” (PIZZANI et al., 2012, p. 54).

Por isso, com propósito de apresentar o contexto dos estudos sobre letramentos, inicialmente foi utilizado o referencial teórico, item primordial por apontar pesquisas já produzidas sobre a temática investigada. Tal fato nos possibilitou a identificação e o estudo de obras acadêmicas como livros, dissertações e artigos a respeito do conteúdo evidenciado, além de nos permitir apresentar conceituações que trouxeram sustentação para essa tese. É importante mencionar, no entanto, que o letramento é um tema bastante amplo e se vincula à diversas linhas (letramento escolar, acadêmico, científico, literário, etc.), contudo, nosso enfoque trata-se, principalmente, do letramento digital em virtude das aulas remotas emergenciais no contexto pandêmico.

No que concerne ao segundo capítulo dessa dissertação, optou-se em fazê-lo por meio de escrituras. Escrivência - expressão cunhada por Conceição Evaristo, significa “[...] apropriar-se de sua história e de sua cultura, [e] reescrevê-la segundo a sua vivência” (EVARISTO, 2010). Ao explicar sobre a origem do termo, Evaristo (2018) relata que “era um jogo que eu fazia entre a palavra “escrever” e “viver”, “se ver” e culmina com a palavra “escrivência”. Fica bem um termo histórico”.

A investigação se deu por amostragem, levando-se em conta quatro escolas da rede municipal de ensino, sendo duas delas dos anos iniciais e duas dos anos finais no Ensino Fundamental. Aqui, é válido ressaltar que as unidades escolares investigadas se encontram geograficamente localizadas em regiões centrais e não centrais, fato que possibilitou a averiguação de informações pertinentes como igualdade e equidade de acesso ao ensino remoto. Neste ponto, ressaltamos que as identidades das escolas pesquisadas se encontram respaldadas, sendo utilizados nomes fictícios para as mesmas.

No tangente aos nomes escolhidos para representar as unidades escolares, optou-se por homenagear professores que trabalham com uma perspectiva

decolonial, que de acordo Colaço (2012) “[...] reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada”. Ainda segundo o autor, é pertinente enfatizar que a intenção “[...] não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua” (COLAÇO, 2012, p. 08). Ademais, todos os homenageados são estudiosos e trabalham na perspectiva da Linguística Crítica: “movimento fortemente consolidado [...] com adeptos nos quatro cantos do mundo. [...] a linguística crítica veio para ficar. E, aos poucos, o linguista vai recuperando seu verdadeiro papel enquanto cientista social”, prestando serviço à comunidade e contribuindo para a melhora da qualidade de vida nas esperas de menor prestígio da sociedade à qual faz parte (RAJAGOPALAN, 2003, p. 123).

Dito isto, doravante, as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental se tornarão conhecidas como:

Unidade de Ensino 1: Escola Municipal Educador Diógenes Cândido de Lima;

Unidade de Ensino 2: Escola Municipal Professor Kleber Aparecido da Silva.

O mesmo ocorrerá com as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental que, de agora em diante, receberão o nome de:

Unidade de Ensino 3: Escola Municipal Professor Kanavillil Rajagopalan;

Unidade de Ensino 4: Escola Municipal Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

Salienta-se que todos os professores homenageados contribuíram, de alguma forma, para uma visão mais crítica e decolonial durante essa pesquisa, atentando nosso olhar para as maiorias minorizadas durante o processo de investigação, além de terem lecionado no curso de mestrado do PPGCEL, mesmo sendo como professor convidado (fato ocorrido por três vezes com o professor Sávio Siqueira).

A geração dados ocorreu através de acesso às informações registradas na plataforma Bravo!, entrevistas semiestruturadas aos gestores, além questionários que foram aplicados para: 304 pais e/ou responsáveis por discentes matriculados no 8º e 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental; 129 pais e/ou responsáveis por discentes matriculados no 3º, 4º, 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4 gestoras; 4 coordenadores e 29 professores da rede pública municipal, integrantes das escolas investigadas, totalizando 470 sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Aqui, é preciso mencionar que dos dados da pesquisa referentes a Bravo foram extraídos da plataforma entre julho e dezembro de 2020, porém as entrevistas e

aplicação dos questionários com os sujeitos colaboradores ocorreram a partir de junho de 2022, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para ida a campo. Ressalta-se que não foram levados em conta o 1º, 2º, 6º e 7º ano, visto que os sujeitos ainda não estavam inseridos nas respectivas unidades escolares analisadas ou ainda não estavam cadastrados na plataforma Bravo! Portanto, não haveria possibilidade de geração e análise de dados sobre a participação dos mesmos.

Ainda sobre a aplicação dos questionários impressos, os estudantes levaram para casa e entregaram aos pais/responsáveis. Já para a direção, coordenação e docentes, o questionário foi entregue e respondido durante as Atividades Complementares (ACs) que funcionam da seguinte forma:

- Anos iniciais do ensino fundamental – às sextas das 10h às 12h ou das 15h às 17h;
- Anos finais do ensino fundamental – AC feita por área do conhecimento (terça-feira – linguagens, quarta-feira – humanas, quinta-feira – exatas).

Gil (2008, p. 128) aponta que a utilização de questionários é uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

Em relação a sistematização dos dados, a análise foi feita utilizando-se de agrupamento em tabelas e gráficos, fato que possibilitou estatisticamente a sua quantificação e correlação entre as amostras probabilísticas, além da transcrição e análise crítica das entrevistas.

1.3 A pesquisa quali-quantitativa: a flexibilidade metodológica e a objetividade traduzida em dados.

Utilizando-nos dos escritos de Pires (2008, p.54), por um longo período os pesquisadores foram “[...] persuadidos de que a linguagem matemática era um critério indispensável de cientificidade e o único capaz de trazer ‘provas definitivas’ ao mundo empírico, ainda que se possa ver, agora, que tal não era o caso”. Assim, até o século XIX, a pesquisa quantitativa era dominante, pois, para muitos, a matemática fornecia “[...] à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação, da própria estrutura da matéria” (SANTOS, 2005, p.27).

Diferente da visão de outrora, a pesquisa qualitativa veio para ampliar os horizontes metodológicos, demonstrando que “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 21).

Mas, seria possível fazer uso tanto de uma pesquisa quantitativa quanto de uma pesquisa qualitativa para estudar o mesmo fenômeno? Para Richardson (2011, p.79), existem “[...] problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa”, porém Minayo (2012) acredita que o entremeio científico se faz, em muitas situações, com o alinhamento da geração de dados quantitativos e com elucidações qualitativas.

Desta forma, optou-se tanto pela flexibilidade metodológica da pesquisa qualitativa por ser “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p. 16), quanto na objetividade da pesquisa quantitativa com o intuito de assegurar, com a maior clareza possível, a exatidão dos trabalhos desenvolvidos, guiando o pesquisador a um resultado com poucas possibilidades de distorções. Mesmo sabendo-se que a “ordem e regularidade só podem ser estabelecidas, de forma aproximada, em termos médios e sobre um grande número de indivíduos” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.241).

Ao explicar sobre as duas abordagens metodológicas Queiroz (2006) faz a seguinte reflexão:

Pensar em pesquisa quantitativa e em pesquisa qualitativa significa, sobretudo, pensar em duas correntes paradigmáticas que têm norteado a pesquisa científica no decorrer de sua história. Tais correntes se caracterizam por duas visões centrais que alicerçam as definições metodológicas da pesquisa em ciências humanas nos últimos tempos. São elas: a visão realista/objetivista (quantitativa) e a visão idealista/subjetivista (qualitativa) (QUEIROZ, 2006, p. 88).

Minayo (1994) analisa que as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que:

- a) as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto;
- b) que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa;

c) que a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

Assim, uma pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, qualitativa e quantitativa. Esse modelo de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106). Além do mais,

[...] ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses [...] (MINAYO, 2012, p.623).

Durante o processo investigativo, a abordagem qualitativa foi superimportante na condução e análise das entrevistas com os gestores das escolas investigadas, pois, embora todas sejam pertencentes a mesma rede de ensino, localizadas na mesma cidade e sigam as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, a condução das aulas remotas durante o período pandêmico variou muito de uma unidade para outra.

Como não havia possibilidade da ida *in loco* durante o período pandêmico, passou-se a acompanhar as aulas de acordo a postagem dos professores na Bravo! A plataforma, por sua vez, também nos permitia acesso à presença, participação e devolutivas das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Assim, foi possível quantificar o percentual de discentes atingido durante as aulas remotas, bem como saber a quantidade de alunos que ficou sem acesso as atividades nesse período.

Antes de adentrar com mais propriedade sobre os instrumentos utilizados para geração e análise de dados, achamos conveniente apresentar e discorrer sobre os princípios éticos e o lócus da pesquisa.

1.4 Os Princípios Éticos da Pesquisa: Entrando em Campo

Essa pesquisa foi submetida ao CEP no dia 01 de março de 2022, até então, sob o título: O Impacto de Aulas Remotas no Desempenho de Discentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Poções-Bahia. No entanto, acatando as sugestões feitas pelos examinadores durante banca de qualificação, ocorrida em 14 de setembro de 2021,

foram realizadas as devidas alterações, pois, chegou-se à conclusão que não havia a possibilidade de avaliar o desempenho de discentes durante o ano letivo de 2020, tendo em vista que o referido ano não foi finalizado dentro do período em que nos propusemos concretizar essa investigação. Não obstante, o Conselho Municipal de Educação (CME¹) não havia definido os critérios de aprovação e reprovação para as aulas ministradas por meios digitais. Assim, agora com o título: Aulas Remotas em Contexto Pandêmico: Sobre a Participação de Discentes de Rede Pública Municipal, dissertamos, nos próximos tópicos, desde os documentos necessários para envio do projeto ao CEP, o lócus da pesquisa, a ida a campo e os recursos utilizados para geração e análise de dados.

1.4.1 Submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa

Embora pareça um procedimento simples, a submissão do projeto ao CEP deve ocorrer sempre que uma pesquisa envolva seres humanos. Isso porque, para que seja possível a ida a campo, realizar entrevistas e aplicar questionários, necessita-se levar em conta alguns critérios apresentados pela Resolução nº 196/96. Dentre os quais se encontra:

A eticidade da pesquisa implica em: a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes. Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade.

Assim, como primeiro procedimento, levando-se em consideração a necessidade de adentrar às escolas da rede municipal de ensino, foi solicitado autorização para geração de dados à secretaria municipal de educação, de acordo o modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB ocorrida em 14 de fevereiro de 2020 (anexo 4).

Entretanto, no primeiro momento, foi-nos solicitado alteração no modelo de autorização para geração de dados disponibilizado pelo CEP. Como o referido documento é impassível de ser editado, havendo somente a possibilidade de preenchimento dos campos permitidos, houve a tentativa verbal de reafirmar que este estudo não necessitaria de auxílio financeiro do município para sua viabilização, apenas a autorização para visitar as unidades escolares, realizar entrevistas e aplicar os questionários. Não existindo consenso, um ofício foi redigido (apêndice 2) e, dentre

outros aspectos, foi declarado a não necessidade de recurso financeiro por parte da SMEP para realização do projeto de pesquisa, carecendo somente do consentimento para ida a campo, aplicação de questionários e efetivação de entrevistas. Com isso, o documento foi assinado, sanando-se o impasse.

Além deste, o CEP também exige se sejam enviados a Declaração de Compromisso para Pesquisa com Seres Humanos (anexo 5) assinada pelo orientador e pelo orientando, além do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), que explica o porquê da realização da pesquisa, seus principais aspectos, objetivos, riscos, local e duração da entrevista e/ou questionário.

Assim como no título da pesquisa, o TCLE (apêndice 3) também sofreu modificações entre o enviado ao CEP e o apresentado aos colaboradores da pesquisa. Tal fato ocorreu devido ao aumento do número de infectados pela Covid-19 no município de Poções, uma vez que, a intenção inicial seria a de apresentá-lo durante a reunião de pais que estava programada para acontecer ao término da segunda unidade. Como esta foi cancelada, a estratégia foi alterada, ficando os alunos com a incumbência de entregá-lo aos pais e/ou responsáveis juntamente com os questionários.

Depois de juntada, anexada e enviada a documentação e o projeto de pesquisa, recebemos o Protocolo do Comitê de Pesquisa / Aprovação nº 58910222.3.0000.0055, em 06 de junho de 2022, conforme gravura 1, podendo, finalmente, ir a campo.

Gravura 1: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Título da Pesquisa: O IMPACTO DAS AULAS REMOTAS NO DESEMPENHO DE DISCENTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE POÇÕES - BAHIA
 Pesquisador Responsável: MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 58910222.3.0000.0055
 Submetido em: 01/04/2022
 Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1918281

Fonte: Print de tela do CEP.

1.4.2 O Lócus da Pesquisa

A inserção do pesquisador no ambiente em que o estudo será realizado é muito significativo, pois proporcionará o contato direto com os sujeitos colaboradores da pesquisa, além do reconhecimento do espaço em que serão realizadas as ações. Utilizando dos escritos de Triviños,

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. Por isso, as tentativas de compreender a conduta humana isolada do contexto do qual se manifesta criam situações artificiais que falsificam a realidade, levam a engano, a elaborar postulados não adequados, a interpretações equivocadas (TRIVIAÑOS, 1987, p.122).

Dito isto, a pesquisa foi desenvolvida no município de Poções, localizado na Região Sudoeste do Estado da Bahia, cidade em que a pesquisadora nasceu, reside e trabalha, e por esta razão, deseja, através desse estudo, colaborar com a melhoria na educação na localidade.

Com 142 anos de emancipação política, as origens do município datam da segunda metade do século XVIII, por volta das décadas de sessenta e setenta, resultado as incursões dos Bandeirantes por essa região. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015), a bandeira era chefiada pelo Capitão-mór João Gonçalves da Costa, contudo, coube a Timótheo Gonçalves da Costa e seus filhos Bernardo e Roberto Gonçalves da Costa, que também faziam parte da bandeira, colonizar e povoar o então Arraial dos Poções. Em 26 de junho de 1880 o arraial é elevado à categoria de vila, na época, equivalente à posição de cidade. Na gravura 2 é possível observar fotos compiladas do município.

Gravura 2- Compilado de fotos da cidade de Poções- BA.

Fonte: IBGE e Instagram de Fábio Sousa Lopes

Conhecida como a Terra do Divido por conta do padroeiro – o Divino Espírito Santo, a cidade ainda preserva as festividades típicas das colônias exploradas pelos bandeirantes portugueses tais como o dia de Pentecostes, a chegada da bandeira, a busca do mastro, o dia de Santo Antônio e o Terno de Reis. Na gravura 3 pode ser observado o compilado de fotos de festividades locais.

Gravura 3 - Compilado de fotos de festividades locais.



Fonte: Fotos da autora, exceto a do reisado (retirada do site do Conselho Tutelar),

A título de conhecimento, os municípios de Boa Nova, Caetanos, Ibicuí, Iguai, Mirante, Nova Canaã, Planalto e Bom Jesus da Serra pertenceram à Poções, sendo Bom Jesus da Serra o último a se desmembrar, constituindo-se como cidade em 13 de junho de 1989.

Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), o município de Poções possui aproximadamente 46.885 habitantes, sendo a maioria de mulheres. Em relação à educação, os dados de 2010, demonstravam que 96.5% da população entre 6 a 14 anos tinha escolarização. As informações referentes ao censo do ano de 2021, relacionados à educação, ainda não foram atualizadas pelo

IBGE.

Em relação a rede municipal de ensino, Poções possui 36 unidades escolares divididas em: 5 creches, 4 polos educacionais, 4 nucleações, 1 centro de educação infantil, 1 unidade direcionada ao ciclo de alfabetização, 3 Institutos de educação, 05 escolas dos anos finais do ensino fundamental e 13 unidades voltada para os anos iniciais do ensino fundamental.

Como não havia possibilidade de investigar todas as etapas, modalidades de ensino e escolas da rede pública, esse estudo foi direcionado somente para as unidades escolares voltadas para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, selecionando quatro delas como amostra. Para tanto, a definição das escolas foi realizada levando-se em conta critérios como: pertencer a rede pública municipal de ensino; ofertar educação voltada para os anos iniciais e finais do ensino fundamental; quantidade de aluno matriculado em cada unidade, localização geográfica diversa; resultado alcançados em prova externa (especificamente que implica no IDEB); além de ter profissionais dispostos a colaborar com essa pesquisa (gestores, coordenadores e professores).

Para a inserção no campo empírico, conforme mencionado anteriormente, foi efetuado primeiro o contato com a SMEP - encarregada pelas escolas municipais e, uma vez aprovada a pesquisa pelo CEP, foram efetuadas ligações para as gestoras escolares, encaminhando-lhes (via *WhatsApp*) a autorização para ida a campo e explicando-lhes sobre o projeto. Ainda por telefone, foi agenda a data e horário para visita às unidades onde, novamente, foi explicado, agora de modo presencial, sobre a pesquisa, além de distribuir os questionários juntamente com o TCLE. Aqui, é preciso mencionar que muitos professores estavam em horário de trabalho, ficando o gestor e/ou coordenador responsável pela entrega dos mesmos.

Em relação ao envio dos questionários aos pais e/ou responsáveis pelos alunos, como o número de infectados pela Covid-19 estava voltando a crescer no município e seria preciso adentrar 22 salas de aula (total de turmas investigadas nas quatro unidades escolares pesquisadas), achou-se viável que a entrega fosse feita pela coordenação ou gestão de cada escola. Então, foi separada a quantidade de questionários e o TCLE de acordo o número de alunos por sala, colocadas em envelopes e/ou pastas poliondas, aguardou-se por mais de 72h (tempo em que o vírus do Covid-19 não mais sobreviveria) e encaminhou-se as unidades de ensino, atribuindo-lhes o prazo de uma semana para a devolução.

No que se refere as entrevistas com as gestoras escolares, encontrou-se um pequeno empecilho no sentido de que, em duas escolas, a gestão havia mudado no ano de 2021, sendo que, em uma delas, a então gestora de 2020 havia sido transferida, deixando, portanto, de fazer parte do quadro docente da unidade. Por essa razão, as entrevistas aconteceram tanto de forma síncrona (com as gestoras que se mantiveram no cargo) como assíncrona (com as diretoras que haviam concluído o mandato). Aqui, é válido ressaltar que não foram feitas entrevistas com as diretoras que não estavam no cargo do ano de 2020 (exceto em uma unidade), pois estas também não faziam parte da equipe escolar no referido ano e, portanto, não teriam como responder pelas ações efetuadas durante as aulas remotas por meios digitais.

1.5 Os Sujeitos Colaboradores da Pesquisa

Ainda que a presente pesquisa seja centrada na participação de discentes da rede pública municipal de ensino durante as aulas remotas por meios digitais, levando-se em consideração a idade de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental – que, do 1º ao 5º ano, espera-se que esteja entre 6 a 10 anos, optou-se pela colaboração de pais e/ou responsáveis, além, evidentemente, de professores e coordenadores dos anos iniciais e finais que, com suas práticas e saberes, compartilharam suas percepções a respeito do envolvimento dos alunos durante o ERE.

Não obstante, buscou-se ouvir as gestoras das unidades escolares investigadas, com o intuito de que estas partilhassem suas práticas e retratassem experiências e vivências na tentativa de assegurar o maior número de envolvimento discente durante o contexto pandêmico.

Assim, conforme a tabela 1, os sujeitos colaboradores dessa pesquisa foram constituídos por:

Tabela 1 – Sujeitos Colaboradores da Pesquisa

SEGMENTO	Quant. nos anos iniciais	Quant. nos anos finais
Coordenadores	2	2
Gestores	2	2
Pais e/ou responsáveis	304	129
Professores	10	19

Salienta-se que durante a aplicação do questionário não foi solicitado o nome do colaborador da pesquisa, pois, por princípios éticos, visou-se assegurar o sigilo da identidade tanto pessoal quanto do local onde trabalham e/ou residem. Assim, como já mencionado no item 1.2 (desenho da pesquisa), as escolas receberam nomes fictícios com a finalidade de conservar o anonimato. Em relação aos docentes, coordenadores, pais e/ou responsáveis pelos discentes, não houve necessidade de nome fictício, pois, a estes, foram aplicados apenas questionários. No que diz respeito as gestoras, que além dos questionários também participaram de entrevistas, tiveram seus nomes substituídos por: Magda Becker Soares, Mary Aizawa Kato, Maria Cecília de Souza Minayo e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio - mulheres fundamentais nos estudos sobre letramentos e sobre metodologias de pesquisa. Desta maneira, na dimensão ética, será garantida a integridade física e moral dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

1.6 Instrumentos Utilizados para Geração e Análise de Dados

Os instrumentos utilizados para geração e análise de dados constituem-se uma etapa de extrema relevância para a pesquisa. Minayo (2015, p.26) acredita ser esta “[...] uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévy-Strauss (1975) o denomina ‘ama de leite’ de toda a pesquisa social”. Pois, só a partir da geração e análise dos dados que o pesquisador terá a possibilidade de encontrar respostas para compreender o fenômeno estudado. Desta maneira, para realizar o levantamento e a geração de dados, foram empregados como principais instrumentos: o questionário impresso (fechado para pais e/ou responsáveis e misto para equipe escolar) e a entrevista.

A escolha pelo questionário impresso se deu na tentativa de alcançar o maior número de sujeitos colaboradores da pesquisa, principalmente, aquele que, por alguma razão ficou à margem durante as aulas remotas por meio digital. Assim, acreditando que essa técnica que sirva para demonstrar informações da realidade, Gil (p.128/129) expõe as seguintes vantagens do questionário sobre os demais instrumentos:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas [...];
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;

- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Como o objetivo principal dessa pesquisa é direcionado à participação de discentes durante as aulas remotas, foram elaborados e distribuídos dois questionários (apêndice 4 e 5) voltados para diferentes segmentos.

O primeiro questionário foi destinado aos coordenadores, gestores e professores das escolas investigadas. Para efeito de análise, remanejamos as perguntas em dois blocos, que serão apresentados através dos quadros 1 e 2.

Bloco 1 - composto pelas questões 1, 2, 3 e 10, visando identificar a função exercida, a etapa de ensino em que atuava, além de averiguar a percepção da equipe escolar em relação ao acesso e devolutivas das atividades dos discentes na plataforma Bravo no ano de 2020, conforme quadro 1;

Quadro 1- Percepção sobre as devolutivas dos discentes

Questão 1	Etapa de atuação na educação básica 2020.
Questão 2	Função que ocupava na unidade de ensino em 2020.
Questão 3	Percentual de alunos que a unidade de ensino atingiu via plataforma Bravo durante as aulas remotas.
Questão 10	Número de devolutivas recebidas através da Bravo.

Fonte: elaboração própria

Bloco 2 – Composto pelas questões 4, 5, 6, 7, 8 e 9, visando identificar as medidas direcionadas aos estudantes que não tiveram acesso às aulas remotas emergenciais no ano de 2020, conforme quadro 2.

Quadro 2- Ações destinadas aos discentes sem acesso à internet.

Questão 4	Quais as alternativas para alcançar alunos sem acesso as aulas pela plataforma Bravo?
Questão 5	Caso tenha optado por distribuir atividades impressas, com frequência ocorreu?
Questão 6	Como ocorria a interação do aluno sem acesso à internet com o professor durante as aulas remotas?

Questão 7	Em relação a resposta dada a questão 6, como você considera essa alternativa?
Questão 8	Qual seu de confiança em relação ao bom desempenho aluno durante o ensino remoto emergencial?
Questão 9	Qual a quantidade de horas diárias de aulas síncronas?

Fonte: elaboração própria

Assim como no questionário destinado à equipe escolar, também houve a necessidade de realocar as perguntas aos pais e/ou responsáveis para que, de maneira didática, ficasse mais fácil a compreensão e análise dos dados gerados – de acordo o quadro 3.

Quadro 3 - Redistribuição das perguntas do questionário para análise.

Questão 1	Nível da educação básica em que estava matriculado.
Questão 6	Percentual de discentes com acesso à internet em 2020.
Questão 2	Percentual de discentes que possuía interface digital.
Questão 3	Tipo de aparelho utilizado para as aulas remotas.
Questão 7	Tipo de internet utilizada para aulas remotas.
Questão 9	Se a internet era suficiente para garantir acesso as aulas remotas emergenciais.
Questão 4	Se a Secretaria de Educação promoveu ações para atender alunos sem acesso à internet.
Questão 5	Ações desenvolvidas pela SMEP para garantir acesso as aulas remotas para alunos sem internet.
Questão 8	Forma como teve acesso as aulas remotas sem acesso à internet.
Questão 10	Quantidade de filhos matriculados na rede municipal de ensino em 2020.
Questão 11	Considerando ter mais de um filho na rede, se todos possuíam acesso as aulas remotas.
Questão 12	Se considerou ter habilidade para auxiliar o filho durante as aulas remotas em 2020.
Questão 15	Quantidade de aulas síncronas ministradas em 2020.
Questão 13	Nível de satisfação em relação a Bravo! Sistema de Gestão Escolar.
Questão 14	Nível de confiança relacionado ao desempenho escolar do filho em 2020

É oportuno ressaltar que junto ao questionário foi enviado o TCLE, uma vez que, de acordo Marconi e Lakatos (1999, p.100), além de obrigatório, servirá também como “[...] uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

A entrevista foi outro instrumento utilizado de extrema relevância para esse estudo. Isso porquê, sendo professora da rede municipal de ensino e também estando envolvida durante o processo de implementação das aulas remotas – como coordenadora técnica, deparei-me vinculada aos dois contextos: o que propõe e o executa as políticas públicas. Nessa perspectiva, a entrevista mostrou-se de suma importância, pois está fortemente direcionada para o ponto de vista do sujeito colaborador da pesquisa. Assim, a intenção constituiu-se em analisar o fenômeno pela percepção, opinião, avaliação e informação dada pelo outro.

Não obstante, a entrevista se mostra valorosa em uma pesquisa, uma vez que, de acordo Minayo (2010, p. 57), reverbera-se “[...] das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem”. Ainda de acordo a autora:

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2010).

Em relação à classificação, empregou-se a entrevista temporal, uma vez que esta foi conduzida tanto de maneira síncrona como interativa e semiestruturada. No quadro 4 pode-se observar as questões que foram dirigidas às gestoras das escolas investigadas.

Quadro 4 – Questões para entrevista com as gestoras.

Questão 1	O número de devolutivas das atividades pela plataforma Bravo eram condizentes com o número de acesso dos estudantes? Poderia discorrer sobre?
Questão 2	Quais as alternativas desenvolvidas pela escola para atingir os discentes que não dispunham de internet e, conseqüentemente, não tiveram acesso às aulas síncronas?

Questão 3	Além das perguntas feitas nessa entrevista e das respondidas através do questionário aplicado, gostaria de relatar algo que esteja relacionado à implementação das aulas remotas no município e da participação de discentes durante esse período?
-----------	--

Fonte: elaboração própria

Destaca-se que tanto a aplicação dos questionários quanto a entrevista ocorreram em clima de respeito e cordialidade. Com exceção dos pais e/ou responsáveis, todos os demais sujeitos colaboradores da pesquisa são colegas de trabalho da rede municipal de ensino e, dentre eles, haviam, inclusive, professores que concluíram o magistério e passaram no concurso na mesma época que eu.

Com o propósito de tabular as respostas recebidas após ida a campo, os mesmos questionários foram refeitos através do *Google Forms*. Desta forma, gráficos e percentuais foram gerados, possibilitando melhor visualização da amostra e contribuindo para o desenvolvimento da análise.

No que concerne as entrevistas, na tentativa de compreender as experiências exteriorizadas pelas entrevistadas, optou-se por ouvi-las repetidas vezes para que pausas, mudanças de entonação na voz como sinais de dúvidas, interrogações ou interjeições fossem percebidas e, só então, as transições foram realizadas. Em seguida, foi feito o tratamento, no sentido de identificar pontos que trouxessem subsídios para elucidar a questão de pesquisa, bem como os objetivos gerais e específicos.

No capítulo a seguir – Revisitando o passado com o olhar do presente: estudos sobre letramentos, buscou-se evidenciar a evolução e a plurissignificação nas pesquisas sobre a temática, tendo especial enfoque na valorização da oralidade, da leitura crítica e contextualizada, além do letramento social e do digital (imprescindível para aulas remotas por meios digitais).

CAPÍTULO 2- REVISITANDO O PASSADO COM O OLHAR DO PRESENTE: ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO

2.1 Iniciando a caminhada

Assim, enquanto sigo caminhando, vou, ao mesmo tempo, construindo e desconstruindo metodologias, moldando estratégias, transformando possibilidades e criando um sistema complexo de abordagens para o ensino [...].

Diógenes Cândido de Lima (2020, p.63)

A elaboração de um quadro teórico constitui-se como um alicerce de uma pesquisa. Aqui, inspiradas em pesquisadores que estudaram e escreveram sobre letramentos antes de nós, construímos reflexões pautadas em práticas de letramentos, caracterizadas por encontros de ideias, confronto de pensamentos e avanços em atividades práticas e conceituações teóricas até chegarmos, de fato, no impacto de aulas remotas sobre a participação de discentes durante o contexto pandêmico ocasionado em virtude do novo Coronavírus – Covid-19.

O arcabouço teórico é lugar de valorização e prestígio. Velhas e novas concepções se (re)encontram e assumem o papel relevante na investigação do fenômeno. Cada teoria, a seu tempo, teve seu valor e se mostrou importante para a época e para o avanço dos estudos na área, havendo sempre uma dependência entre o “novo” e o “velho” tipo de letramento. Nada pode ser descartado (XAVIER, 2007).

Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada (LA) adquire papel relevante investigando práticas de letramentos que apontam para o seu uso social, considerando não apenas a cultura escrita como também os mais variados contextos (sejam orais ou verbo-visuais) que vão além do símbolo gráfico.

Para melhor elucidação, achamos apropriado dividir o texto em seções retratando os avanços nos estudos sobre letramentos até abordamos o letramento digital que, concordando com Araújo e Pinheiro (2014, p. 301) pode ser compreendido “[...] como um amálgama de diversos tipos de letramentos que se entrelaçam e se apoiam para os sujeitos construírem-se e constituírem-se através de suas relações sociais em ambientes virtuais”, além de ter se tornado imprescindível para que as

aulas remotas se tornassem possíveis durante o período pandêmico anterior à vacina.

Portanto, nessa pesquisa o leitor encontrará: *i*) uma breve discussão sobre a temática alfabetizar X letrar e a maneira como a escrita e a gramática eram valorizadas em sala de aula em detrimento da oralidade e a leitura crítica e contextualizada; *ii*) os avanços nos estudos de letramento e a plurissignificação do termo, incluindo o letramento social posto em prática por Paulo Freire desde a década de 1960; *iii*) explanação sobre o letramento digital e a importância deste para essa pesquisa; *iv*) além de adentrarmos na questão das aulas remotas no contexto pandêmico e das Leis que asseguraram a permanência dos estudos de forma não presencial.

Posto isto, as seções *i*, *ii*, *iii* e *iv* servirão para melhor compreensão: a) sobre os novos estudos de letramentos; b) de que a plurissignificação do termo letramento enriquece o contexto educacional; c) de que a tecnologia voltada para a educação já estava presente no contexto escolar antes da pandemia do novo Coronavírus; d) da implementação das aulas remotas no contexto pandêmico; e) e da necessidade de políticas de formação para professores e estudantes que garantam acesso às novas tecnologias com igualdade e equidade. Entretanto, conforme escreveu Freire (1984, p.89), “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

2.2 De Alfabetização ao Letramento: avanços conceituais e metodológicos

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo freire (1987)

Se há uma certeza na ciência é que esta não produz verdade absoluta. Toda teoria, concepção, corrente pedagógica ou filosófica sempre terá questões a serem suscitadas, debatidas e aprimoradas. Isso porque, embasadas em Latuor (2017), o

[...] objetivo da ciência não é produzir verdades indiscutíveis, mas discutíveis. Nem as ciências naturais e exatas produzem verdades indiscutíveis. As

ciências sociais realizam perfeitamente o trabalho de gerar verdades que possam ser discutidas. Elas são como as demais ciências e em certos aspectos até mais exigentes. [...] O objetivo é produzir discussões públicas normatizadas (LATUOR, 2017, s/p).

Desta forma, embora tenhamos passado por tempos difíceis de negação científica e de perseguição a autores que inspiraram e lideraram movimentos em favor da educação e cultura popular, os debates contra um ensino totalmente tradicional vêm se acentuando há algum tempo. Pelo menos em teoria, não se aceita mais uma educação acrítica, ahistórica, apolítica, passiva e linear, em que o estudante apenas decora e nada sabe, nada fala e só reproduz. Essa perspectiva educacional foi caracterizada por Freire (1987) como bancária, fazendo uma crítica ao “ato de depositar, transferir e transmitir valores” em que o educador é o que educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, exerce a autoridade do saber antagonicamente à liberdade dos educandos, além de ser o sujeito do processo. Em oposição, estão os educandos que são educados, não sabem, escutam docilmente, são disciplinados e devem adaptar-se às determinações dos educadores, ou seja, são meros objetos (FREIRE, 1987, p.58).

Assim, uma das discussões que permeou na educação no final da década de 1980 até meados dos anos 2000 estava na temática alfabetizar X letrar. Na alfabetização o principal objetivo era o uso do método. O sujeito que aprendesse a codificar e a decodificar estava apto a assumir sua condição de prestígio na sociedade, independente se este soubesse ou não refletir sobre tal. Para Xavier (2007), isso ocorre porque a modalidade escrita da língua prevalece em muitas sociedades,

[...] assim, a aquisição do letramento alfabético torna-se indispensável àqueles que querem viver bem nas sociedades que supervalorizam a escrita, pois eles terão suas formas de vida até certo ponto condicionadas pelo rótulo (competente ou inábil) que receberem das instituições de ensino, conforme o nível de aprendizagem que demonstrarem ter obtido ao longo de sua vida escolar (XAVIER, 2007, p.1).

Não obstante, Kato (1986, p. 3-4) acredita ser atribuição da escola inserir a criança no universo da escrita, fazendo-a cidadã apta para utilizar a linguagem escrita não apenas para atender sua necessidade de crescimento cognitivo, mas também a de uma sociedade que privilegia esta linguagem como uma das formas de comunicação.

Atualmente, só alfabetizar não basta. Pesquisas que enunciaram o letramento ganharam intensidade e popularidade mundial, principalmente, nas últimas décadas. Agora é preciso, além de codificar e decodificar, viver em estado de letramento.

Aqui no Brasil o termo foi introduzido em meados da década de 1980. As primeiras referências são creditadas a Mary Kato (1986) em sua obra intitulada *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*, mas não com o conceito amplo que temos hoje. Letramento era um processo complementar à alfabetização e no meio acadêmico era utilizado para distinguir o "impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1995) das pesquisas concernentes à alfabetização, pois permeava-se a ideia de que a alfabetização era um processo anterior ao letramento.

Em uma visão bastante reducionista, o sujeito só se tornaria letrado se primeiro fosse alfabetizado. Soares (1995) entende por alfabetização como a “aquisição inicial da técnica de leitura e escrita que o indivíduo incorpora em seu viver”, enquanto que letramento “é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. [...] Letrar é mais que alfabetizar” (SOARES, 2004, p.160).

A autora ainda adverte que as demandas por práticas de leitura e de escrita estão se multiplicando para além do papel, pois, ao contrário do que se costuma pensar, os meios eletrônicos estão reforçando o uso da escrita, visto que, fundamentalmente, utilizam-se dela. Por isso, “[...] nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje” (SOARES, 1998, p.165).

Valendo-se de outros termos, Xavier (2007) aponta que o sujeito alfabetizado acaba não vivenciando todas as benéficas trazidas pelas práticas socioculturais, a exemplo de:

- a) entender textos mais sofisticados, que exigem uma compreensão mais profunda cujos enunciados contam com informações implícitas, pressupostas ou subentendidas;
- b) elaborar com frequência relatórios detalhados de trabalho;
- c) escrever textos argumentativos que defendam seu ponto de vista de modo claro e persuasivo;
- d) descrever com precisão e sutileza pessoas e ambientes vistos ou imaginados por ele, entre outros usos mais complexos que podem ser feitos com a escrita (XAVIER, 2007, p.02).

Percebe-se então que a conscientização sobre o termo letramento vai se distanciando cada vez mais do “processo de alfabetização”, ganhando, inclusive,

desdobramentos ao longo dos anos. Assim, enquanto Soares (1998, p.40) permanece enfatizando as demandas sociais da leitura e da escrita para os indivíduos letrados – os que vivem em estado de letramento, distinguindo-os dos indivíduos alfabetizados – que sabem decodificar o código da escrita, Matencio (2009, p.9) amplia a visão de letramento baseando-se nas multiplicidades de práticas que não tenham apenas o código gráfico como referência. Para a autora, o letramento é resultante do “[...] encontro entre práticas locais, certamente menos prestigiadas, e globais, as quais são legitimadas socialmente [...]. Isso significa que o processo de letramento – na prática e nas práticas – envolve, sempre, aprender a posicionar-se”.

Seguindo nessa linha de raciocínio, David Barton (1994) assegura que antes de reunir uma gama de competências individuais, o sujeito letrado precisa engajar-se em uma prática cultural, sócio e historicamente enraizada, oportunizando apropriar-se de todos os seus benefícios e, desta maneira, envolver-se verdadeiramente e decidir, na qualidade de cidadão, os rumos do corpo social do qual faz parte ou se identifica. Assim, o indivíduo plenamente letrado seria aquele com habilidade de enxergar além do código, realizar interferências extratextuais, interdiscursivas e associá-las à sua realidade histórica, social e política.

Iniciando com a provocação sobre o que são os novos estudos de letramento e como isso poderia ser relevante para a escola, Street (1997) propõe um olhar para as atividades desenvolvidas dentro e fora do contexto escolar, recomendando uma mudança no modelo cognitivo dominante através da utilização de textos orais e escritos pertencentes às múltiplas situações sociais e culturais. Isso porque, de acordo Street (2014), foi averiguado que uma grande parte de sujeitos ditos alfabetizados não conseguia atribuir sentidos a certos textos no período pós-guerra. Assim como Street, Matencio (2009, p. 09) também acredita na “[...] complexidade e riqueza do letramento das práticas cotidianas, [...], levando à assunção de postura reflexiva, exploratória e responsiva, que possibilitam as necessárias alterações de percursos e contínuos ajustes”.

O problema é que durante muito tempo as práticas de letramento ligadas ao contexto escolar eram compreendidas como um

[...] emaranhado de ações individuais e de grupo, fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos, desde o mobiliário e aparelhos de apoio, até regimentos internos e programas de ensino, e não um conjunto de conteúdos e metodologias que se vão alterando ou

substituindo em função de demandas oficiais e/ou do acesso a novidades acadêmicas (SIGNORINI, 2007, p. 323).

Além do mais, nem sempre eram trabalhados todos os aspectos relacionados à língua de forma crítica e argumentativa. A escrita, com ênfase na ortografia e na gramática, era privilegiada em detrimento a momentos amplos de debates que valorizassem a oralidade e a leitura contextualizada. O professor, de acordo Cagliari (2003), deveria mostrar aos discentes como funciona a linguagem humana, os seus usos, as suas modalidades. Ou seja, ensinar “[...] o que é a língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas” (CAGLIARI, 2003, p.28).

Todavia, para que isso ocorresse, a escola deveria privilegiar como ponto de partida o conhecimento que o sujeito tem da oralidade, assim como a linguagem que domina. Isso tornaria o processo mais humano e significativo. Infelizmente, a linguagem oral foi considerada de menor importância. A leitura era desvinculada da apreensão de habilidades orais e, quando enfatizada, servia para fazer comparações do que deveria ou não ser dito em ambiente formal. Não se promoviam situações que estimulassem a explicitação da oralidade numa linguagem informal, tema considerado como já internalizado, não tendo, por isso, necessidade de discussões mais aprofundadas. Segundo Antunes (2003) o que se constatava era

[...] uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão tudo que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial (ANTUNES, 2003, p.24).

Em contrapartida, a gramática sempre teve lugar privilegiado em sala de aula. Em tempos não muito distantes, o ensino da gramática nas escolas tinha como função fazer com que os discentes assimilassem o maior número possível de conceitos linguísticos. A aquisição destes conceitos pelos discentes “promoveria” uma homogeneidade na sociedade e “eliminaría” a diversidade linguística advinda do contexto histórico-social. Assim, a inserção do indivíduo aconteceria de forma natural, desde que ele tivesse domínio dos aspectos morfológicos e fonológicos da língua portuguesa.

Sobre o ensino de gramática nas escolas, Antunes (2003, p.32) nos lembra que “[...] tudo o que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte ‘mais fácil’ de virar objeto das aulas de língua”.

Analisando as discussões de autores como Alves (2017), Antunes (2003) e Cagliari (2004), sobre como trabalhar a gramática em sala de aula, é coerente apontar que a compartimentalização dos conteúdos era o maior obstáculo para o desenvolvimento de competências linguísticas. A leitura, a oralidade e a escrita eram trabalhadas separadas da gramática como se fossem conhecimentos particulares, sempre descontextualizadas sem nenhuma relação com o uso que os estudantes viriam a fazer delas. Alves (2017, p.288) assinala que o ensino valorizava a “[...] gramática normativa, desconsiderando quaisquer possibilidades de trabalho com a reflexão e os usos das variantes linguísticas e, muito menos ainda, os impactos funcionais e discursivos dos usos variáveis em contextos e textos diversificados”.

Porém, a partir da LDB nº 9395/96, das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, principalmente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que compreende as “línguas como construção humana, histórica, social e cultural e de natureza dinâmica”, as teorias da Linguística da Enunciação e a Análise do Discurso vieram à tona e a língua passou a ser vista como mecanismo de interação social, com a abordagem crítica de tomada de consciência, além da necessidade de trabalhá-la com o agir político e responsabilidade ética (RAJAGOPALAN, 2003).

Assim, os referidos documentos, que são de notória qualidade, resumem o que há de mais relevante para o ensino de Língua Portuguesa e salientam a respeito da necessidade de foco no desenvolvimento da competência linguística do discente. Nessa perspectiva, os documentos oficiais, resumindo contribuições da Linguística (teórica e aplicada), deixam evidente a necessidade de que o trabalho com a gramática não se dê em função do ensino da ‘norma pela norma’, mas, sobretudo, como um processo em que sejam, de modo contextualizado, trabalhados elementos como: oralidade, leitura, produção, compreensão, interpretação de texto e Análise Linguística que contemplem a diversidade de usos (ALVES, 2017, 284).

Em suma, a escola enquanto alfabetizadora apenas preparava o sujeito para decodificar sinais, esquecendo-se do seu papel de incentivadora na formação de indivíduos críticos e ativos, que soubessem se posicionar perante a sociedade em que se insere (Antunes, 2003). Divergindo deste modelo de educar, o letramento prima pelas discussões que devem se relacionar com os conhecimentos prévios adquiridos no cotidiano, facilitando assim a compreensão e ampliando a visão de mundo dos

sujeitos que, para além das práticas de letramento escolar, se tornarão aptos a entender e intervir nas demandas socioculturais da sociedade.

2.3 Letramentos – Múltiplos e com plurissignificados

As novas tecnologias de comunicação têm modificado as atividades do mundo moderno, remodelando, inclusive, o processo de ensino-aprendizagem e exigindo do cidadão a aquisição de comportamentos e raciocínios específicos (Xavier, 2007, p.1). Assim, esperando que tenhamos internalizado as divergências existentes entre alfabetização e letramento, Soares (2002) se aprofunda ainda mais nesta questão e propõe que sejam confrontadas as

[...] tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura e de escrita, a partir de diferenças relativas ao espaço da escrita e aos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita; argumenta que cada uma dessas tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando em modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: **há letramentos, não letramento** (SOARES, 2002, p.143. Grifo nosso).

Desta maneira, o emprego de letramentos, no plural, evidencia a noção de que variadas formas de escrita suscitam diferentes estados ou condições naqueles que dela fazem uso, “em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p.155).

O que Soares (2002) defende está em consonância com Barton (1998, p.9) ao reconhecer a existência paralela de vários tipos de letramentos e justificar que eles acompanham o contexto tecnológico, social, político ou cultural da sociedade. Como Barton, Xavier (2007) também não se propõe a discutir o envelhecimento de nenhum tipo de letramento pois “observa-se que um tipo de letramento tem o outro como ponto de partida, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para aprendizagem do letramento digital”.

Por sua vez, Brian Street nos lembra que a socialização e a criticidade são imprescindíveis. Em conformidade com o autor,

Todo letramento é aprendido num contexto específico e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são

modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita e escrever com determinada caligrafia. Se, esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização de uma perspectiva crítica (STREET, 2014, p. 54).

Assim, Street (2005) propõe a distinção entre dois enfoques de letramentos: um modelo autônomo e um modelo ideológico.

Segundo o autor, o modelo autônomo falha ao considerar que o letramento, por si só, terá efeitos sobre as outras práticas sociais e, conseqüentemente, melhorará o desempenho cognitivo e econômico, trazendo maior igualdade, mesmo que desconsidere as condições sociais dos sujeitos envolvidos. Basicamente, o modelo autônomo refere-se às habilidades individuais do sujeito, incluindo o processamento consciente e inconsciente da leitura e da construção de sentido de texto.

Como modelo alternativo ao autônomo, o modelo ideológico diz respeito às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral, tendo o “letramento sempre como um ato social que enfatiza não só os significados culturais, mas também a dimensão de poder da leitura e da escrita” (STREET, 2005, p.418).

Embora mais abrangente, é necessário que se diga que o modelo ideológico também envolve o autônomo. Porém, no modelo ideológico as características sócio históricas são determinantes para que as práticas de letramento aconteçam, levando acadêmicos e pesquisadores a apontarem razões para o fracasso de muitos métodos tradicionais que não se baseavam, dentre outras coisas, na compreensão da diversidade da leitura e da escrita em todo o mundo. Dessa forma, “[...] muitas pessoas rotuladas como ‘analfabetas’ no âmbito do modelo autônomo podem [...] do ponto de vista cultural, serem vistas como fazendo uso significativo de práticas de letramento para fins específicos” (STREET, 2005, p. 419).

Indo além dos modelos estabelecidos, Street (1984) procura demonstrar a variedade e a complexidade de letramentos e os concebe como múltiplos, conceituando eventos e práticas e listando características dessa nova abordagem, carecendo de um trabalho minucioso para ser colocado em prática (STREET, 1997, p 53).

Assim, o letramento é mais arrevesado do que os currículos e avaliações, já que estes o restringem a habilidades simples e mecanicistas, não fazendo jus à complexidade e abundância e de suas práticas na vida das pessoas. Por isso, “[...]”

precisamos de modelos que captem a riqueza e a complexidade das práticas reais de letramentos [...] a fim de construir sobre a riqueza e a complexidade do conhecimento prévio dos alunos”. Desta maneira, devemos “tratar o *home background* não como um déficit, mas como níveis profundos de identidade e epistemologia e, portanto, as posturas que os alunos assumem em relação às “novas” práticas de letramento no cenário educacional” (STREET, 2005, p.421).

Muito antes do surgimento do termo letramento e da plurissignificação do mesmo, o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire já revolucionava com sua proposta pedagógica em meados da década de 1960. Basicamente, o educador já colocava em prática o que Street (2005) veio a sugerir décadas depois.

2.3.1 Freire e o letramento social

É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua coisificação.

Paulo Freire (1987, p.177)

Embora não tenhamos falado, especificamente, sobre nenhum autor ao longo dessa pesquisa, apenas sobre obras ou ideias, em decorrência dos acontecimentos nos últimos quatro anos no Brasil – em que a pessoa e os pensamentos de Paulo Freire foram rechaçados, repudiados e negligenciados por aqueles que estavam à frente das políticas públicas educacionais no país, acreditamos na importância de ratificar que o educador em questão se tornou, em 2012, patrono da educação brasileira, além de ser o brasileiro mais homenageado por títulos de Doutor Honoris Causa (48) da história.

As ideias freireanas fomentaram relevantes programas de alfabetização e educação popular quando cerca de 40% da população brasileira era analfabeta (iletrada) e, por essa razão, não exercia poder de voto. Não obstante, para Paiva (1973), o Movimento de Cultura Popular (MCP), liderado por Freire, foi de grande valia para a construção da imagem do analfabeto como homem que, assim como qualquer outro, é um ser capaz, produtivo e responsável por parte da riqueza nacional.

Durante o Golpe Militar de 1964, Freire foi exilado. Aos militares não interessava manter no Brasil alguém que levava o sujeito a pensar e assumir a cidadania de forma autônoma, rigorosa, metódica e capaz não só entender a realidade em que estava inserido, como também de agir sobre ela (FREIRE, 1996).

O pensamento de Freire, pelo que constatamos, segue incomodando até os dias atuais. Suas ideias continuam contemporâneas, pois, ainda que no Brasil os estudos sobre letramento tenham tomado corpo somente a partir das décadas de 1980-1990, Paulo Freire, desde meados da década de 1960, já visualizava as práticas de escrita e de leitura como fator primordial para a tomada de consciência e liberdade do sujeito. Porém, para além dos muros da escola, Freire (1987) acreditava no conhecimento de mundo do indivíduo como ponto de partida, pois uma “ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 1987, p.73).

Ainda que utilizasse o termo e o conceito de alfabetização, Freire (1987) sempre considerou que a leitura de mundo precedia a leitura da palavra e, por esta razão, sua concepção sobre o processo de alfabetização era muito mais abrangente em relação à educação ofertada na época. O autor acreditava que, para além do código escrito, a alfabetização

[...] possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 1991, p.68).

Observe que embora não utilize o termo letramento – palavra inexistente nos estudos freireanos, o que Freire propunha é substancialmente semelhante à concepção de Street (2005) sobre o tema. Para este último autor, o letramento, mesmo não sendo uma metodologia de ensino, deve se tornar uma atividade repleta de sentido em que as práticas sociais sejam levadas em conta no trabalho com a leitura e a escrita, valorizando as experiências dos sujeitos, o meio ao qual estão inseridos e, conseqüentemente, preparando-os de forma mais segura e independente para a vida pessoal e profissional.

Outra semelhança em relação aos escritos de Freire com Street está na não neutralidade do ato de educar. No modelo ideológico defendido por Brian Street, por exemplo, a escrita, enquanto prática social, é transpassada pelas relações de poder. Desta maneira, “as práticas e concepções particulares de leitura e escrita são para

uma dada sociedade [...] envolvidas em ideologia, não podem ser isoladas ou tratadas como uma técnica neutra” (STREET, 1984, p.1).

Por sua vez, Freire (2000), argumenta que

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000, p. 43).

Neste ponto, é fundamental entendermos e reconhecermos que a educação é ideológica para, como nos alerta Freire (1996), não nos tornarmos cegos diante dela, caindo em suas armadilhas. Também é saber imprescindível à prática educativa a disposição para o diálogo, pois, na percepção do autor, educação sem diálogo não existe, visto que este é relação, encontro.

Contra uma educação bancária e as características opressoras a que ela serve (a conquista, a divisão, a manipulação e a invasão cultural), Freire (1987) visualiza a ação do educador e o estudante como possibilidade para uma educação emancipadora, tendo como consequência a formação de sujeitos críticos, ativos e não domesticados. Contudo, é necessário que “[...] o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma, o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo” (FREIRE, 1997, 28). Por isso, Freire insiste na formação do professor, acreditando que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. O educador precisa ser, acima de tudo, um problematizador.

Diante de todo exposto, e em consonância com Amaral (2002), acreditamos que

[...] a alfabetização escolar numa perspectiva crítica fundamenta-se, principalmente, nas diretrizes teóricas da pedagogia emancipadora, desenvolvidas por Paulo Freire. Portanto, é parte de um processo que visa ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, possibilitando que estes se percebam capazes de, através da reflexão e da ação, participar na transformação das relações sociais injustas e opressoras (AMARAL, 2002, p.31).

Destarte, é possível afirmar que a ação de Freire, embora tenha sido tratada como estudo da alfabetização, na verdade, pode ser considerada como pioneira nos

estudos relacionados às práticas de letramento, comprovando, ao contrário do que muitos imaginavam, que as práticas de letramento não são tão recentes (MATENCIO, 2009, p. 06).

Conclui-se, por fim, que o letramento social é possível na medida em que os docentes consigam internalizar saberes indispensáveis para que o ato de ensinar possibilite a construção da autonomia do aluno, fazendo com que este seja capaz de disseminar ideias próprias, respeitando e valorizando sua cultura, oportunizando o direito à pesquisa e ao questionamento. Em outras palavras, nós, enquanto professores, devemos formar nosso aluno para que este intervenha criticamente na sociedade como cidadão conhecedor dos direitos e deveres.

2.4 Letramento digital e a educação no contexto pandêmico

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos da regulação sociais ainda pouco estabilizados [...] um novo estilo de humanidade é inventado.

Pierre Lèvy (1996, p. 17)

Letramento é um fenômeno sociocultural - que necessita ser compreendido e analisado em vários contextos: cognitivo, social, cultural, histórico e institucional, assim como a linguagem escrita e oral - que está integrada com a ação e os diferentes modos de agir, interagir, conhecer, valorizar e, até mesmo, utilizar de diversas maneiras os recursos tecnológicos (GEE, 2010). Estes, por sua vez, estão sendo incorporados no âmbito educacional, provocando mudança na configuração de trabalho, uma vez que, segundo Velanga, (2014, p.20) “está ligado à aprendizagem e se relaciona, em sua base, com as modernas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), centralizadas no uso do computador e da Internet”.

Xavier (2007) avalia que essas novas tecnologias de comunicação têm [...] levando estudiosos a discutir sobre uma nova modalidade de letramento, intitulada como Letramento Digital (doravante LD), demandando habilidades e conhecimentos

distintos dos indivíduos, fazendo-os refletir sobre o que considera ser o mais recente desafio pedagógico imposto aos educadores e linguistas: “letrar uma nova geração de aprendizes que vivenciam, crescem e se desenvolvem em meio aos grandes avanços da tecnologia de e comunicação” (XAVIER, 2007, p.1). Isso porque, são desafiadores os percursos para que isso ocorra e “exige da pessoa certa familiaridade com os ambientes dos programas e até mesmo em como se comunicar com outras pessoas por meio do computador” (ARAÚJO, 2011, p. 644).

Mas o que é, de fato, o LD e que o ele significa? Pierre Lèvy (1999), embora não mencione o termo LD, deixa implícito sua conceituação definindo-o como

[...] um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999, p.17).

Ainda sobre o conceito de LD, Alves e Brito (2017, p.17) acreditam que “pode ser interpretado como uma das modalidades de letramento, em que eventos de leitura e escrita se dão por meio de usos de aparatos tecnológicos, os quais podem potencializar essas práticas”. Ao passo que, para Xavier (2011, p.6) refere-se às práticas “efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos *on e off-line* [...], bem como se caracteriza por uma intensa prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais mediados por aparelhos tecnológicos”.

Imersos na globalização, conectados pela rede mundial de computadores que pode ser facilmente acessada através da internet, vivemos na sociedade da informação e do conhecimento, sendo inconcebível pensar educação sem inserir elementos da cultura digital que permitam educadores e estudantes compreensão, interação e criação mediadas pelas mais diversas interfaces digitais. Isso significa dizer que a escola tem como um grande desafio conceber cidadãos aptos para atuarem de maneira crítica no mundo contemporâneo, pois “em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e sociedade da informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem em nosso cotidiano” (PEREIRA, 2007, p.13). Assim, não há dúvida de que as tecnologias atreladas à educação permitem

[...] novos cenários de ensino e aprendizagem em que a tradicional comunicação bidirecional entre estudante-professor no espaço físico da sala de aula transforma-se em multidirecional, isto é, entre estudante-estudante,

estudante-professor e estudante-conteúdos por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e de outros cenários digitais, que possibilitam interação contínua entre os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem (COLVARA e SANTO, 2019, p.3).

Porém, respaldadas em Xavier (2007), um dos problemas que se apresenta é o fato de que mesmo alfabetizado e letrado, com pleno domínio da escrita e da leitura, o indivíduo pode ser considerado um “analfabeto e iletrado digital”. Isso posto que, ainda de acordo o autor, ser letrado digital acarreta transformações “nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital” (XAVIER, 2007, p.2). Coscarelli e Ribeiro (2011, s/p) complementam afirmando que “ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, [...], para fins pessoais ou profissionais”.

Alves (2017), por sua vez, conceitua que “as práticas que envolvem leitura e escrita se configuram como letramento digital, e o portador de habilidades e competências para transitar ou navegar em espaços virtuais é denominado letrado digital”. Entretanto, é complicado determinar somente um parâmetro para conceituar o letramento digital. Há muitos conhecimentos que necessitariam ser, se não aprendidos, familiarizados, sempre levando em consideração as diferentes demandas que envolvem o uso das tecnologias. Contudo, o mais importante é que “[...] os indivíduos tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário” (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, s/p).

Oliveira e Szundy (2014) acreditam que na contemporaneidade um dos muitos desafios que abarcam o campo educacional está, justamente, relacionado à integração entre práticas de multiletramentos nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda que elas se façam presentes nas relações sociais cotidianas de boa parte de docentes e discentes e, mesmo se caracterizando como ponto entre as discussões teóricas do campo educacional, incluindo a Linguística Aplicada, ainda existem lacunas que intervêm na estimulação de locais democráticos de multiletramentos digitais, bem como a falta de infraestrutura tecnológica e de conexão à internet, principalmente, nas escolas públicas brasileiras. Portanto, faz-se necessário refletir a formação de professores de maneira “[...] múltipla, inter/transdisciplinar, situando-se entre fronteiras, demandando práticas pedagógicas realizadas em salas de aula uma

noção de linguagem também múltipla, complexa” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.185).

O fato é que a escola precisa ser esse local de debate constante sobre o que se passa na sociedade, acompanhando as evoluções e se mantendo como ambiente que agrega e motiva os estudantes. Tapscott (1999), pesquisador norte-americano, concluiu, através das respostas de questionários enviadas pela internet por adolescentes com acesso à cultura digital, que os estudantes buscam outras fontes de informação, além do professor e do livro didático, rejeitando o “jeito velho de aprender”, se auto letrando pela internet e amadurecendo muito mais rápido do que a geração dos seus pais. Desta forma, dentre outras habilidades, a geração que tem crescido fazendo parte da cibercultura tende a ter mais independência e autonomia na aprendizagem, curiosidade e faro investigativo, abertura emocional e intelectual, etc. necessitando que o professor se torne pesquisador, articulador do saber e motivador, não fornecedor ou repetidor de informações.

Mesmo que professores e coordenadores tenham tentado não se resumirem ao uso do livro didático, quadro e materiais impressos, muitos ainda encontram dificuldade em integrar a cultura digital à sua prática docente e, em uma sociedade cada vez mais, perceptivelmente, digital, torna-se necessário “[...] conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p. 340).

Entretanto, Xavier (2007) avalia que o domínio do letramento alfabético propicia o letramento digital. Portanto, na qualidade de professor, embora as dificuldades apareçam, por dominarem a leitura e a escrita, é um fator positivo a ser considerado em relação ao estudante, principalmente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que ainda não dispõe plenamente dessas habilidades. Oliveira e Szundy (2014), apontam ainda a necessidade dos professores

[...] se tornem analistas dos discursos capazes de engajar os alunos em práticas de análise e (re)construção de significados pautadas nos multiletramentos, ou seja, na articulação entre múltiplas modalidades semióticas e múltiplas culturas. Uma articulação tal pressupõe inter-relações constantes entre as práticas de letramento escolares e àquelas da vida em processos de semiotização de atos éticos. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 198).

Para que isso ocorra, no entanto, é preciso que a escola consiga “propiciar condições adequadas para que o aprendiz se aproprie de saberes técnicos, éticos e estéticos” (XAVIER, 2011, p.5), e promova formações continuadas sobre o uso das

tecnologias de modo que o professor possa entender o porquê e incorporá-las em sua didática. Além do mais, na perspectiva de Freire (1996), ensinar é uma particularidade humana e demanda do educador uma formação que lhe dê segurança, firmeza e confiança, permitindo ao estudante a mesma capacidade para superar suas dificuldades, uma influência mútua das relações docente e discentes e entre estes e o mundo.

2.4.1. As aulas remotas no contexto pandêmico

Conforme mencionado anteriormente, a pandemia causada pelo novo Coronavírus modificou a forma de convivência e as atividades humanas, principalmente as práticas educativas. Tendo o isolamento social como principal medida para combate à doença, o modelo de educação a que estávamos habituados teve que ser remodelado e as aulas presenciais passaram a ser remotas, arremessando “professores e instituições de ensino de todo o mundo para os espaços virtuais de aprendizagem, demandando-lhes o desenvolvimento ou aprimoramento de competências digitais visando a continuidade das atividades educativas” (SANTO; LIMA; OLIVEIRA, 2021, p.1). Assim, a prática pedagógica passou por uma “intensa transformação, alterando o cenário e a forma de mediar o conhecimento, por isso, a tecnologia tornou-se recurso predominante nas aulas virtuais, salientando que a cultura digital expandiu de forma a fortalecer a educação nesse tempo pandêmico” (SOUZA; ALMEIDA; LUQUETTI, 2020, p.1326).

Abaixo, faremos uma breve exposição sobre como se deu a passagem das aulas presenciais para aulas remotas no aspecto legal.

2.4.1.1 A regulamentação das aulas remotas no contexto pandêmico

Em 4 de fevereiro de 2020, antes mesmo que a Organização Mundial de Saúde (OMS) tivesse declarado “que a disseminação comunitária da Covid-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia” – fato que ocorreu somente em 11 de março de 2020, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, através da Portaria nº 188/GM/MS. Para enfrentá-la e visando conter o seu avanço, a OMS aconselhou três medidas fundamentais: “isolamento e tratamento dos casos identificados; testes massivos; e distanciamento social”. Enquanto isso “Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos

legais e normativos [...], estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares” (BRASIL, MEC, 2020).

Inicialmente, a Portaria nº 343 do Ministério da Educação (MEC), publicada em 17 de março de 2020, previa aulas remotas apenas “para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino”. Porém, um dia após a divulgação, o CNE reorganizou as atividades acadêmicas para todas as etapas e modalidades de ensino em virtude de ações preventivas à disseminação da Covid-19. Assim, os CEEs e os CME’s passaram a emitir “[...] resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais” (BRASIL, MEC, 2020).

É importante salientar que a LDB estabelece o cumprimento de 800 horas como carga horária mínima a ser cumprida e, no caso de alguma emergência, há duas possibilidades para cômputo da mesma:

- a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
- a realização de atividades pedagógicas não presenciais (com ou sem mediação on-line) durante o período de emergência, garantindo ainda os demais dias letivos que previstos no decurso dos mínimos anuais/semestrais (BRASIL, 8 de julho de 2020).

Entretanto, a proposta do MEC e do CNE sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período emergencial de pandemia da Covid-19 deixou claro que no Brasil, havendo suspensão de aulas, a reposição presencial sempre ocorria posteriormente. Contudo, como não havia previsão para o término do período emergencial, o CNE recomendou que as duas alternativas, anteriormente supracitadas, fossem utilizadas para reorganização dos calendários, sendo menor o impacto sobre o ano letivo de 2021 e não acarretando retrocesso educacional para os discentes (BRASIL, 2020).

Por conta disto, o CNE publicou edital, em 17 de abril de 2020, convocando consulta pública sobre texto que trata da reorganização dos calendários escolares e a realização de atividades remotas enquanto durar a pandemia do Covid-19. O documento recebeu cerca de 400 contribuições oriundas de entidades representantes de órgão público e privado da educação, instituições de ensino, profissionais da educação e de pais de alunos da educação básica. Neste mesmo período, aconteceu a realização de “webinários com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, União dos

Conselhos Municipais de Educação e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE)” (BRASIL, 2020).

A partir daí, foi elaborado e enviado ao Conselho Pleno do CNE o “parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que versa sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19” (BRASIL, CNE, 2020).

Após análise do documento, a Comissão Plena do CNE sugere, dentre outras coisas que “[...] os sistemas de ensino desenvolvam instrumentos avaliativos que possam subsidiar o trabalho das escolas e dos professores, tanto no período de realização de atividades pedagógicas não presenciais como no retorno às aulas presenciais”. Dentre os instrumentos sugeridos estão: questionário de autoavaliação das atividades ofertadas aos estudantes; **salas virtuais** para verificação da aprendizagem de forma discursiva; lista de exercícios contemplando os conteúdos versados nas atividades remotas; usar como critério avaliativo de participação o acesso às **videoaulas**; avaliação oral individual ou em pares sobre temas abordados previamente, dentre outros (BRASIL, CNE, 2020. Grifos nosso).

Depois de idas e vindas para modificações no texto original, “O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão [...] em 8 de junho de 2020” (BRASIL, 2020). A partir de então, as aulas remotas e o cômputo das mesmas estavam legalmente regulamentados e, dentre as medidas a serem tomadas, o uso de salas virtuais como ambiente de aprendizagem e as videoaulas estavam no meio delas.

Entre o decreto de suspensão das aulas presenciais até uma normativa para que as aulas remotas pudessem, de fato, ser computadas e validadas, passaram-se mais de três meses, um período demasiadamente longo em que estados e municípios caminharam (ou não) sozinhos e sem a segurança jurídica legal para a aplicação dos recursos do FUNDEB, PNAE e PNATE na educação, além de ficarem atados em relação às atividades educativas, pois não havia certeza, até aquele momento, de que estas seriam validadas.

Observando por outra perspectiva, esse período também estava sendo exorbitantemente obscuro em que, enquanto lutávamos pela vida e chorávamos pelos mortos, éramos cobrados por pessoas que estavam na mesma situação que a nossa, mas que exigiam uma saída para que a educação formal não parasse. Sobre

este momento nebuloso e turbulento, Nolasco-Silva e Lo Bianco fazem uma crítica e nos levam a pensar sobre

[...] qual é a razão da pressa? O que motiva o Estado, mergulhado numa crise pandêmica sem precedentes, a buscar soluções urgentes para a continuidade da escolarização formal quando ainda não temos garantias para a continuidade da vida de todo mundo? Dizemos isso porque há vidas cuja continuidade já não era garantida antes e agora, na presença constante da morte, valem menos ainda (NOLASCO-SILVA e LO BIANCO, 2022, p.129).

Isso nos leva a mais um questionamento: será que estávamos prontos para aulas excepcionalmente e totalmente remotas? Mais ainda, quais as consequências “[...]das práticas de ensino não presenciais que, por não atenderem às especificidades da modalidade a distância e, tampouco, se encaixar nos princípios de uma educação *online*, são chamadas, sem maiores explicações, de “ensino remoto”? (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022, p.130).

No próximo capítulo desta dissertação buscaremos responder aos questionamentos, apresentaremos os avanços ocorridos na educação entre os anos de 1980 até os dias atuais, além da maneira como ocorreu a implantação das aulas remotas no município de Poções – BA, ressaltando que boa parte foi desenvolvida no formato de escritórios.

CAPÍTULO 3 – DO ANALÓGICO AO DIGITAL – ESCREVIVÊNCIAS SOBRE EDUCAÇÃO

3.1. Situando o leitor

Que esses jovens se apropriem do que o estado brasileiro pode oferecer a eles, porque o que o estado brasileiro está oferecendo até então não é prêmio, é obrigação, todos nós, pelo menos em tese, somos filhas e filhos desta Pátria Mãe, talvez entre aspas, gentil.

Conceição Evaristo (2018)

Uma geração, segundo Kupperschmidt (2000), é possível ser compreendida como um grupo que se reconhece por compartilhar os mesmos anos de nascimento e, por conseguinte, ter vivido os mesmos eventos sociais marcantes em etapas relevantes do desenvolvimento. Assim, muito possivelmente, as percepções e análises dos fatos acontecidos nesse período teriam certa semelhança por parte desses sujeitos, oportunizando o agrupamento dos mesmos. Por isso, para que possamos entender a maneira como uma geração se distingue, é necessário perceber elementos como crenças, valores e prioridades da época em questão.

A geração Y, por exemplo, de acordo Flink *et al.* (2021), é constituída por pessoas que nasceram em uma etapa crucial de mudanças em nossa sociedade: a “passagem” do analógico para o digital que se deu com o início das evoluções tecnológicas e do processo de globalização. Assim, o nascimento dos *millennials* (geração Y), denominação atribuída aos nascidos entre as décadas de 1980 e 1990, teria esse laço geracional em que o uso das tecnologias estavam se intensificando, a exemplo dos computadores, videogames, internet e TV a cabo.

Hall (2006) e Santos (2005), acreditam que o processo da globalização e o impulsionamento dos meios de comunicação tornaram possível aproximar povos e culturas, transformando o planeta em uma enorme rede global. A educação, no entanto, embora se constitua como área dinâmica de ressonâncias dos demais aspectos sociais e culturais, ainda não conseguiu absorver todas as benéficas da era digital, fato que ficou evidenciado durante as aulas remotas emergenciais.

Visando elucidar tal afirmação, buscamos neste capítulo: i) discorrer brevemente sobre a educação voltada para as classes populares com base nos conceitos de igualdade e equidade; ii) relatar, por meio de escrituras, o percurso educacional entre os anos de 1980 até 2020; iii) além de demonstrar o longo caminho

percorrido para efetivação das aulas remotas emergenciais no município de Poções-BA.

3.2 Educação para as classes populares

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...]. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados.

Paulo Freire (1994, p. 15-16).

Mesmo que não tenhamos a pretensão de fazer uma retrospectiva histórica a respeito da educação voltada para as classes populares no Brasil, infelizmente, é possível afirmar que ainda hoje a escolarização tem um certo elitismo caracterizando-se pela exclusão de crianças e jovens advindos das classes economicamente menos favorecidas.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), nossa Carta Magna que deveria servir como uma balança contra a injustiça entre os diferentes interesses de classes, nos agraciou com diversos direitos sociais – outrora suprimidos. A educação, por exemplo, presente no artigo 205, é preconizada como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, além da “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123).

O fato de ter se tornado lei, no entanto, nem sempre tem sido assegurada ou se mostrado suficiente para garantia de sua qualidade. Para que isso ocorresse seria preciso que houvesse, além da igualdade, a equidade.

Embora semelhantes e, por isso, passíveis de serem confundidos, os conceitos de igualdade e equidade se distinguem quando prezamos por uma sociedade mais justa. Desta maneira, enquanto a igualdade prima ao estabelecer que pessoas e situações se equivalham independente do contexto, a equidade preza pela promoção

da justiça social, analisando cada caso de forma individual e evitando, desta forma, a desigualdade social.

Neste sentido, a justiça (equidade) “[...] está relacionada identicamente com o injusto, que é excesso e falta, contrário à proporcionalidade, do útil ou do nocivo. [...] no ato injusto, ter muito pouco é ser tratado injustamente, e ter demais é agir injustamente” (ARISTÓTELES, 1999, p. 101).

Infelizmente, a preocupação dos governantes com um ensino popular eficiente é recente em nossa sociedade. Até 1989, os países eram classificados apenas pela questão financeira e não se levava em conta outras variáveis como saúde, educação, dentre outros. Uma vez constatado que somente o crescimento econômico não elevaria a qualidade de vida da população, buscou-se outras fontes e indicadores capazes de identificar e refletir sobre o bem-estar populacional, já que o Produto Interno Bruto (PIB) per capita era incapaz de dimensionar a “[...] distribuição da renda interna em cada unidade territorial, o fato de ser sensivelmente afetado pela variação cambial e o seu caráter unidimensional, ou seja, não capta outros aspectos essenciais, tais como a educação, saúde, meio ambiente, etc.” (GUIMARÃES; JANNUZZI, 2005, p.75).

A partir de 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) passou a utilizar como indicador o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) cuja construção baseia-se na aproximação da diminuição das desigualdades. “Quer dizer, o desenvolvimento não é medido a partir do crescimento de uma variável, mas da redução da distância entre a variável e o seu máximo valor possível. Deste modo, é dada uma maior importância aos objetivos difíceis de serem alcançados [...]” a exemplo da educação, fator que ampliou, substancialmente, os programas voltados para o desenvolvimento da educação básica (PAIVA BUENO, 2007, p. 56).

Na tentativa de atingir uma escala numérica mais próxima a 1 (índice máximo do IDH) o Brasil acabou por sucumbir às metas impostas pelo Banco Mundial¹ para cooperar técnica e financeiramente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, o sistema de ensino precisou se “adequar à heterogeneidade das demandas do sistema capitalista, deixando a educação de ser uma questão nacional em razão da interferência incisiva dos organismos

¹ “[...] concebido na Conferência de Bretton Woods em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa” (ARRUDA, 1998).

transnacionais”, principalmente do Banco Mundial (BRUNO, 2007, p. 42).

Gradativamente, em função das políticas neoliberais, a educação começou a deixar de ser parte do campo político e social, passando a funcionar de forma semelhante à lógica de mercado. Dentre os objetivos atribuídos ao papel estratégico da educação na retórica neoliberal, Marrach (1996, p. 46-48) destaca: o atrelamento do ensino destinado à preparação da pesquisa e do trabalho voltados às necessidades do mercado, pois o mundo empresarial tem interesse em força de trabalho qualificada; fazer da escola doutrinária e transmissora da ideologia dominante; além de torná-la um local para comércio de mercadorias da indústria cultural e tecnológica, o que, “[...] é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos”.

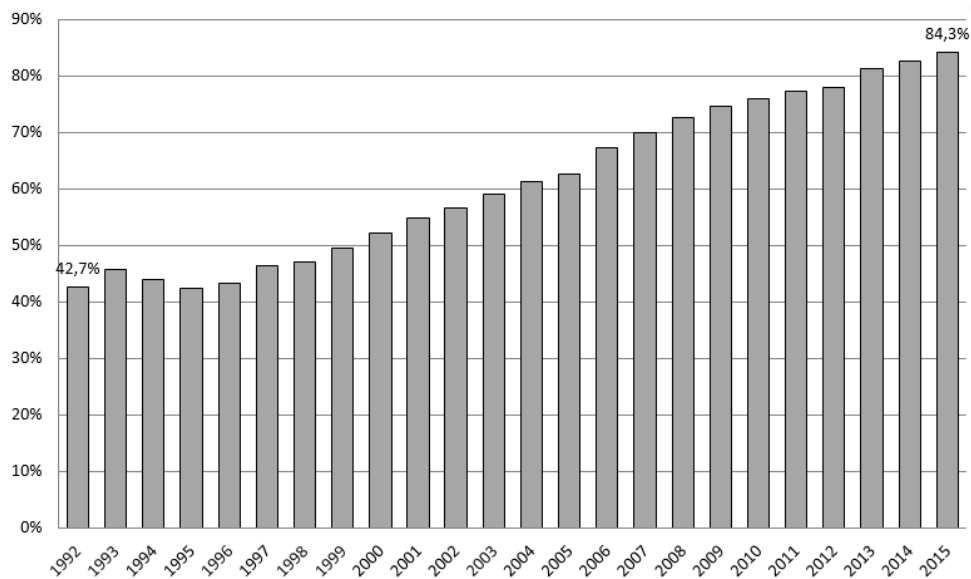
Autores reconhecidos como esquerdistas críticos, a exemplo de Bourdieu (1982) e Althusser (1980), já “denunciavam” o modelo de escola que atuava para a sustentação de um estado de coisas visando a continuação (preservação) das culturas dominantes representadas no Estado hegemônico. Segundo Althusser (1980), a escola enquanto aparelho ideológico de Estado, com base de seu domínio pedagógico, doutrina saberes práticos direcionados à subordinação das ideologias dominantes de maneira que cada indivíduo assimile ofícios de trabalhos proporcionais à classe que lhe equivale, assegurando, dessa forma, o funcionamento operante da classe dominante, meios e relações de produção. Para que isto ocorra, no entanto, é necessário ser executado de maneira precisa, pois “[...] é nas formas e sob as formas de sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho” (ALTHUSSER, 1980, p. 22-23).

O fato é que o índice de analfabetismo no Brasil era muito alto. Por isso, como o número de repetência e evasão eram maiores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, chegando a mais de 30% no final da década de 1980 o que, de acordo relatório sobre a educação mundial publicado em 2010 da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), colocava o país na categoria do que mais reprovava dentre os 41 países da América Latina e Caribe, os programas educacionais passaram a privilegiar propostas para a educação infantil e anos iniciais com vistas à melhoria do IDH.

No gráfico 1, podemos observar o crescimento na assiduidade de crianças

entre 4 e 5 anos que passaram a frequentar escolas.

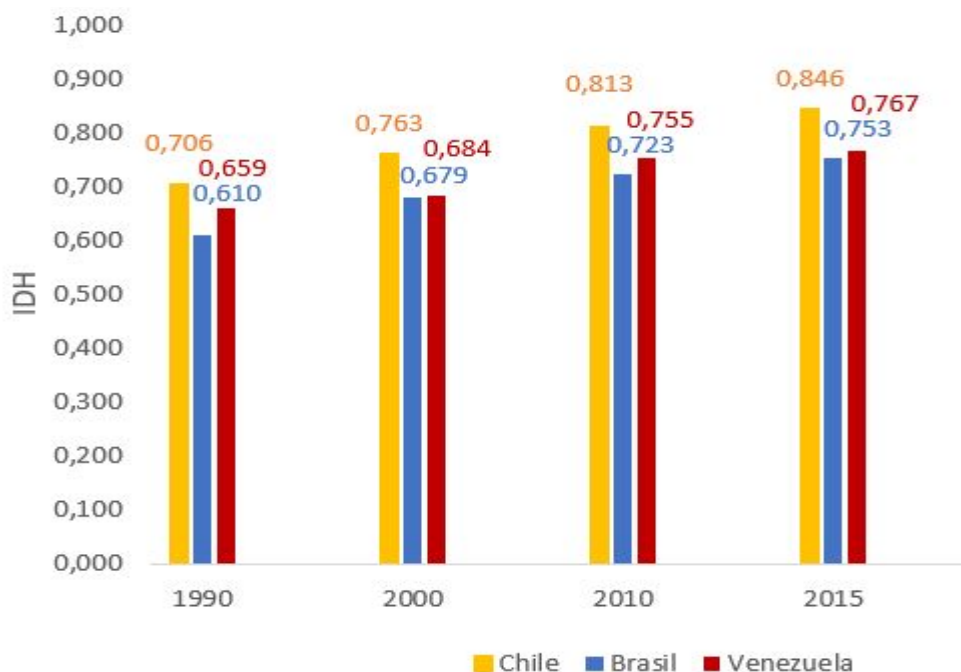
Gráfico 1: Proporção de crianças de 4 a 5 anos que frequentam escola.



Fonte: PNAD, 2017.

Nota-se, de acordo o gráfico 1, que ao longo dos anos as políticas voltadas para a educação infantil, praticamente, fizeram dobrar o número de crianças que passaram a frequentar as instituições escolares, reverberando, inclusive, no aumento do IDH brasileiro, conforme pode ser averiguado no gráfico 2.

Gráfico 2: Índice de Desenvolvimento Humano do Chile, Brasil e Venezuela – 1990-2015.



Fonte: EcoDebate, 2022.

É sabido que a educação não é o único medidor para o IDH, porém, em consonância com os gráficos 1 e 2, à medida que as crianças foram sendo inseridas na escola o IDH nacional foi crescendo. Entretanto, manteve-se menor do que nossos países vizinhos (Chile e Venezuela), embora o crescimento proporcional tenha sido maior.

Contudo, é preciso ressaltar que, mesmo que a frequência de crianças nas unidades escolares tenha aumentado, além do índice de aprovação dos anos iniciais do ensino fundamental ter alcançado 93,2% no ano de 2015, os níveis de proficiência mantiveram-se baixos.

Para melhor entendimento, a escala de proficiência é uma metodologia de avaliação que possibilita comparar resultados de desempenho dos alunos ao longo dos anos, usando vários itens de uma mesma disciplina para “testar” os conhecimentos da amostra de alunos pertencentes a um município, estado ou país. As avaliações externas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), fazem uso dela. Nesse caso, especificamente, a escala de proficiência é constituída por duas áreas de conhecimento: Língua Portuguesa (9 níveis) e Matemática (10 níveis).

Em tese, conhecendo a média de proficiência as escolas e/ou municípios saberão em qual nível se encontram, avaliando o grau de desempenho dos discentes, além de interpretá-los para que tenham o caráter pedagógico.

Na verdade, múltiplos e complexos são os elementos que “sugestionam” a proficiência. Existe uma gama de dinâmicas que atuam em diferentes esferas, desde o mais elementar - das características socioeconômicas e culturais dos sujeitos e de suas famílias, até as que acontecem nas salas de aula - entre docentes e discente, e as especificidades estruturais das unidades de ensino. Por isso, todos que fazem parte da comunidade escolar são atores relevantes que agem sobre o processo latente gerador de maiores ou menores rendimentos escolares (SOARES, 2006).

Retornando ao ano de 2015, ainda que os índices de aprovação estivessem em um crescente, os níveis de proficiência explicitavam que as competências e habilidades exigidas para cada etapa educacional estavam distantes do desejado, alcançando em Língua Portuguesa 202,29 (nível 4) e em matemática 214,55 (nível 4), demonstrando, então, que os concluintes passavam para os anos finais do ensino fundamental sem alcançar todas as habilidades e competências que deveriam (BRASIL, QEDU, 2020). Tal fato nos faz recordar dos escritos de Rubem Alves

(2008), ao mencionar que “as estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se são gaiolas ou asas. Mas sei que há professores que amam o voo dos seus alunos. Há esperança”.

Para acompanhar de perto o desempenho nacional, estadual e municipal da educação, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que “[...] funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias” (BRASIL, 2022).

O cálculo do IDEB é feito a partir de dois componentes: taxa de aprovação obtida através do censo escolar anual; e a média de desempenho nos exames externos à escola e aplicados pelo INEP.

Com o resultado dessa avaliação de desempenho

[...] educação primária passou a ser considerada como a mais adequada para regiões de concentração de pobreza e que apresentassem crescimento populacional acelerado. Esta última questão foi considerada como fator de desestabilização das economias centrais e locais, pela possibilidade de gerar pressões massivas por benefícios sociais e econômicos (FONSECA, 2007, p. 52).

Então, levando-se em conta os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, “a região Nordeste concentra um valor proporcional a 47,9% da concentração da pobreza no Brasil. Em seguida, também com índice alto, vem a região Norte, com 26,1%”. Infelizmente, como já seria possível prever, as regiões mais pobres são também aquelas com menores índices de alfabetização e escolaridade, conforme demonstram as tabelas 2 (Porcentagem da população de 15 anos ou mais considerada alfabetizada – 2012/2019) e 3 (média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos – 2012-2019):

Tabela 2- Alfabetização: Porcentagem da população de 15 anos ou mais considerada alfabetizada – 2012/2019

Regiões da federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	91,4	91,7	92,1	92,3	92,8	93,1	93,2	93,4
Região Norte	90,4	90,6	91,1	90,9	91,5	92,0	92,0	92,4
Região Nordeste	82,9	83,4	83,9	84,3	85,2	85,5	86,1	86,1

Regiões da federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Região Sudeste	95,2	95,5	95,7	95,9	96,2	96,5	96,5	96,7
Região Sul	95,2	95,6	96,0	96,1	96,4	96,5	96,4	96,7
Região Centro-Oeste	93,1	93,6	93,9	94,1	94,3	94,8	94,6	95,1

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Tabela 3- Escolaridade: média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos – 2012-2019

Regiões da federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	9,8	9,9	10,0	10,1	11,2	11,3	11,4	11,6
Região Norte	8,9	9,0	9,1	9,3	10,4	10,7	10,8	11,0
Região Nordeste	8,8	8,9	9,1	9,3	10,4	10,6	10,8	10,9
Região Sudeste	10,3	10,4	10,6	10,7	11,8	11,8	11,9	12,0
Região Sul	10,2	10,3	10,3	10,4	11,4	11,6	11,7	11,9
Região Centro-Oeste	10,0	10,1	10,2	10,3	11,4	11,7	11,8	11,9

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Como observado nas tabelas 2 e 3, as regiões Nordeste e Norte possuem, respectivamente, os maiores índices de analfabetismo entre a população de até 15 anos de idade, além das menores taxas de escolaridade entre pessoas de 18 a 29 anos. Portanto, pode-se concluir que apenas a igualdade de direitos não tem sido suficiente para garantir uma educação eficaz e de qualidade nas regiões mais pobres do país, pois, quanto mais elevado o nível de pobreza, mais baixo o nível de escolarização.

Não pretendemos afirmar, de maneira alguma, que a pobreza seja determinante para a baixa escolaridade. Há muitas exceções. Mas, fazendo uso das palavras de Conceição Evaristo (2018), “a exceção só serve para confirmar a regra. E que regras são essas, sociais e raciais, dentro da sociedade brasileira que, para alguns vencerem determinadas barreiras, é muito fácil? Aliás, alguns nem regras têm”.

Assim, será preciso criar políticas públicas homogêneas, com igualdade e equidade, que levem em conta as realidades de cada região e suas especificidades.

3.3 Escrevivências sobre a educação entre os anos de 1980 a 2020

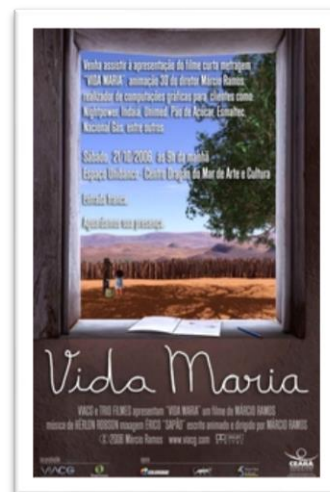
Falando com a propriedade de quem é nordestina, mora no interior do sertão da Bahia e estudou a vida inteira em escola pública (educação básica e ensino superior), sei o quanto é difícil conseguir manter-se nos estudos em cidades que imperam a “indústria da seca e da fome” e direitos como igualdade e equidade, simplesmente, não existem.

Um dia, assistindo uma mostra de cinema, fiquei paralisada com um curta-metragem produzido pelo Governo do Ceará intitulado Vida Maria (2006).

Gravura 4: frente do pôster de divulgação **Gravura 5:** fundo do pôster de divulgação.



Fonte: filmow.com/vida-maria



Fonte: filmow.com/vida-maria

A narrativa, transcorrida no interior do sertão nordestino, é a reprodução da vida de inúmeras famílias do Nordeste e conta a história de três gerações de mulheres da mesma linhagem que abandonam a escola para viver a dura realidade do trabalho braçal que, infelizmente, até hoje ainda retira muitas crianças, jovens e adultos da escola.

Vida Maria demonstra que “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado, ele é o herdeiro de um grande processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o

antecederam” (LARAIA, 2001, p. 45). Entretanto, valendo-me de Bossi (1994), sei que

[...] o homem não pode viver fora da cultura, mas ela não é o seu destino, e sim um meio para sua liberdade. Levar a sério a cultura não significa sacralizá-la e sim permitir que a exigência de problematização inerente à comunicação que se dá na cultura se desenvolva até o telos do descentramento. Não somos humanos fora da cultura, mas não seremos homens livres se não pudermos sempre que necessário assumir uma posição de exterioridade com relação ao mundo social (BOSSI, 1994, p.133).

Embora seja difícil e com muitas adversidades, é possível pensar que um futuro diferente “existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90).

Desta maneira, relembro o trajeto que trilhei, recobro, inicialmente, fragmentos da história de vida situados no contexto da cidade de Bom Jesus da Serra (até então, distrito da cidade de Poções-BA), castigada pela seca, sem água encanada ou luz elétrica. Crianças e adolescentes, seguindo os passos dos seus pais, caminhavam longas distâncias em busca de água doce deixando de estudar para ajudar no sustento da família, já que essa era uma das quase inexistentes atividades remuneradas do local.

Meu pai - homem branco, caminhoneiro, que se viu com a responsabilidade de ajudar no sustento da numerosa família após a morte precoce do meu avô por um câncer, não chegou a concluir o primário, e minha mãe – mulher preta, dona de casa, filha mais velha entre os 10 irmãos, cursou até o 5º ano de admissão (necessário para ingressar no antigo ginásio) e não prosseguiu nos estudos porque não havia escola destinada aos anos finais do ensino fundamental na localidade; casaram-se e acabaram se mudando para Poções quando nasci, passando por muitas dificuldades para me manter estudando (matrícula, fardamento, livro didático e merenda escolar), porém, acreditavam na educação como meio para a melhoria da qualidade de vida e, por este motivo, nunca me deixaram faltar um dia de aula.

Recordo-me o quanto era difícil a comunicação por telefone, pois esse era um item extremamente restrito em minha cidade. Assim, ficávamos meses sem contato com meu pai, visto que, além da telefonia, as rodovias da época eram precárias e dificultavam demais a vida dos motoristas.

Uma ocasião, chegamos a ficar 6 meses sem notícias e pensamos ter ocorrido

o pior. Observava que minha mãe nos dava as refeições, não sendo poucas as vezes em que segurava o choro enquanto nos aguardava terminar para, só depois, se alimentar. Hoje, percebo que ela comia o que deixávamos e quase nunca sobrava.

Naquela época, meu pai havia sofrido um acidente e contraído malária. Ficou hospitalizado em algum lugar do Acre, sendo acolhido por um caminhoneiro cearense que também estava trabalhando por lá. Voltou para casa muito debilitado, de carona com este caminhoneiro que passou a ser seu compadre, dando a ele meu irmão para batismo.

Nesses tempos difíceis contávamos sempre com meus avós maternos. Sem instrução formal, eram feirantes e possuíam uma pequena venda no distrito de Bom Jesus da Serra. Eram eles que compravam o sapato preto, meia branca, roupa da farda e escudo, sem os quais não era permitido adentrar à escola. Passaram-se muitos anos e, ainda hoje, me deparo com alunos sendo “barrados” em unidades de ensino por não terem dinheiro para adquirir o fardamento escolar. Como não tínhamos condições financeiras, comprávamos o livro didático de segunda mão, apagávamos todas as respostas, forrávamos a capa para não estragá-lo pois, no ano seguinte, seria revendido. E assim foi feito até a conclusão do magistério em 1995.

Concordando com Bernardes e Gonzaga (2021, p.47), “é urgente o desenvolvimento de políticas públicas que diminuam a distância que há entre o conhecimento e os alunos com vulnerabilidade social, para que a educação de qualidade seja acessível para todos”.

Ainda sobre o livro didático, hoje gratuito, embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) seja o “[...] mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira”, precisou ser aperfeiçoado ao longe desses mais de 80 anos de criação, obtendo nomes e formas diferentes de execução (BRASIL, 2017).

Criado através do Decreto-Lei Nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o então Instituto Nacional do Livro, atual PNLD, não tinha dentre seus objetivos a distribuição de livros didáticos aos estudantes. De acordo o Art. 2º, competiria ao instituto, dentre outras atribuições: sistematizar e editar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional; organizar obras raras ou preciosas relevantes para a cultura nacional; além de “[...] promover as medidas para baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; [...] incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território

nacional” (BRASIL, 1937).

Entre a criação do Instituto Nacional do Livro (1937) até se chegar ao atual PNLD (criado através do Decreto nº 91.542, de 19/8/85) muitas Leis e Decretos se sucederam. Porém, o que nos interessa nesse estudo é o fato do livro didático também ter sido fator de exclusão, pois era uma exigência para estar na escola e muitos não poderiam pagar pelo mesmo. Além do mais, o próprio PNLD teve que passar por transformações, uma vez que, a princípio ele servia como “[...] Indicação do livro didático pelos professores”, além de ser ofertado gratuitamente apenas para “[...] alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias” (BRASIL, PNLD, 1985).

A universalização da distribuição do livro didático, da maneira que conhecemos hoje, se deu “de forma gradativa [...] no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história” (BRASIL, FNDE, 2017).

Em relação à alimentação escolar, a Campanha de Merenda Escolar (CME²) foi criada em 31 de março de 1955, através do Decreto nº 37.106, subordinada ao MEC. Ainda assim, não existia garantia, pois não havia um fundo de financiamento voltado para tal fim. A cada ano o programa mudava de nome e de fonte financiadora. Desta forma, por vezes ficávamos dias sem alimentação escolar e, em outras ocasiões, éramos cadastrados em programas que nos dava o direito de levar para casa produtos como leite em pó ou almôndegas enlatadas, por exemplo.

Somente quando passou a vigorar a “Constituição Federal, em 1988, ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental por meio de programa suplementar de alimentação escolar a ser oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais” (BRASIL, PNLD, 2017). Atualmente, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é gerenciado pelo FNDE “[...] e visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos” (BRASIL, PNLD, 2017).

No que dizia respeito a relação entre professores e estudantes, o vínculo pedagógico era mnemônico, voltado para repetição e baseado na cópia e na transmissão hierárquica de conhecimento, particularidades, de acordo com Manacorda (1996), da instrução no antigo Egito. Isso era o que se entendia, naquele contexto, por alfabetização. Hoje, uma concepção ultrapassada e veementemente criticada por vários educadores e teóricos como Freire (1987), que certamente

caracterizaria como sendo essa uma “educação bancária, que [...], jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos” (FREIRE, 1987, p.35).

Mais do que isso, acredito que havia uma intensa porosidade entre a sala de aula, os ambientes escolares, os contextos familiares dos educadores e dos alunos, além da conformação social. A relação professor-aluno era visivelmente vertical e a família dos alunos era omissa em relação à tomada de decisões e à conduta de alguns professores (que, em diversas ocasiões, ultrapassava a rigidez).

Os estudantes, ainda crianças, entram na escola cheio de sonhos e estão prontos para serem “transformados” por deliciosos banquetes servidos por professores. Entretanto, há ocasiões em que

[...] em vez de sopa de tartaruga [...] temos ao final é angu queimado e frango encruado. Enquanto a gente vai mastigando aquela coisa horrível, preparada depois de muito sofrimento, os especialistas, com um sorriso amarelo, nos informam: ‘Foi feito em panelas da melhor qualidade, importadas [...]’ (ALVES, 2008, p.20).

Como uma comida ruim e difícil de ser engolida, muitos colegas que não conseguiam ler acabavam ficando de castigo, sem merenda, sem recreio, de joelho sobre o milho, dentre outros constrangimentos. Não havia receio por parte dos professores, contavam para os pais sobre as punições e estes, por vezes, ainda batiam nos filhos em casa.

Não passei por isso. Uma tia, que na época trabalhava como caixa em um supermercado, adorava ler. Então, como era sócia do “Clube do Livro²”, todos os meses adquiria três exemplares, sempre me presenteando com um. Assim, minha vida de leitora iniciou muito cedo, sendo *A Ilha do Tesouro*, escrita por Robert Louis Stevenson, o primeiro livro que ganhei.

Mesmo sabendo ler, precisava me concentrar bastante para não errar a ordem das palavras na frase. Então, nos dias de leitura em sala de aula, como cada um só lia um parágrafo, contava antecipadamente a quantidade de colegas que leriam antes de mim e me dedicava a única parte que iria ler. Ainda assim, não era raro que a troca ocorresse, principalmente quando estava nervosa.

Convivo com isso até hoje, com a diferença de que agora, depois de adulta, sei que tenho dislexia. Porém, na época, a professora sempre falava nas reuniões de pais sobre minha desatenção em trocar as sílabas e as palavras. Por isso, não foram

² Criado em 1973 pela editora Círculo do Livro. Os sócios recebiam uma revista com os acervos e lançamentos e eram atendidos a domicílio por vendedores. Era preciso adquirir uma quota mensal, porém os valores estavam abaixo do preço de mercado devido à fidelidade dos leitores do clube.

poucos os momentos em que trouxe atividade extra para casa. Toda vez que errava a ordem das sílabas em uma palavra, precisava reescrevê-la de maneira correta repetidas vezes no caderno.

Basicamente, a educação formal que recebi no ensino primário baseava-se em ensinamentos verbais, marcados pela repetição e memorização dos conteúdos “em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-lo, terá respondido ao desafio” (FREIRE, 2002, p. 10).

Sendo uma criança alegre, criativa e muito peralta em casa, a escola me transformava em uma aluna calada e medrosa. Utilizando-me dos escritos de Rubem Alves (2008), minha escola era como uma gaiola.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode leva-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo (ALVES, 2008, p. 32).

Eu, enquanto pássaro engaiolado, nunca abria a boca, jamais perguntava ou dizia que tinha dúvidas e, muito menos, participava das brincadeiras que os colegas faziam em sala. “Compreendi que a escola não tinha lugar para as curiosidades que estavam em minha cabeça” (ALVES, 2008, p.36). Então, engaiolava minhas ideias e o único risco que corria não era na investida de abrir as asas para alçar voo, mas para pedir a professora que me deixasse apagar o quadro na tentativa de conseguir ficar com um pedaço de giz para, mais tarde, poder desenhar um “macaquinho” no passeio e brincar com meus primos e vizinhos.

Olhando para trás, percebo que “de cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa [...]. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data” (ROSA, 1979).

A educação era totalmente realizada com recursos analógicos: a pesquisa era feita na única biblioteca do município, os trabalhos escritos à mão ou datilografados, as provas eram rodadas em mimeógrafo e, quando a professora queria que prestássemos atenção em algo, usava giz ou matriz colorida. Já estávamos em meados de 1980, mas ainda nos valíamos somente de informações transmitidas por um jornal local, via rádio ou por uma das três emissoras de TV aberta que a cidade recebia o sinal.

No distrito de Bom Jesus da Serra a situação era ainda mais precária. Os nascidos na geração Y continuavam sem acesso a luz elétrica e a água encanada. Às 18h, através de um gerador movido a gasolina, a energia chegava à pequena localidade e a população se dirigia ao “casarão”, no centro da praça, para assistir as notícias através da única TV existente. Próximo as 22h as luzes piscavam: era o sinal que, em poucos instantes, a energia seria desligada. Assim, todos voltavam para casa e acendiam seus lampiões e candeieiros. Computador, internet e globalização não eram assuntos por lá, a dúvida era se no dia seguinte haveria caminhão pipa com água doce suficiente para todas aquelas famílias. Na incerteza, todos acordavam com o raiar do dia e formavam filas no chafariz à espera do bem mais precioso do local.

Sem a certeza da água e da alimentação, a preocupação com a vida escolar ficava em segundo plano. E é assim que

[...] as maiorias minorizadas acabam por ficar à margem do processo, pois as políticas públicas, na verdade, não são para todos, uma vez que desconsideram os vários contextos, culturas, histórias e realidades sociais em que os educandos estão inseridos (GONZAGA e ROCHA, 2021, p. 34).

Naquela época, saber ler e escrever era visto por muitas famílias como principal função da escola, por isso, muitos paravam de estudar quando concluíam o ensino primário. Mas não era isso que minha mãe queria para mim. Cresci ouvindo-a dizer que eu seria professora, que teria uma profissão e um sustento e que jamais passaria por tudo que ela havia passado.

Interessante é pensar que sem TV e sem internet o meu mundo era tão pequeno que não fazia noção do que minha mãe queria dizer. Todos ao meu redor viviam na mesma condição, então, por falta de parâmetro, achava tudo muito normal. Embora conseguisse observar que minha família paterna vivia uma realidade um pouco diferente da nossa, porém, era com a família materna que passava meus finais de semana e férias. Lá, todos éramos “iguais”.

O ginásio, hoje correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, era um “privilégio”, evidenciando ainda mais a separação entre a educação voltada para a classe popular e a da elite. Mas, foi no ensino médio que se deu, de fato, essa distinção.

Meus colegas de turma se dividiram em três grupos: os que tinham maior poder aquisitivo e saíram para estudar nos grandes centros ou na capital; os que possuíam

melhores condições financeiras e preferiram cursar o antigo científico - voltado para preparação para vida acadêmica; e as pessoas advindas da classe popular que precisavam trabalhar tão logo concluíssem o ensino médio, optando entre contabilidade ou magistério que eram os cursos disponíveis no município. Eu estava inserida no terceiro grupo e cursando magistério.

Já estávamos em 1992, certamente as pessoas que fazem parte da geração Y nascidas em metrópoles, de classe média ou alta e estudantes de escolas particulares (ou pública, dependendo da gestão das políticas públicas do local) faziam uso das interfaces digitais e conseguiam acompanhar as mudanças ocorridas no globo em tempo real. Mas, por aqui, poucas foram as mudanças.

Naquele período não conseguia enxergar que o magistério era altamente tecnicista e alienante. Não havia criticidade alguma, pois éramos preparados exclusivamente para o trabalho. Freire, certamente diria que o objetivo do curso era matar em nós a “curiosidade, o espírito investigador, a criatividade”.

Lembro-me com propriedade da professora nos dizendo que não deveríamos ficar de costas para os alunos ao apagar o quadro, além de ter que usar a esponja com a mão esquerda, movimentando-a de cima para baixo e de baixo para cima e andando sempre na lateral. Chamava-nos à frente para que, uma a uma, demonstrássemos nossa destreza em apagar o quadro à medida que sempre repetia estar nos preparando para além do trabalho, preparando para a vida.

Era como “[...] se a vida fosse algo que irá acontecer em algum ponto futuro, depois da formatura [...]. Mas a vida não acontece no futuro. Ela só acontece no aqui e agora. O objetivo da aprendizagem é viver, não é preparar para um futuro a ser vivido” (ALVES, 2008, p. 31).

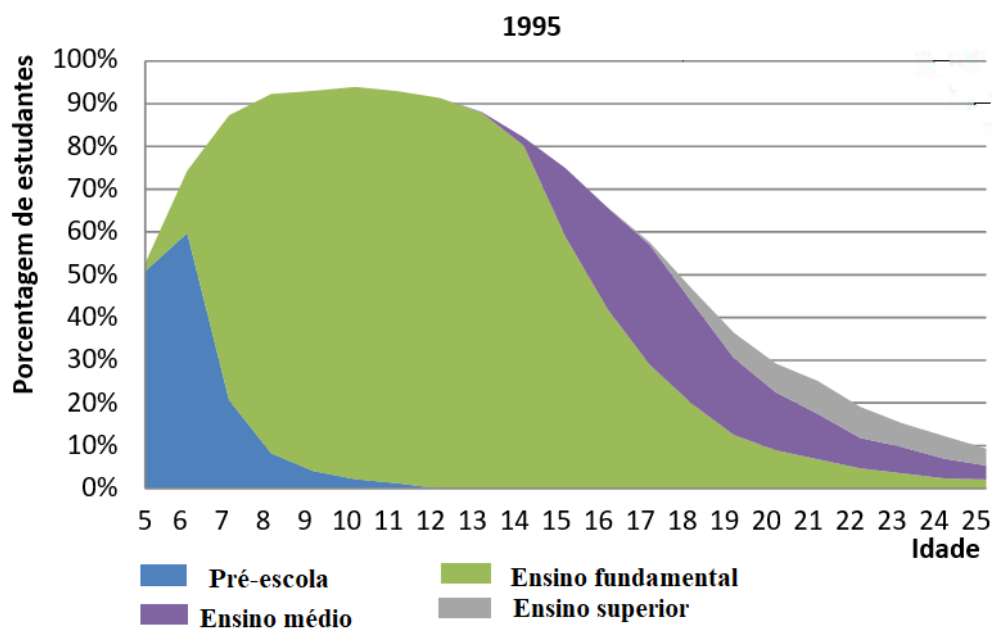
Não obstante, o curso era muito dispendioso, pois, sem o uso de tecnologia, era preciso produzir flanelógrafo, caixa de contagem, álbum seriado, ficha de controle para a “chamada”, caderno adornado para estágio, lembranças para a professora regente e para todos os alunos, festa de encerramento dos estágios, dentre outros. Não havia a possibilidade de não “comprar”, fazer ou dividir com as colegas. Tudo deveria ser produzido durante a aula de educação artística, serviria como nota do primeiro ano e só iríamos a campo estagiar, a partir do segundo ano, se tivéssemos todo material.

No segundo ano, após três meses de estágio, consegui meu primeiro emprego. Estava com 16 anos e a professora regente havia gostado do meu trabalho, me

convidando para permanecer lecionando na escola para que ela pudesse assumir uma turma em um colégio particular. O valor era irrisório, não chegava a meio salário mínimo, mas já não precisaria preocupar minha mãe com fardamento, livros e cadernos. Permaneci por lá por dois anos, até concluir o magistério.

A conclusão do ensino médio foi uma façanha grandiosa que me colocou dentro da estatística dos 50% de brasileiros que chegaram a esse feito em 1995, conforme demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3: Acesso à escola, por grau de escolaridade.



Fonte: PNAD, 2017.

Percebe-se também, através do gráfico 3, que as políticas voltadas para o ensino fundamental, no sentido de permanência na escola, estavam surtindo efeito, uma vez que mais de 90% das crianças com 10 anos de idade estavam frequentando a escola. No ensino superior, no entanto, o percentual era bem baixo e, quanto maior a idade, maior o declínio no gráfico.

Aos 19 anos me casei, tendo o meu primeiro filho um ano depois. Aos 22, já grávida da segunda filha, prestei concurso para professora da rede municipal de ensino e, para a felicidade da minha mãe, fui aprovada.

Para mim e minha família, diante de tudo que havíamos vivido, parecia que já havia conquistado até mais do que o destino tinha me reservado. Casada, com dois filhos e concursada, eu apenas “relembrava a vida passada, pensava no presente, mas não sonhava e nem inventava nada para o futuro” (EVARISTO, 2003).

Comecei a lecionar da mesma forma que aprendi - sem criticidade, de forma bancária e tecnicista, mas sentia que algo estava errado, pois meus alunos da EJA começaram a evadir. Eram donas de casa com as mais variadas histórias de vida, mecânicos, pedreiros, domésticas, feirantes, além de alguns poucos adolescentes. Contudo, não havia livro didático voltado para essa modalidade de ensino e a escola utilizava o mesmo material dos anos iniciais do ensino fundamental. Na época, não conseguia enxergar que não bastava “[...] saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 2001).

Dizia o poeta Octavio Paz (Nobel de Literatura de 1990) que um texto nunca deve ser interpretado através de respostas baseadas na duvidosa tarefa de encontrar o que o autor gostaria de exprimir. O professor deve sempre fazê-lo por meio de provocações: o que lhes sugere esse texto? O que conseguem visualizar? Discorram sobre as imagens. Há semelhanças com algo conhecido? Podemos fazer que tipo de associações? Desta forma, ao invés de tentar descobrir o que queria dizer o autor, o aluno, de forma criativa, acabará por produzir um texto totalmente novo e só seu.

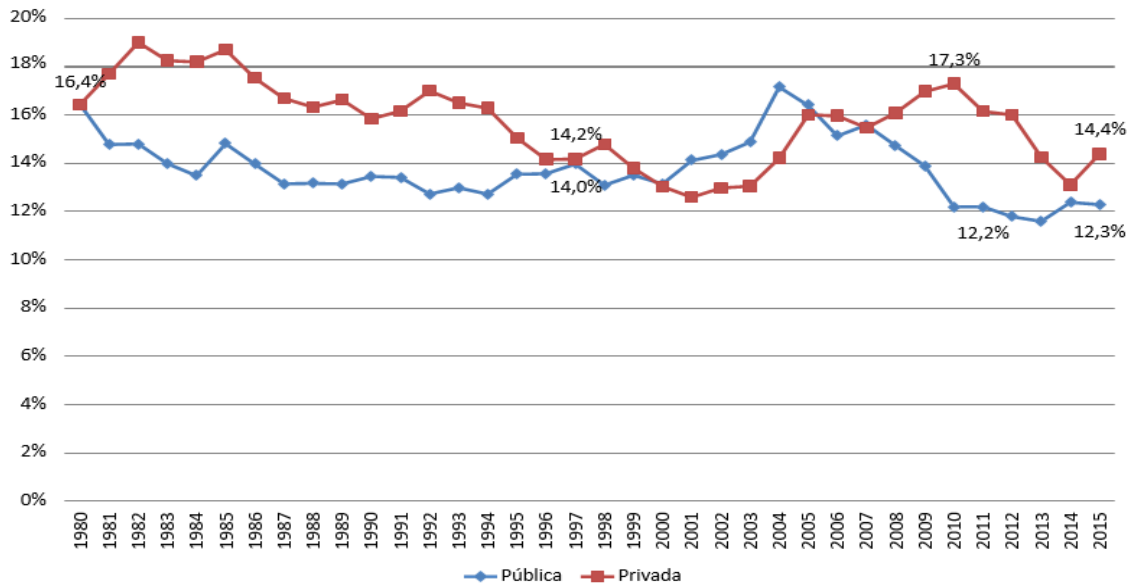
Foi aí que conheci as leituras de Paulo Freire e seu “método” para alfabetizar adultos e tudo mudou. Comecei a entender que “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 71). Desde então, “[...] movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2004, p. 47).

Até então, nunca tinha tido contato com um computador ou qualquer tipo de interface digital com acesso à rede mundial de computadores (internet). Na escola havia um computador na sala do diretor, mas as matrículas, as transferências e as atividades continuavam sendo feitas de forma manuscrita ou datilografadas, embora a LDB 9395/96 já preconizasse em seu Art. 32 “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, **da tecnologia**, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em 2003 quebrei novamente o círculo invisível que separa a classe popular da elite. Meu esposo havia ido aos Correios colocar uma carta e ofereceram a ele, pelo valor de R\$ 15,00, um formulário para inscrição do vestibular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Prestei o vestibular e entrei na universidade. Dados do Censo de Educação Superior comprovam que entrar em uma universidade

pública é para poucos, porém concluí-la é ainda mais restrito, conforme demonstram os gráficos 4 e 5, elaborados pelo Centro de Políticas Públicas do Insuper:

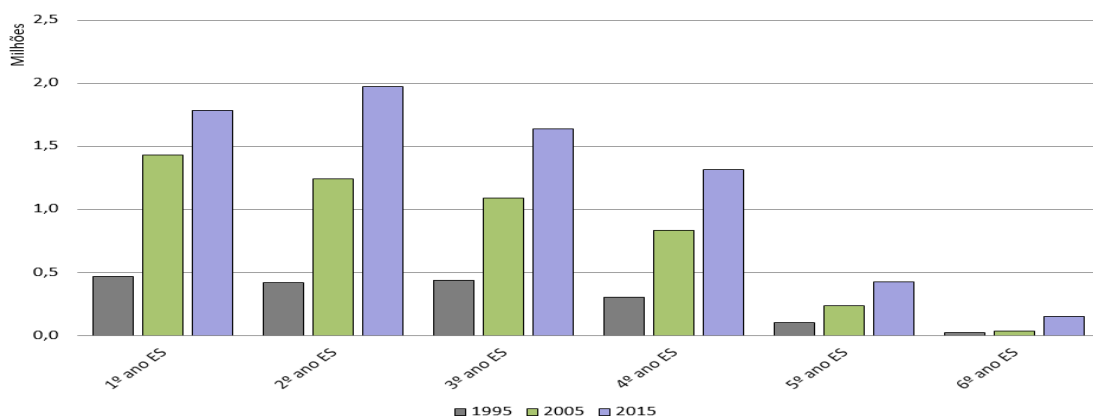
Gráfico 4: Relação de concluintes por matriculados em cursos de graduação presenciais.



Fonte: Censo da Educação Superior. Elaborado pelo Centro de Políticas Públicas do Insuper- 2017.

Como é possível perceber, entre 1980 a 2015, o percentual de concluintes do ensino superior foi baixíssimo, variando entre 16 e 12,3% dos ingressos na rede pública e 19 a 14,4% nas instituições privadas. Mesmo havendo um aumento significativo entre os que conseguiram adentrar as universidades, conforme gráfico 5, a falta de políticas públicas de permanência é uma triste realidade, comprovando que o “Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais” (TEIXEIRA, 1947).

Gráfico 5: Número de concluintes de cursos de graduação



Fonte: Censo da Educação Superior. Elaborado pelo Centro de Políticas Públicas do Insuper-2017.

Ainda com base nos dados do gráfico 5, é possível perceber que em 2015, por exemplo, cerca de 2 milhões de pessoas concluíram o segundo ano do ensino superior. Entretanto, menos de meio milhão permaneceram até o quinto ano. Portanto, apenas ingressar no ensino superior não é suficiente para “[...] a incorporação das camadas ainda marginais da massa brasileira ao povo propriamente dito e a oferta a esse povo de oportunidades iguais de educação para a sua mobilização no empreendimento comum do desenvolvimento nacional” (TEIXEIRA, 1962, p.7).

Para mim também não foi fácil. Trabalhando 40h na educação básica, tendo 14 turmas com mais de 30 alunos em cada, além de dois filhos pequenos (um de 6 e uma de 4 anos de idade), foram 4 anos acordando às 5h da manhã para pegar o ônibus com destino à Vitória da Conquista e retornar às 14h, ficando direto na escola.

Saía de casa e deixava os filhos dormindo, passava as manhãs estudando na UESB, comia um lanche às 12h no lugar do almoço (já que na época restaurante universitário estava em construção, ficando pronto no ano em que concluí a graduação) e pegava o ônibus de volta às 12:30h. Chegava em Poções próximo às 14h, por isso, meu horário sempre começava a partir da segunda aula - o que não me fazia ter um dia de folga durante a semana, às 17h e 40 minutos saía rapidamente da escola e passava em casa ver os filhos, ajudá-los nas atividades escolares e, às 18:40h, estava de volta para lecionar na EJA. Quando retornava para casa, às 22:20, os filhos não estavam acordados, mas eu precisava me manter desperta para dar conta das leituras do dia seguinte. Foram tempos difíceis e de muita luta, porém minha mãe e meu marido sempre me deram suporte e me encorajavam a prosseguir.

Foi na universidade que aprendi a manusear um computador, efetuar trabalhos com o auxílio da internet e a fazer uso das tecnologias que a escola em que lecionava não dispunha, mas isso não se deu por conta própria. Uma professora percebeu que a maioria absoluta da sala ainda entregava os trabalhos de forma manuscrita, assim, como na UESB existia ProInfo, logo constatou que nós não tínhamos ideia de como utilizá-lo e se prontificou a nos ofertar uma pequena, porém muito significativa, formação. O ProInfo

[...] foi criado pelo Ministério da Educação em 1997 para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 1997).

A ideia central do programa é propiciar o uso das tecnologias por professores e educandos da rede pública de ensino e foi exatamente isso que essa professora fez: ensinou-nos a inserir sumário, referência, nota de rodapé e comentários nos textos, além de nos estimular a sempre acessar o SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e usar como buscador o recém-criado *Google Acadêmico*.

A docente em questão, ao contrário dos demais professores que nos faziam sentir inferiores por estar cursando pedagogia (pois dividíamos o módulo e os professores com os cursos de direito e administração, tidos como cursos de elite), dava e exigia sempre o máximo de nós, inscrevendo-nos em congressos, seminários e nos estimulando a escrever e publicar artigos, etc. Era sempre um desafio, uma vez que não nos ensinava a responder, mas a perguntar. “As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas, somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido” (ALVES, 2008, p.12).

Foi com ela que tive a certeza sobre ter algum distúrbio de aprendizagem e passei a estudar o assunto (cursando, posteriormente, uma especialização em psicopedagogia para entender melhor sobre dislexia, dislalia, disgrafia, dentre outros). Como fazíamos diário das aulas, algumas palavras sempre vinham grifadas, mas eu não conseguia entender o motivo. Então, acabei compartilhando o fato com uma amiga e essa, imediatamente, me disse que ali estava escrito “retalos e mias” ao invés de “relatos e mais”. Com o tempo, fizemos o possível para adquirir um computador, pois o corretor ortográfico sempre apontava quando as sílabas trocadas não formavam uma palavra existente, e isso tem me auxiliado bastante até hoje, exceto quando troco as sílabas e formo, de fato, uma palavra, episódio que ocorreu no primeiro artigo que iria enviar para publicação durante o mestrado, quando por doze vezes, escrevi “retomo” em lugar de “remoto”.

Além do mais, essa professora transformava nossas experiências e os cursos que ministrava em livros, acontecimento que me deixava empolgava com a possibilidade de, um dia, quem sabe, também conseguir fazer o mesmo. Hoje, tendo escrito dois livros, organizado um, além de ter capítulos escritos em outros, relembro com carinho das aulas da professora Maria Iza de Amorim Leite, pois “cada lembrança, por mais fluida e distante que possa parecer, não é passado, visto que eterna; não é só lembrança, nem tão remota, uma vez viva e presente na memória, na fantasia, na mente e no coração [...]” (LEITE, 1996).

Foi um divisor de águas dentro da universidade que desvelou em mim

possibilidades para a esperança “sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo (FREIRE, 2002, p. 11).

Durante os quatro anos em que estive na universidade consegui perceber que a tecnologia avançava a passos largos. Os antigos disquetes foram substituídos gradativamente por: CD, CD-R (gravável), CD-RW (regravável), DVD, cartão de memória e pen drive; já havia telefonia móvel com a possibilidade de enviarmos mensagens escritas (*Short Message Service -SMS*); e a internet discada havia perdido espaço para a conexão 3G, sendo disponibilizada também para os dispositivos móveis.

Não participei da formatura da turma, mas no dia em que coleí grau me tornei a primeira pessoa graduada em minha família. Porém, como bem disse Conceição Evaristo (2010), “o importante não é ser o primeiro ou primeira, o importante é abrir caminhos”.

Assim como eu, Bom Jesus da Serra também havia mudado. Deixou de ser distrito e passou a ser cidade com água encanada, energia elétrica, colégios para a educação básica completa e ônibus para transportar estudantes de graduação para as faculdades em Vitória da Conquista. Não sei dizer quantos da geração Y tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior e/ou se tornar letrado digital. Embora, uma coisa não tenha relação direta com a outra, pois, meu irmão (nascido em 1983) que é agricultor e não possui ensino superior completo, sabe lidar bem com a cultura digital, utilizando-se dela, inclusive, para pesquisas que o ajude na melhoria da produção, portanto, apropriando-se da informação em rede e colocando-a em prática.

Quando terminei a faculdade muitas escolas, através da adesão do município ao PAR, também contavam com o ProInfo, inclusive a que eu lecionava. Apesar disso, havia um problema, o FNDE é responsável por liberar os recursos para a compra dos computadores, roteadores, etc., entretanto, fica a cargo dos municípios a construção ou adequação das salas, a manutenção e, principalmente, a formação dos profissionais de educação. Além do mais, o sistema operacional que vinha instalado nos computadores era diferente do que a maioria dos brasileiros está habituada a usar, fato que deixou o manuseio ainda mais complicado.

Por ter feito parte do Curso para Formação de Gestores Escolares da Rede Municipal – Progestão, recorri ao memorial que fiz ao final do módulo I (2010) e constatei que na época a escola tinha os seguintes recursos tecnológicos (conforme

tabela 4):

Tabela 4 – Recursos tecnológicos

Recursos	Quantidade
Computadores	25
Kit multimídia	1
Retroprojetores	2
Aparelhos de Som	5
Televisores	2
Aparelhos de DVD	3

Fonte: Elaboração própria

Infelizmente, também através do Progestão, ficou evidente a falta de formação para o uso das tecnologias, tanto para professores quanto para os secretários escolares - esses continuavam a emitir transferências, fazer matrículas, boletins, atas, dentre outros documentos, de maneira manuscrita e arquivando em pastas e armários que lotavam os espaços da secretaria, sala do diretor e sala dos professores.

Havia um empasse estabelecido: a secretaria de educação não queria ofertar formação no horário de trabalho e os funcionários não queriam participar de formação em seu tempo livre, sem contar que muitos estavam próximos à aposentadoria e, de fato, não estavam dispostos a mudarem sua maneira e ritmo de trabalho. Assim, os computadores que deveriam ter sido usado para que professores fizessem pesquisas junto com os alunos e dessem aulas mais prazerosas e participativas foram se deteriorando, ficando obsoletos e os estudantes não tiveram oportunidade de desfrutar desse benefício.

Ainda em 2012, o município aderiu ao Programa Nacional de Banda Larga (PNBL) que fornece acesso à internet para escolas e comunidades mais necessitadas. Agora, as escolas tinham computadores e internet, mas os professores não sabiam como utilizá-los. A solução encontrada pela SMEP foi contratar digitadores para todas as unidades de ensino da rede. Então, ao invés de provas datilografadas tínhamos provas digitadas e o mimeógrafo cedeu espaço para impressora.

Na contramão de educadores que resistiam ao uso das novas tecnologias, alguns estudantes ganharam uma oportunidade através da adesão do município ao

Programa Mais Educação que,

constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; **cultura digital**; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2007, grifo meu).

As unidades escolares contempladas com o programa poderiam optar por até seis atividades, desde que uma delas fizesse parte do macrocampo 'acompanhamento pedagógico'. Ademais, a maneira como cada atividade será desenvolvida “[...] em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE” (BRASIL, 2007).

Como muitas unidades escolares ainda mantinham a sala do Proinfo sem utilização, aproveitaram e fizeram a inscrição na atividade 'cultura digital'. Mas o que parecia bom acabou virando um pesadelo para muitos gestores, pois as escolas da rede funcionam nos dois turnos (algumas também funcionam no noturno com EJA), não havendo salas extras para execução das atividades oferecidas pelo programa. Não obstante, os estudantes mais necessitados, como os oriundos de comunidades rurais e bairros periféricos distantes da escola, não poderiam fazer parte das atividades oferecidas, pois não havia ônibus escolar no turno oposto.

Mais uma vez, muitos dos discentes contemplados não foram, necessariamente, aqueles que mais necessitavam de orientação pedagógica e que tinham menos recurso financeiro. Foram “selecionados” alunos que tivessem condições de voltar para casa sem a necessidade do transporte escolar ou aqueles que os pais pudessem vir buscá-los. Além do mais, sem espaço físico em algumas unidades, a SMEP começou a alugar “anexos” para desenvolvimento do programa, fugindo totalmente da proposta, pois os gestores não teriam como acompanhar de perto as ações dos monitores contratados.

Por conta de todos esses fatores acima mencionados, além da diminuição significativa dos recursos do programa, muitas escolas, nos anos seguintes, optaram por manter apenas as atividades obrigatórias, porém os estudantes encararam como

um reforço escolar, sentiram-se desestimulados e em 2019 o programa foi oficialmente encerrado pelo MEC. Novamente, as salas do Proinfo foram abandonadas, além do mais, sem manutenção, a maioria dos computadores já estava quebrada e desatualizada.

Em 2017, desenvolvido pelo MEC e alguns parceiros, foi lançado o Programa de Inovação Educação Conectada visando,

[...] apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica. Nesse sentido, o Programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais (BRASIL, 2017).

Visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura³ são as quatro dimensões que o Programa almeja alcançar. Elas devem se complementar para o uso da tecnologia digital na educação tenha o efeito positivo esperado.

Por dois anos (2017-2018), como articuladora local, participei de cursos e formação *on-line* com coordenadores estaduais através da Plataforma AVAMEC. A título de conhecimento a

[...] Plataforma AVAMEC é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional à distância ao processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2017).

Durante a formação, em diversas ocasiões, o programa solicitou a ida do articulador a campo para realizar entrevistas e aplicar questionários com os gestores e coordenadores escolares. Embora as entrevistas fossem apenas uma amostragem, pois não havia tempo hábil para visitar e tabular dados de todas as unidades de ensino, os diretores deixaram evidente a necessidade de manter digitadores nas escolas, principalmente nas creches e anos iniciais do ensino fundamental. Os professores utilizavam as redes sociais, aplicativos nos celulares, possuíam conexão de internet, mas não sabiam como baixar uma gravura, salvá-la e inseri-la como imagem nos arquivos de *word*, por exemplo.

Ao término da formação e entrega do plano de ação, que como articuladora

³ No apêndice 1 o leitor encontrará os pontos positivos e negativos - obtidos através dos questionários aplicados, das quatro dimensões do Programa Inovação Educação Conectada.

local tive que apresentar, 32 escolas do município foram beneficiadas com conexão terrestre ou por satélite e receberam recursos que podem

[...] ser utilizado para a contratação de serviço de acesso à internet, a implantação de infraestrutura para distribuição do sinal de internet nas escolas e a aquisição ou contratação de dispositivos eletrônicos [...].

As escolas beneficiadas pela conexão por satélite receberão o sinal diretamente assim que aderirem ao programa, bem como os equipamentos para receber o sinal como antena, modem ou roteador (BRASIL, 2019).

Como é possível observar, a formação de professores e a compra de computadores não estão dentre os benefícios do Programa de Inovação Educação Conectada, ficando a cargo dos municípios. Entretanto, através do ambiente virtual do AvaMec muitos cursos *on-line* estão sendo disponibilizados e tem, dentre os objetivos específicos:

- contribuir para novas formas de ensino e aprendizagem utilizando tecnologias que estejam ao alcance dos professores;
- incrementar os estudos teóricos nesta área do conhecimento, fomentando as futuras experiências dos docentes;
- utilizar, em sala de aula, algumas atividades e exercícios propostos ao longo dos módulos estudados (BRASIL, MEC, 2021).

Novamente, caberia ao município fomentar políticas de formação tecnológica para professores, mas isso não ocorreu. Nos anos finais do ensino fundamental, no qual atuava como coordenadora técnica, o uso das tecnologias estava um pouco à frente dos anos iniciais. Algumas escolas optavam por secretárias que auxiliassem no serviço burocrático, pois os professores sabiam manusear computadores e não havia necessidade de auxílio para esse fim. Entretanto, isso não significa dizer que os estudantes estavam inseridos e que eram estimulados a efetuarem suas pesquisas com auxílio das interfaces que a escola dispunha.

Os dados abaixo demonstram a relação dos recursos eletrônicos disponíveis para uso nas 12 escolas voltadas para os anos finais do ensino fundamental, bem como para a EJA, no caso das unidades de ensino que funcionam no noturno com essa modalidade.

Observe a tabela 5, desenvolvida em 2020 - ano em que as aulas passaram a ser ministradas remotamente devido ao aumento exponencial do Coronavírus.

Tabela 5: Relação dos equipamentos eletrônicos nas Escolas de Poções

Escola	Equipamentos	Forma de uso	Observações
Escola 1	Datashow, telão, som, microfone, computador e internet (apenas para professores), TV, DVD, Microsystem.	Aparelhagem utilizada pelos professores com agendamento prévio.	
Escola 2	Datashow, TV, computador e internet	Uso dos professores	
Escola 3	Datashow, computador e internet	Uso dos professores	
Escola 4	Datashow, TV, computador e internet	Uso dos professores	Aula à distância para alunos do 2º Grau em um projeto do governo
Escola 5	3 computadores, internet, Datashow, notebook, caixa amplificadora, impressora	Uso dos professores e do administrativo	
Escola 6	Datashow, 4 TVs, 2 DVDs, 2 computadores internet.	Uso dos professores	A internet é paga pelos professores e a direção.
Escola 7	Notebook, projetor, computador, internet sem qualidade	Uso dos professores	
Escola 8	Datashow, TV, computador, notebook, caixa de som, internet, Sala de informática.	Uso dos professores	A sala de informática não está sendo usada, por falta de manutenção nos aparelhos e por falta de Internet
Escola 9	Computador, Datashow, notebook, máquina digital, TV, internet.		
Escola 10	3 computadores, internet, Datashow, notebook, caixa amplificadora, impressora		
Escola 11	Computadores, internet, Datashow, notebook, caixa amplificadora, impressora		
Escola 12	Computadores, internet, Datashow, notebook, caixa amplificadora, impressora		

Fonte: SILVA, Edivanda Jesus da. 2020.

Sobre a tabela 5, Silva (2020) ressalta ser “importante mencionar que o uso da internet e dos computadores é de uso exclusivo dos professores e funcionários”. Ainda segundo a autora das,

[...] 12 escolas pesquisadas apenas 3 possuem laboratório de informática, sendo que em duas o uso é de exclusividade do Emitec (Programa de Ensino Médio na modalidade EaD do Governo do Estado) e, na terceira, a sala está sem uso, pois os computadores estão danificados e não possuem internet. Nas demais escolas, os professores precisam revezar no uso de computadores (exclusivamente para eles), nos aparelhos de Multimídia e nos espaços onde é possível utilizá-los (SILVA, 2020, p. 7).

Portanto, considerando todo exposto, quando as aulas foram interrompidas

impossibilitando a realização de encontros presenciais entre professores e estudantes e o MEC aprovou a Portaria nº 544/2020 que trata da “substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais” como alternativa para reduzir os impactos negativos no processo de aprendizagem, foi possível prever que a educação da rede municipal seria drasticamente abalada, tendo em vista que município, escolas, professores e estudantes não estavam preparados e nem tinham formação para tal fim.

3.4 Da suspensão das aulas presenciais à implantação da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão escolar: o longo caminho percorrido para efetivação das aulas remotas no município de Poções – Bahia.

A cidade de Poções, no ano de 2020, iniciou o ano letivo com aulas presenciais em 20 de fevereiro e de acordo com o calendário escolar (apêndice 1 e 2) apresentado pela SMEP - aprovado pelo Conselho Municipal de Educação – CME¹, teria seu encerramento em 18 de dezembro do mesmo ano. Entretanto, 34 dias após o início das aulas, totalizando apenas 23 dias letivos, o município – como todo o resto do mundo, foi surpreendido com o avanço exponencial do Coronavírus, interrompendo de forma abrupta a continuidade das atividades presenciais que estavam em curso.

Nessa conjuntura, buscando atenuar os impactos na aprendizagem dos quase 10.000 mil discentes que, de acordo com o Censo Escolar (2019), estavam matriculados na rede pública municipal de ensino, a SMEP, após reunião com membros de diversos segmentos da sociedade (Associação dos Professores Licenciados do Brasil – APLB Sindicato, Secretaria Municipal de Saúde, CME¹, Conselho Tutelar, Secretaria de Assistência Social, Polícia Militar, dentre outros), optou pela suspensão temporária das aulas presenciais, através do Decreto Municipal Nº. 131/2020 de 17 de março de 2020.

Em seguida, visando manter o vínculo sócioafetivo com os estudantes e comunidade escolar, iniciou-se uma série de atividades remotas utilizando-se das redes sociais, programa em emissora de rádio local e aplicativos. Abaixo, expomos mais detalhadamente como se deu tais iniciativas.

3.4.1 A utilização das redes sociais, mídias e aplicativos como espaço de interação pedagógica durante o contexto pandêmico

Sendo a segunda rede social mais utilizada no Brasil, ficando atrás apenas do *Facebook*, o *WhatsApp* é empregado por aproximadamente 120 milhões de brasileiros diariamente (MARINHO, 2021, s/p). Desta maneira, valendo-se da popularidade da rede em questão, a SMEP, inicialmente, implementou o “Plantão Psicológico” com a intenção de fornecer auxílio psicológico *on-line* durante o período pandêmico. Aqui, é preciso ressaltar que essa foi uma atividade intersetorial, envolvendo profissionais da saúde, assistência social e educação. Através da disponibilização de um número telefônico, que serviu tanto para receber ligações quanto para mensagens, psicólogos se revessaram para prestar atendimento à população, considerando que as consultas presenciais também haviam sido interrompidas por recomendação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que solicitou às gestões e “[...]empregadoras (es) que disponibilizem prioritariamente Tecnologias de Informação e Comunicação para o exercício profissional da Psicologia na modalidade a distância” (CFP, 2020, s/p).

Pode-se observar, na gravura 6, o pôster utilizado nas redes sociais do município para divulgar o número e horário de funcionamento do Plantão Psicológico.

Gravura 6: Imagem de divulgação do Plantão Psicológico



Fonte: Redes Sociais da Prefeitura Municipal de Poçoés, 2020.

Concomitante a essa atividade, entre os meses de maio a novembro, o *WhatsApp* também foi utilizado para criação de grupos de trabalhos com professores, gestores, coordenadores pedagógicos e coordenadores técnicos da SMEP,

convocados para a (re) elaboração do Referencial Curricular Municipal de Poções (RCMP) - etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (evidenciado no *card* de divulgação da gravura 7). Em virtude da pandemia e do número de mortes e infectados pelo Covid-19 que naquele momento se encontrava em ascensão, sem dúvida alguma, não haveria possibilidade de cumprir tal atividade sem o uso deste aplicativo.

Gravura 7: Imagem de divulgação para consulta pública do RCMP.



Fonte: Redes Sociais da Secretaria Municipal de Poções, 2020.

Não obstante, o *WhatsApp* – como mídia social, ainda se mostrou como um importante meio de comunicação entre escola e comunidade escolar. Embora tenha ressalvas pelo fato do município não ter fornecido aparelhos celulares ou, pelo menos, chips com números próprios para serem utilizados nos grupos escolares por gestores, coordenadores e professores, o aplicativo facilitou o acesso de pais e discentes as informações educacionais e ajudou a disseminar notícias vinculadas pela SMEP e pelas próprias unidades de ensino. Além do mais, muitos estudantes passaram a receber atividades escolares por este meio, tendo em vista que não conseguiam acessar a plataforma Bravo! Sistema de Gestão escolar, implantada posteriormente.

O *Facebook*, que conforme exposto anteriormente, é a rede social mais utilizada pelos brasileiros, foi empregado para *lives* com profissionais de educação física, dança e fisioterapia, através do Movimento Saúde em Casa (conforme gravura 8). A intenção era que toda a comunidade, não apenas a escolar, pudesse fazer atividades físicas mesmo estando em sua residência, amenizando os impactos decorrentes da pandemia e auxiliando na diminuição da ansiedade e do estresse causado pela “clausura”. Assim, de segunda a sexta, às 17:00h, diferentes

profissionais habilitados nas áreas supracitadas, ministravam, pelo período de 1 hora, aulas ao vivo.

Gravura 8: Movimento saúde em casa desenvolvido através do *Facebook*.



Fonte: Redes Sociais da Prefeitura Municipal de Poções, 2020.

Tendo em vista os dados divulgados pelo Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro que apontavam um aumento de 80% nas ocorrências de ansiedade, estresse e depressão durante a pandemia (UERJ, 2020), as ações acima podem ser avaliadas de forma positiva. Além do mais o,

[...] Facebook é uma ferramenta que pode ser utilizada como ambiente virtual de aprendizagem formal, que agrega diversos tipos de mídias em um único ambiente possibilitando e oportunizando a aprendizagem colaborativa, a interatividade e as diversas possibilidades pedagógicas que levam ao aprender a aprender (FERREIRA; CORRÊA; TORRES, 2012, p.15).

Mesmo anterior a cepa do Covid-19, em artigo intitulado Práticas em Letramento Digital: Grupo de Facebook Como Espaço de Interação Pedagógica, Alves e Brito (2019) descrevem uma série de evidências que comprovam a eficácia do grupo de Facebook como espaço pedagógico e, ainda que apontem a existência de outros espaços virtuais que também possa haver articulação e socialização, as autoras consideram que esta rede tenha potencial singular, pois possibilita interação de forma ativa e eficaz, não sendo apenas um meio de registro - a exemplo do e-mail.

Além disso, segundo as autoras, considerando a multifuncionalidade e a multimodalidade do ambiente, tal espaço auxilia a coordenação na articulação com docentes e discentes; favorece o compartilhamento de materiais diversos entre docentes e discentes; expõe experiências e documentos, além de facilitar a exploração de práticas de letramento digital (ALVES; BRITO, 2019, p.329).

Em relação ao uso do *Facebook* no município de Poções, entretanto, embora bem-intencionados, os gestores municipais não utilizaram especificamente para fins pedagógicos. Além do mais, as aulas não ficavam disponíveis para serem acessadas em outros momentos, não atingindo muitos participantes durante a atividade síncrona.

Voltando a questão educativa, é preciso destacar que, mesmo que tais atividades possam ter surtido efeitos no sentido de atenuar os impactos psicológicos causados pela pandemia do novo Coronavírus, elas não foram de fato ações pedagógicas direcionadas designadamente à comunidade escolar ou, mais propriamente, aos discentes. Era preciso implementar uma proposta educacional, feita de forma remota, que garantisse “às escolas a possibilidade de se abrir e oferecer educação para todos, indistintamente [...]. O uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola ‘o tamanho do mundo’ (KENSKI, 2007, p. 124).

Assim, a primeira proposta de atividade remota voltada, efetivamente, para a área educacional surgiu apenas em junho de 2020, quase três meses após o decreto que suspendeu “temporariamente” as aulas presenciais.

Com o apoio de uma estação de rádio local, coordenadores da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, da EJA e do Programa Despertar no Campo se reuniram e fizeram uma programação ia ao ar todas as sextas, às 11:00h, com atividades diversas. Semanalmente, as coordenadoras da educação infantil faziam contações de histórias e os coordenadores, de qualquer etapa ou modalidade de ensino, aplicavam outro tipo de atividade que variava, a exemplo de um cordel, uma carta aberta, uma entrevista, etc.

O fato é que o rádio é um veículo mais democrático e acessível, não exigindo aparelhos eletrônicos sofisticados, uso de internet, além de chegar às localidades rurais mais distantes. Porém, a programação não era diária e não poderia ser considerada como uma atividade regular, embora a contação de história tenha feito tamanho sucesso, chegando a ganhar outro dia na grade da emissora. O programa foi intitulado O Som da Escola, conforme pode ser

visualizado na gravura 9 - post de divulgação do programa voltado para os anos finais do ensino fundamental.

Gravura 9: Post de divulgação do programa O Som da Escola



Fonte: Redes Sociais da Prefeitura Municipal de Poções, 2020.

É importante que tenhamos ciência que antes do Covid-19 outras seis doenças já haviam sido declaradas como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, de acordo a Organização Pan-Americana de Saúde (2020). A constar:

- **25 de abril de 2009:** pandemia de H1N1;
- **5 de maio de 2014:** disseminação internacional de poliovírus;
- **8 agosto de 2014:** surto de Ebola na África Ocidental;
- **1 de fevereiro de 2016:** vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas;
- **18 maio de 2018:** surto de ebola na República Democrática do Congo.

Porém, para se tornar uma “pandemia” é preciso que o vírus tenha se distribuído geograficamente, de modo a causar surtos em diversos países do mundo, podendo ele ser letal ou não.

Em relação ao Coronavírus, pelas projeções iniciais, muito provavelmente, as aulas regulares e presenciais deveriam retornar entre julho e agosto de 2020 e, talvez por essa razão, muitas cidades não intensificaram esforços para implantação das aulas remotas, inclusive o município de Poções. Contudo, à medida que o tempo

passava e que a pandemia avançava, não sendo mais possível estimar término da mesma, os gestores passaram a ser cobrados pelo CME¹, pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e pela comunidade local que solicitava decisões mais enérgicas, visando à redução dos prejuízos educacionais de discentes.

Nesse contexto, baseando-se no parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 5/2020, que “aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais”, a SMEP, no dia 06 de julho de 2020, tornou pública a implantação da plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar para *todos* os educandos da rede, iniciando os acessos de estudantes e as postagens por parte de professores no dia 13 de julho de 2020. Portanto, apenas uma semana se deu entre o processo e implantação e o início efetivo das aulas remotas. Na gravura 10, pode-se observar a tela inicial da Bravo! Sistema de Gestão Escolar.

Gravura 10: Tela Inicial da Bravo! Sistema de Gestão Escolar.



Fonte: Print de tela inicial da Plataforma Bravo! – Elaboração própria.

Ainda que tenha sido ofertado treinamento aos digitadores e secretários escolares nos meses anteriores a implantação - funcionários que ficaram responsáveis pelo cadastramento dos discentes, docentes, coordenadores e gestores das unidades de ensino, a SMEP não fez diagnóstico da rede no sentido de averiguar a quantidade de docentes e discentes com acesso à rede de conexões mundial de computadores (internet) ou com recursos tecnológicos em suas residências, além de

não ofertar formação aos gestores, coordenadores e professores, resumindo-se à apresentação da plataforma através de *live* feita pelo canal da Bravo! Sistema de Gestão Escolar no *YouTube*.

Não obstante, a *live* foi conduzida pela equipe técnica da própria plataforma. Não podendo, portanto, ser considerada com formação. Na verdade, foram passadas "instruções" sobre o funcionamento da mesma: como acessar, inserir material, realizar atividades objetivas, registrar as aulas, etc.

Em relação as plataformas digitais, em virtude dos mais de 1,6 bilhão de alunos que foram afetados com a suspensão das aulas presenciais, correspondendo mais de 91% de todos estudantes do mundo (UNESCO, 2020), fez aumentar a demanda *on-line* e, conseqüentemente, a procura por plataformas educacionais. Assim, o que anteriormente era utilizado como apoio à gestão escolar, acabou por se tornar essencial no período pandêmico, auxiliando na prática docente, além de beneficiar a cultura e o LD.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, que visa à promoção da cultura digital, diz em seu documento que deveríamos “[...] utilizar e criar **tecnologias digitais e de informação e comunicação de forma crítica**, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos [...]” (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Entretanto, além o elevadíssimo número de mortos, concordamos com Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 73) ao afirmarem que a pandemia também

[...] ficará marcada pela astúcia das empresas de tecnologias que, diante de um Estado despotencializado, desfinanciador da ciência e da tecnologia, renunciou aos conhecimentos que poderia possuir, incentivar e/ou fiscalizar para entregar, de mão beijada e da noite pro dia, com pouca ou nenhuma transparência, a condução da transferência das aulas presenciais para os Ambientes Virtuais de Ensinoaprendizagem. [...] como a Google e a Microsoft.

O município de Poções, assim como outras tantas cidades brasileiras, se valeu de uma plataforma privada durante as aulas remotas. Além do mais, se considerarmos a maneira de implantação, cabe a reflexão de que esse ato pode ter sido uma resposta ao anseio da sociedade local. Porém, como não foram levadas em conta as interfaces digitais disponíveis nas unidades de ensino, nos domicílios dos docentes e discentes e as habilidades tecnológicas de ambos, possivelmente, pode

ter ocasionado ruídos na dinâmica de ensino e aprendizagem, principalmente por não ter havido formação para o professor que exerce papel fundamental nesse processo, devendo sempre “posicionar-se como aquele que pode e deve conduzir parcialmente o processo de aprendizagem de modo a atribuir às atividades do discente sentidos didático e pedagógico” (ALVES, 2017, p.127).

3.5 Breve relato a respeito da Bravo! Sistema de Gestão Escolar.

Tim Berners-Lee, cientista, físico e professor britânico, desenvolveu o navegador *World Wide Web* (WWW) diretamente relacionado à rede mundial de computadores – internet, na década de 1990. Por isso, essa década passou a ser considerada como o “boom” da internet, possibilitando o surgimento de novos *browsers*, navegadores e aumento de usuários da rede.

No Brasil a expansão da internet iniciou em 1997 quando foi criada as redes locais de conexão e, de acordo com o Ministério da Ciência e Tecnologia, em 2011 cerca de 80% da população chegou a ter algum tipo de acesso à internet.

O avanço da internet fez surgir uma série de recursos tecnológicos que agiliza e facilita a vida das pessoas. Em relação ao campo educacional, escolas e, sobretudo, os institutos de educação superior, utilizam plataformas de gestão para gerenciarem e administrarem de forma mais eficaz os seus espaços. Na prática, o que era feito no papel e demandava tempo e espaço físico, a exemplo dos armários de ferro utilizados como arquivos, passaram a ser executados através de softwares que em uma fração reduzida de tempo e espaço auxiliam na gestão administrativa e na coordenação escolar.

Um sistema de gestão otimiza e organiza a administração escolar, ajudando, por exemplo, nas tarefas cotidianas da secretaria como: matrículas, expedição de atestados e transferências, boletins *on-line*, diário de classe eletrônico, histórico escolar, etc. E era exatamente assim que funcionava a plataforma Bravo! implantada no município de Poções para suprir a necessidade das aulas remotas emergenciais em 2020.

Aqui, voltamos a chamar a atenção e corroborar com Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p.78) ao afirmarem que “[...] as políticas educacionais mantêm entre si alguma comunicação, sobretudo quando atravessadas por interesses mercadológicos que convertem toda atividade humana em negócio, em mercadoria cujo valor varia de

tempos em tempos”. No que se refere ao ensino remoto emergencial, de fato, este se tornou um bom negócio para a plataforma privada Bravo! Sistema de Gestão escolar. Durante as aulas virtuais a empresa ampliou seu campo de atuação para sete estados brasileiros, chegando a prestar serviços em 56 municípios, atendendo cerca de 2200 unidades escolares.

Estando à frente da coordenação técnica voltada para os anos finais no ensino fundamental, acompanhei de perto as adequações para que a plataforma Bravo! se transformasse em uma plataforma educacional de modo que discentes e docentes pudessem utilizá-las em aulas síncronas e assíncronas. Assim, foi preciso disponibilizar:

- Digitador para todas as escolas;
- Oferecer formação aos mesmos;
- Cadastrar todos os discentes da rede em sua respectiva unidade de ensino;
- Cadastrar todos os professores em suas respectivas escolas e turmas;
- Distribuir senhas de acesso a todos os docentes e discentes.

No decorrer do primeiro mês de implantação, após questionário aplicado pela SMEP aos gestores da rede (anexo 3), o município solicitou ao setor de gerenciamento e aprimoramento do sistema que alguns aperfeiçoamentos fossem feitos para melhorar a comunicação entre professores e estudantes. Dentre eles estavam:

- Criar espaços para devolutivas dos estudantes;
- Criar sala de bate-papo dentro da sala de aula virtual para os dias de monitorias;
- Permitir links para acessar outras plataformas, aplicativos e canais – a exemplo do *YouTube*;
- Adicionar ao menu espaços para agendar e acessar as aulas síncronas.

Creio que as reivindicações dos gestores, coordenadores, professores e da equipe técnica da SMEP, foram, de certo modo, ajustando a plataforma de gestão e transformando-a gradativamente em uma plataforma educacional. Pois, só depois dessas adaptações que os alunos conseguiram interagir com os professores, sanando dúvidas e podendo ter monitoria nos dias e horários estabelecidos para cada componente curricular.

Na gravura 11 é possível observar como ficou o menu da tela principal após acesso com *login* e senha.

Gravura 11- Menu da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar.



Fonte: Print de tela da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar.

Mesmo com melhorias feitas o município ainda enfrentou dificuldades. Em resposta ao questionário aplicado pela SMEP, os gestores identificaram:

- Professores sem habilidades para o uso das tecnologias;
- Estudantes sem acesso à internet;
- Estudantes sem aparelhos eletrônicos;
- Falta de entusiasmo dos estudantes da EJAI, dentre outros.

Ainda através do questionário, os gestores também apresentaram algumas sugestões à SMEP para melhorar a comunicação entre escola e comunidade escolar e ajudar no aumento de acesso dos estudantes à plataforma. Dentre as sugestões estavam:

- Formação aos docentes e discentes;
- Vídeos informativos;
- Avisar com antecedência sobre as mudanças que ocorriam na plataforma;
- Disponibilidade de acesso aos computadores da escola para os professores que não tinham (tem) equipamento;
- Entrevistas em rádios falando sobre a importância das aulas remotas e

divulgando a plataforma;

- Vídeos motivacionais;
- *Lives* nas diferentes mídias falando da importância das aulas remotas naquele momento;
- Chamadas em rádios sobre o início das aulas remotas na rede;
- Disponibilizar *Wifi* grátis nas praças e proximidades das escolas.

Dentre as sugestões acima, a SMEP passou a divulgar o retorno as aulas de forma remota nas emissoras de rádio e a própria empresa responsável pela Bravo! desenvolveu vídeos “ensinando” como acessar, postar atividades, respondê-las e anexar devolutivas. Porém, as propostas que consideramos como sendo de maiores importâncias não foram implementadas: formação, disponibilidade computadores aos professores que não dispunham do equipamento (os professores poderiam ter acesso aos equipamentos na unidade de ensino ou levá-lo para casa sob a responsabilidade dos gestores) e internet liberada nas praças e proximidades das unidades escolares.

Portanto, partindo do pressuposto de que é necessário criar ambientes que favoreçam a cultura e o LD no âmbito escolar, mas que, antes de mais nada, é preciso criar condições para tal, ofertando formação, planejamento e, acima de tudo, acesso para docentes e discentes, entendemos, assim como Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022) que muitas práticas docentes ciber-situadas funcionaram no ensino remoto emergencial, porém, outros tantos professores atuaram indignados e alertaram sobre a pressa e precariedade da saída encontrada para um retorno às aulas deficientemente negociado e/ou discutido com os sujeitos diretamente envolvidos na causa.

Em suma, nesse capítulo evidenciamos que um laço geracional vai muito além dos anos de nascimento, pois fatores sociais, políticos e econômicos afetam diretamente a percepção de mundo das pessoas. Não obstante, constatamos que, apesar dos avanços socioeducacionais advindos com a Constituição Federal de 1988, a educação ainda deixa a desejar em relação a igualdade e equidade de direitos.

Dito isso, procuramos demonstrar por meio de escrituras a disparidade da educação ofertada às camadas mais pobres da sociedade na qual, não por coincidência, optamos por utilizar como referencial teórico autores que sempre lutaram pela causa - como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Rubem Alves, exilados ou assassinado durante o golpe militar. Além, obviamente, de Conceição Evaristo cujas obras resgatam e dão vozes as maiorias minorizadas, principalmente de mulheres

negras.

Por fim, discorreremos sobre o processo de implantação das aulas remotas durante o período pandêmico anterior à vacina no município de Poções. Aqui, gostaríamos de frisar que tendo quatro ministros de educação (cinco - se contarmos que um não chegou a assumir o cargo devido as descobertas inverídicas em seu currículo) e quatro ministros da saúde ao longo do mandato do último governo federal (2019-2022), não nos espanta a dimensão tomada e a maneira aligeirada com que as políticas públicas nessas áreas foram conduzidas. Contudo, a falta de formação de professores para o uso das tecnologias vem de longa data, ainda que nunca tivéssemos necessitado de aulas por meio digitais em todos os níveis e modalidades de ensino, evidenciando que não estávamos preparados para tal.

CAPÍTULO 4 - ANALISANDO OS DADOS: CHEGAMOS ATÉ AQUI, MAS HÁ UM VASTO E MOVIMENTADO TRAJETO À FRENTE

Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire (2000, p.67).

A análise de dados constitui-se como base que traz sustentação para pesquisa. Uma vez que as informações foram geradas e devidamente tabuladas - traduzindo-se em gráficos, quadros e tabelas, o material produzido passou a ser caracterizado como importante suporte para a verificação e decisão na compreensão da temática. Não obstante, as transcrições e análises das entrevistas mostraram-se fundamentais para o esclarecimento e percepção do contexto investigado. Isso porque o olhar do outro “[...] ajuda a contextualizar melhor, até ao ponto que, no esforço de entendimento, possa predominar o ponto de vista dele sobre o meu. O resultado seria: ao entender o outro estou sendo mais fiel ao que o outro é do que à minha expectativa de interpretação” (DEMO, 2001, p.33).

Ainda que tenhamos feito uso de métodos quantitativos e qualitativos, entendemos que eles se complementaram nessa pesquisa uma vez que, valendo-nos dos escritos de Demo (2001, p.105), qualidade e quantidade são atributos distintos do mesmo fenômeno, porém é preciso evidenciar que “o método de captação não pode ser mais importante do que a realidade a ser captada”.

Os dados gerados ao longo do processo investigativo foram pré-analisados, categorizados, tratados e posteriormente tabulados, simplificando e facilitando a leitura e a conexão entre os dados e o fenômeno estudado.

No que concerne à triangulação, consideramos vantajosa pois, em consonância com Denzin e Lincoln (2006, p.20), realça

[...] a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas.

Outrossim, para Minayo e Minayo-Goméz, (2003, p. 136), “nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho as questões que a realidade social coloca”. Nessa perspectiva, a triangulação tem potencial de “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados” (MINAYO; MINAYO-GOMÉZ, 2003, p. 136).

Feitas as devidas considerações à respeito dos métodos utilizados para análise desse estudo, apresentamos neste capítulo o resultado das investigações averiguadas no decorrer de todo percurso, embora, de acordo Minayo (2001, p.26) uma pesquisa seja sempre “[...] um processo de trabalho em espiral, que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”.

4.1 Caracterização das Unidades Escolares Investigadas

Com o propósito de elucidar o primeiro objetivo específico dessa investigação, a constar - gerar dados relacionados ao número de acessos de discentes das quatro escolas da rede pública municipal de ensino que foram utilizadas como amostra nessa pesquisa, achamos pertinente realizar a caracterização das mesmas, apresentando particularidades anteriores ao contexto pandêmico, bem como durante o ensino remoto por meios digitais.

De acordo o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Poções-BA, Lei nº 975/2012 de 16 de março de 2012, as unidades de ensino podem ser classificadas como sendo de grande, médio e pequeno porte. Com base na referida Lei, as escolas que possuem a partir de mil e um alunos são compreendidas como grande porte; mínimo de quinhentos e máximo de novecentos e noventa e nove – médio porte; mínimo de cento e vinte e máximo de quatrocentos e noventa e nove – pequeno porte; inferior a cento e vinte alunos pertencerão a uma nucleação.

Para nosso estudo, entretanto, foram analisadas 3 escolas de porte pequeno e uma de porte médio. Nas tabelas 6, 7, 8 e 9 discorreremos sobre a caracterização das unidades pesquisadas.

4.1.1 Escolas Analisadas

A Escola Municipal Educador Diógenes Cândido de Lima está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade e atende discentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As docentes, coordenadoras e gestora possuem uma relação muito coesa e, por serem efetivas, estão juntas, atuando há bastante tempo na unidade de ensino. Este, inclusive, pode ser um dos fatores pelos quais a escola consegue se manter à frente da meta estipulada pelo IDEB, além de já receber e, conseqüentemente, atuar com os discentes desde a educação infantil, facilitando o processo de adaptação da criança e o acompanhamento pedagógico desde a primeira infância.

Dizemos isso porque muitas unidades não possuem espaço físico e infraestrutura adequada para trabalharem a partir da pré-escola, funcionando apenas com os anos iniciais do ensino fundamental, recebendo crianças provenientes das creches ou pré-escolas, cuja importância salvaguardamos para a formação e desenvolvimento das crianças, pois, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), essas instituições devem assegurar à criança os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum), oportunizando o conhecimento de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, saúde, liberdade, dignidade, interação com outras crianças, dentre outros (BRASIL, 2013).

A procura por matrículas na referida unidade é enorme, entretanto a preferência é dada aos moradores locais que suprem praticamente toda a demanda, quase não dispondo de vagas para discentes de bairros vizinhos.

A instituição de ensino, que possuía 202 estudantes em 2020, foi uma das escolas que conseguiram maior número de acesso de alunos durante o contexto pandêmico, conforme tabela 6, levando-se em conta os dados extraídos da plataforma Bravo!

Tabela 6: Caracterização Geral da Esc. Mun. Diógenes Candido de Lima (2020)

Escola Municipal Educador Diógenes Candido de Lima					
Região	IDEB Aprox.	Quantidade de alunos	Alunos com acesso	Alunos sem acesso	Percentual total de alunos com acesso
Próximo ao centro	> 7	202	166	32	82%

Fonte: Plataforma Bravo; INEP – elaboração própria.

A Escola Municipal Professor Kleber Aparecido da Silva, embora não atinja a quantidade de alunos necessária, ainda permanece como unidade de pequeno porte. Localizada em um bairro pequeno e distante do centro da cidade, a unidade de ensino recebe estudantes de comunidades rurais sem atendimento das nucleações (provenientes da educação do campo). Contudo, esse fator não é predominante apenas nesta escola, pois, muitos moradores de localidades rurais optam por ter filhos matriculados em escolas de bairros não centrais - quando estes são mais próximos do que as nucleações, ou quando a turma é multisseriada. Como descrito por Rosa (2008, p.228),

[...] a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

Em relação ao corpo docente, ao longo dos últimos seis anos, muitas mudanças ocorreram. Algumas professoras se aposentaram (fato que vem ocorrendo em muitas unidades devido ao ano de ingresso destas no município), outras pediram transferência, restando apenas quatro efetivas, sendo que uma está exercendo a função de gestora e outra de coordenadora. Além desse fator, foi detectada muita rotatividade dentre os docentes seletivados, visto que o contrato dos mesmos pode variar entre seis meses a dois anos, - de acordo a necessidade do município, não havendo, inclusive, certeza de lotação na mesma escola no ano seguinte.

A unidade de ensino em questão, em 2020, contava com 91 estudantes regularmente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que destes apenas 37% conseguiram frequentar as aulas remotas via plataforma Bravo!. Pode-se observar as particularidades da mesma na tabela 7.

Tabela 7: Caracterização Geral da Esc. Mun. Kleber Aparecido da Silva - (2020)

Escola Municipal Professor Kleber Aparecido da Silva					
Região	IDEB	Quantidade de alunos	Alunos com acesso	Alunos sem acesso	Percentual total de alunos com acesso
Não central	< 4	91	34	57	37%

Fonte: Plataforma Bravo; INEP – elaboração própria.

A Escola Municipal Professor Kanavillil Rajagopalan, inicialmente, pertencia ao estado e funcionava com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Gradativamente, o estado foi deixando de matricular estudantes no ensino fundamental, até que em 2012 a unidade foi municipalizada. Na época, todos os estudantes do ensino médio foram transferidos para outros colégios estaduais, e o estabelecimento voltou a receber discentes do fundamental. Ressaltamos que o mesmo fato ocorreu em outras unidades de ensino, tanto no município de Poções quanto em municípios vizinhos. Portanto, essa condição não é exclusiva, não colocando em risco os princípios éticos da pesquisa que, de acordo Minayo (2021, p.536), deve ocorrer desde a definição do objeto até a publicação dos resultados”.

A escola está localizada em região central e recebe alunos de todas as partes do município, inclusive estudantes provenientes da zona rural. Desde a sua municipalização, foi avançando de maneira significativa na avaliação do SAEB (Prova Brasil), estando acima da meta estabelecida de IDEB.

Além de atender o ensino fundamental no diurno, trabalha também com a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos no noturno - aspecto recorrente em outras cinco unidades no município.

O corpo docente consiste quase que em sua totalidade de professores efetivos, necessitando de seletivos apenas por motivo de alguma licença e por conta dos professores de educação física (em falta na rede municipal).

A título de conhecimento, elaboramos a tabela 8 levando-se em conta todos os educandos regulamente matriculados. Porém, como nesse momento não trabalharemos com a EJAI, os questionários e entrevistas foram direcionados apenas para o fundamental.

Tabela 8: Caracterização Geral da Esc. Mun. Prof. Kanavillil Rajagopalan - (2020)

Escola Municipal Prof. Kanavillil Rajagopalan					
Região	IDEB Aprox.	Quantidade de alunos	Alunos com acesso	Alunos sem acesso	Percentual total de alunos com acesso
Central	>5	657	573	11	96,8%
				Sem EJAI	Sem EJAI
				84 Incluindo a EJAI	87,3% Incluindo a EJAI

Fonte: Plataforma Bravo; INEP – elaboração própria.

Sendo um dos bairros mais povoados do município, a Escola Municipal Domingos Sávio Pimentel Siqueira situa-se afastada do centro. A unidade de ensino, assim como outras que se localizam nos extremos da cidade, funciona com os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

A equipe é composta por professores efetivos e a escola funciona no diurno. Durante o ensino emergencial em 2020, a unidade possuía 288 alunos - destes, 124 tiveram acesso à plataforma Bravo e 104 alunos não vivenciaram as aulas remotas mediadas por interfaces digitais.

Embora tenhamos feito a caracterização geral, conforme tabela 9, as entrevistas e questionários foram direcionadas apenas para pais e/ou responsáveis, professores, coordenadora e gestora dos anos finais do ensino fundamental.

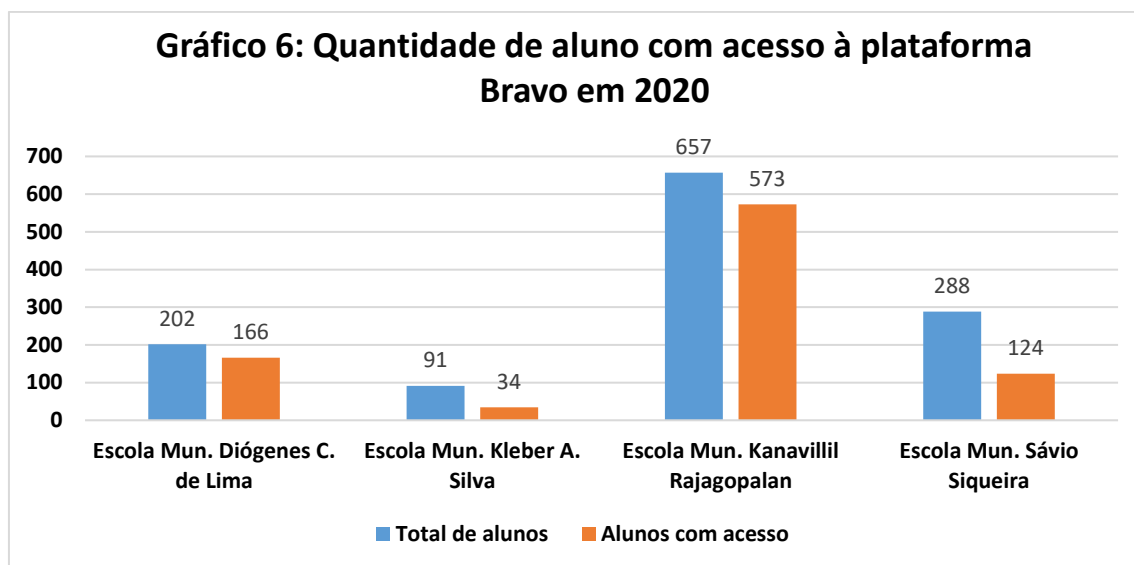
Em relação ao IDEB, a unidade de ensino não conseguiu alcançar a meta estipulada, estando entre os menores índices das escolas localizadas na sede.

Tabela 9: Caracterização da Esc. Mun. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (2020)

Escola Municipal Domingos Sávio Pimentel Siqueira					
Região	IDEB Aprox.	Quantidade de alunos	Alunos com acesso	Alunos sem acesso	Percentual total de alunos com acesso
Não central	< 4	288	124	104	54,3%

Fonte: Plataforma Bravo; INEP – elaboração própria.

Levando-se em conta as quatro escolas analisadas, elaborou-se o gráfico 6 - com os dados extraídos da plataforma Bravo!, ficando evidenciado que a participação de discentes durante as aulas remotas se deu nas seguintes proporções entre as unidades de ensino investigadas:



Fonte: Bravo! Sistema de Gestão Escolar - 2020

Mediante gráfico 6 e das tabelas de caracterização das unidades escolares, valendo-nos de dados extraídos da plataforma Bravo! e do INEP, foi possível observar que a aula remota emergencial escancarou o fosso da desigualdade social ao transpor a educação para os ambientes virtuais. Assim, concordando com Silva *et al.* (2021, p. 93), “[...] o uso das tecnologias digitais na educação não deve ser visto como uma solução universal, uma vez que muitas pessoas não têm acesso aos dispositivos ou à internet, ou não possuem as habilidades necessárias para utilizá-las”.

Observa-se ainda que, mesmo nas escolas centrais muitos discentes ficaram à margem do processo educacional. Porém, nas escolas não centrais houve uma parcela muito significativa de estudante que foi excluída digitalmente de um direito básico – a educação, fato que nos remete aos escritos de Bourdieu ao afirmar que “[...] o sucesso escolar é determinado, em grande parte, pelas condições sociais de origem dos alunos” (BOURDIEU, 2014, p. 20).

4.1.2 Média diária de acesso à Bravo!

É sabido que a pandemia originária da Covid-19 causou um grande impacto na educação, obrigando as instituições a adotarem rapidamente o ensino remoto. No entanto, a transição para as aulas *on-line* trouxe vários desafios, como a falta de infraestrutura, acesso limitado à internet e a falta de habilidades digitais de alunos e professores, por exemplo (SILVA, *et al.* 2021).

Na intenção de averiguar se houve igualdade e equidade durante a implantação do ERE na rede municipal (II objetivo específico), bem como a participação de discentes durante esse período, foram construídas quatro tabelas, um para cada escola utilizada como amostra, demonstrando a quantidade de acessos diário dos cinco estudantes com maior número de entrada no sistema. Para tanto, levou-se em consideração 23 letivos mensais entre julho e dezembro de 2020.

Visando respaldar as identidades dos estudantes, foram empregados os nomes com maior recorrência de registro no ano de 2020 como referência. Observa-se nas tabelas 10, 11, 12 e 13 a frequência do ingresso destes estudantes na Bravo!

Tabela 10: Média de acesso da Esc. Mun. Educador Diógenes Candido de Lima.

Escola Municipal Educador Diógenes Cândido de Lima								
Colocação	Usuário	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Total de acesso em 2020
1º	Miguel	82	127	104	65	57	58	493
2º	Arthur	17	199	103	48	36	9	412
3º	Heitor	12	51	90	75	48	62	338
4º	Helena	13	71	58	50	65	33	290
5º	Alice	31	71	70	40	33	24	269
Total de acesso realizado pelos 5 alunos								1802
Média diária de acesso considerando 21 dias letivos por mês								14,3

Fonte: Plataforma Bravo – elaboração própria.

Tabela 11: Média de acesso da Esc. Mun. Prof. Kleber Aparecido da Silva.

Escola Municipal Prof. Kleber Aparecido da Silva								
Colocação	Usuário	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Total de acesso em 2020
1º	Théo	30	30	17	25	36	28	166
2º	Davi	20	29	20	31	36	23	159
3º	Laura	4	50	21	32	19	23	149
4º	Gabriel	10	17	40	33	41	8	149
5º	Gael	42	41	5	15	25	12	140
Total de acesso realizado pelos 5 alunos								730
Média diária de acesso considerando 21 dias letivos por mês								6

Fonte: Plataforma Bravo – elaboração própria.

Tabela 12: Média acesso da Esc. Mun. Professor Kanavillil Rajagopalan

Escola Municipal Professor Kanavillil Rajagopalan								
Colocação	Usuário	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Total de acesso em 2020
1º	Bernardo	98	145	184	126	126	89	768
2º	Samuel	85	105	132	85	103	62	572
3º	Valentina	72	85	117	109	110	25	518
4º	João Miguel	99	128	76	59	52	36	450
5º	Enzo Gabriel	00	98	89	33	70	27	417
Total de acesso realizado pelos 5 alunos								2725
Média diária de acesso considerando 21 dias letivos por mês								21,6

Fonte: Plataforma Bravo – elaboração própria.

Tabela 13: Média de acesso da Esc. Mun. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Escola Municipal Domingos Sávio Pimentel Siqueira								
Colocação	Usuário	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Total de acesso em 2020
1º	Heloísa	152	125	67	102	80	67	593
2º	Pedro	75	82	80	102	67	43	449
3º	Lorenzo	52	44	42	46	62	66	312
4º	Sophia	0	0	52	70	57	22	201
5º	Mª Clara	19	45	30	24	34	44	196
Total de acesso realizado pelos 5 alunos								1751
Média diária de acesso considerando 21 dias letivos por mês								13,8

Fonte: Plataforma Bravo – elaboração própria.

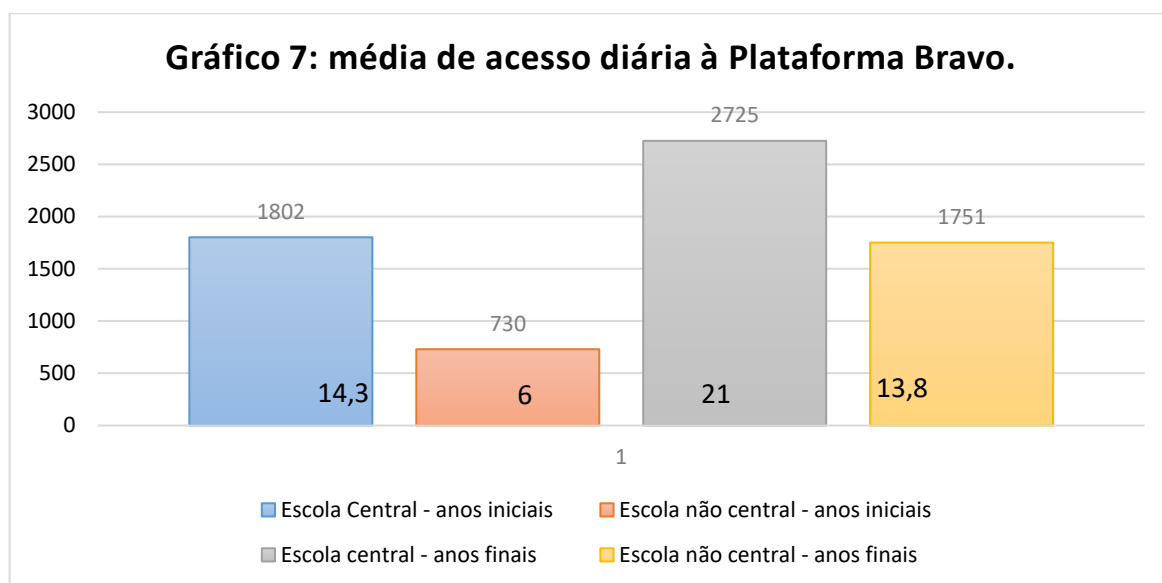
Analisando as tabelas supracitadas, ainda que estejamos considerando apenas os discentes que mais adentraram ao sistema Bravo!, é impossível não evidenciar a proporção de acessos feitos entre as escolas centrais e não centrais.

Percebe-se que nos anos iniciais a quantidade de acesso diário feita por estudantes da unidade de ensino próxima ao centro foi superior ao dobro do número de entradas no sistema por discentes da escola não central. O fenômeno foi recorrente nos anos finais, sendo a dimensão ainda maior, levando-se em consideração a quantidade de componentes curriculares ministrados nesta etapa.

Sobre isso, Pimenta (2020, p. 150) destaca “[...] a necessidade de lidar com as demandas de alunos em situações adversas”, além do mais, mesmo que o uso de tecnologias digitais possa proporcionar possibilidades significativas para o ensino

remoto, é preciso pensar em estratégias que levem em consideração as diferenças e os diversos contextos em que os alunos se encontram (PIMENTA, 2020, p.154).

No gráfico 7 pode-se verificar mais facilmente a quantidade mensal e diária da participação de alunos que adentraram ao sistema durante o ano de 2020 nas escolas investigadas.



Fonte: Bravo! Sistema de Gestão Escolar - 2020

Mais uma vez, evidencia-se a falta de igualdade e equidade sobre a participação de discentes no período pandêmico anterior à vacina. Na concepção de Conceição Evaristo (2021), a educação deve ser um direito universal que precisa estar acessível a todas as pessoas independentemente de sua origem social, raça, gênero ou outras formas de opressão. Evaristo defende ainda que a educação necessita ser inclusiva, crítica e reflexiva, considerando o contexto social e histórico em que está inserida e estimulando a capacidade dos alunos de questionar as informações que lhes são apresentadas e de compreender o mundo de forma mais ampla.

No entanto, se já lutávamos pela garantia desses direitos durante aulas presenciais, o empenho tornou-se mais evidente durante o ERE, principalmente porque, segundo Lopes (2022), a falta de acesso a equipamentos e serviços de internet é um problema que afeta milhões de brasileiros. Muitos estudantes e professores não possuíam computadores ou dispositivos móveis para fazer uso durante as aulas remotas, ou tinham acesso precário à internet, o que dificultava a participação nas aulas e a realização das atividades.

Ainda de acordo o autor, esses fatores têm contribuído para uma maior desigualdade no acesso à educação no Brasil, uma vez que estudantes de regiões mais pobres ou com menor disponibilidade a serviços e recursos tecnológicos tiveram menos chances de acompanhar o conteúdo e as atividades remotas, podendo ter ocasionado a evasão escolar e, conseqüentemente, o aumento nas desigualdades educacionais e sociais (LOPES, 2020).

É louvável a implementação de aulas remotas durante o contexto pandêmico, não há dúvidas. Cremos que não haveria outra maneira para dar continuidade ao processo educacional sem acesso à cultura digital. Entretanto, considerando a quantidade de sujeitos que não conseguiu ingresso as aulas mediadas por meios digitais, é possível dizer que a escola, local onde deveria haver igualdade de oportunidade, além da equidade - reconhecendo as desigualdades existentes, pode, portanto, ser vista em perspectiva invertida, perdendo, de acordo a teoria de Bourdieu (2012), seu papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades, passando a ser considerada como uma das instituições que legitima os privilégios sociais. Portanto, concordando com Aristóteles (s/p) “[...] devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”.

4.2 Sobre o acesso à internet e a utilização de recursos tecnológicos durante o Ensino Remoto Emergencial

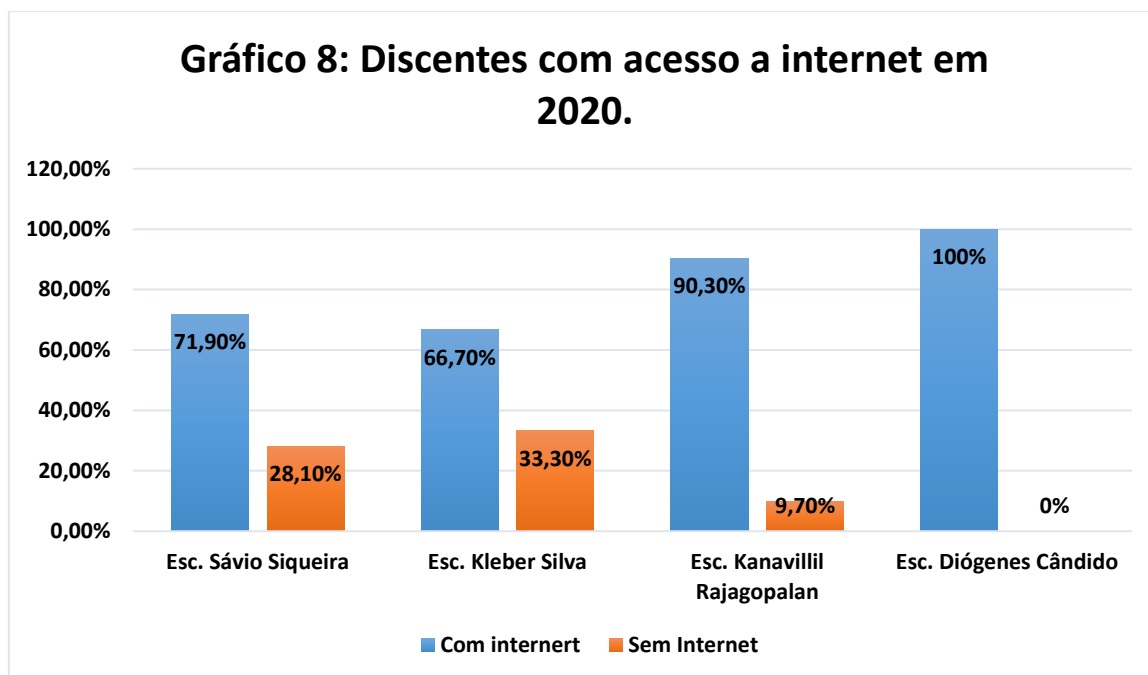
Ainda com relação ao II objetivo específico dessa pesquisa, a constar: investigar se a Secretaria Municipal de Educação de Poções, ao implantar a plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar, conseguiu garantir a igualdade e a equidade de acesso aos discentes da rede - embora tenhamos iniciado nosso processo investigativo com os dados extraídos da plataforma Bravo!, achamos prudente buscar respostas direto da fonte, aplicando questionários aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes, professores, coordenadores e gestores.

Cabe ressaltar que o número de devolutiva dos questionários foi bastante satisfatório em três unidades, chegando a uma estimativa de 90%. Na Escola Municipal Kleber Aparecido da Silva, no entanto, dos 45 questionários enviados apenas 26 foram devolvidos. Chegamos a estabelecer um prazo maior, pois seria deveras importante saber a opinião de pais dos estudantes que, conforme dados extraídos da plataforma Bravo, pertencem a unidade de ensino com menor

participação discente durante o ERE, porém, infelizmente, não tivemos retorno.

Os gráficos, a seguir, foram tabulados e gerados através das respostas obtidas pelos referidos questionários.

No que concerne ao percentual de discentes que possuía acesso à internet em casa no ano de 2020, gráfico 8, a proporção se deu da seguinte forma:



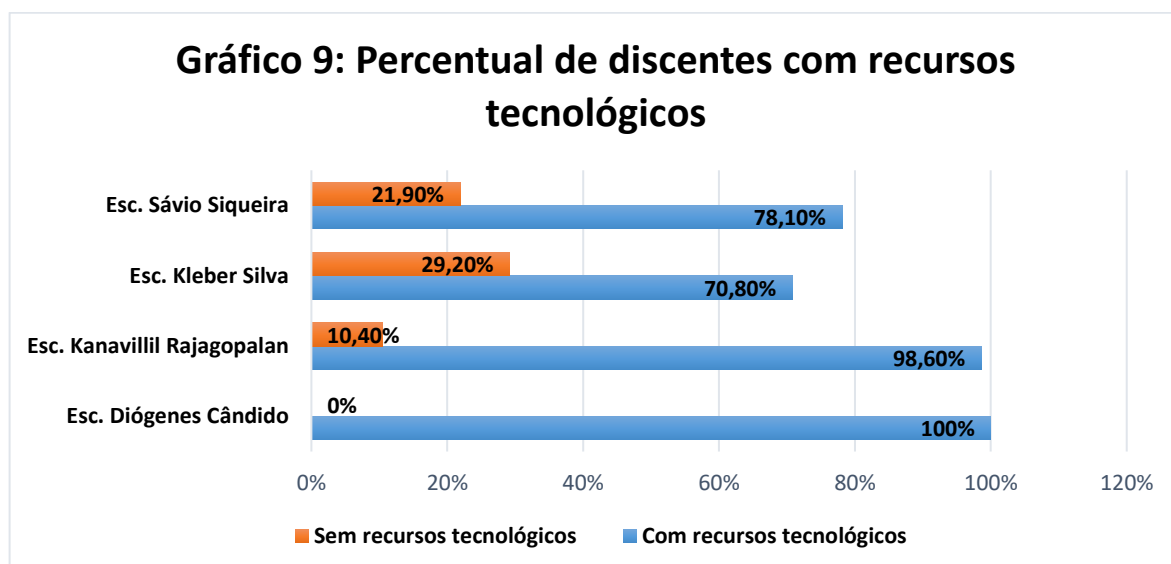
Fonte: Questionários. Elaboração própria.

Ao analisarmos o gráfico 8, é possível afirmar que as respostas dos questionários se encontram em consonância com os dados extraídos da Bravo!. Isso porque, as escolas com maior número de acesso à plataforma são justamente as unidades escolares centralizadas e, também elas, são as que os pais afirmaram ter acesso à internet. A escola Diógenes Cândido, por exemplo, chegou a atingir 100% em oposição à escola Kleber Aparecido que apresentou 33,3% dos sujeitos colaboradores da pesquisa sem dispor de internet em suas residências.

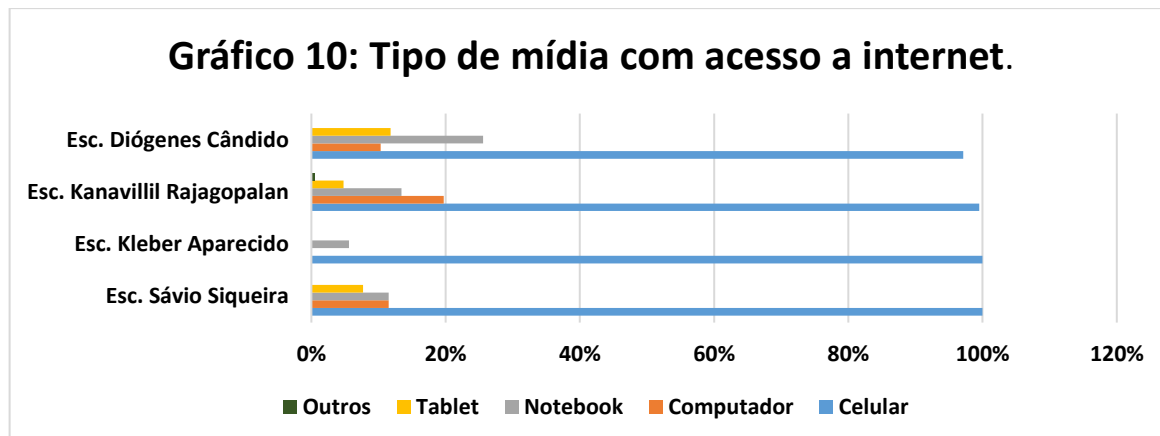
Portanto, a pandemia afetou de maneira desigual a vivência educacional dos discentes, pois, concordando com Nollasco-Silva e Lo Bianco (2022, p.100), o “[...] vírus é democrático, não faz distinção de vítimas. Mas o que acontece depois da contaminação segue à risca o modus operandi das desigualdades”.

O fato de ter acesso à internet, no entanto, não foi garantia para que os alunos conseguissem adentrar à plataforma nos dias e horários previstos para as aulas. Muitos

não dispunham de recursos tecnológicos, e os que dispunham, nem sempre possuíam internet de qualidade para conseguirem ingresso às plataformas e aplicativos, conforme demonstram os gráficos 9 e 10.



Fonte: Questionários. Elaboração própria



Fonte: Questionários. Elaboração própria

Em análise aos gráficos 9 e 10, foi possível constatar que o aparelho celular conectado à internet deixou de ser usado somente para fins de comunicação. Agora, ele funciona igual a um computador – na verdade, ele é um computador, sendo possível, além de se comunicar de forma oral, escrita e visual, fazer pesquisas, assistir palestras, apresentar trabalhos, realizar filmagens e edição de imagens e sons, baixar livros, planilhas, músicas, etc.

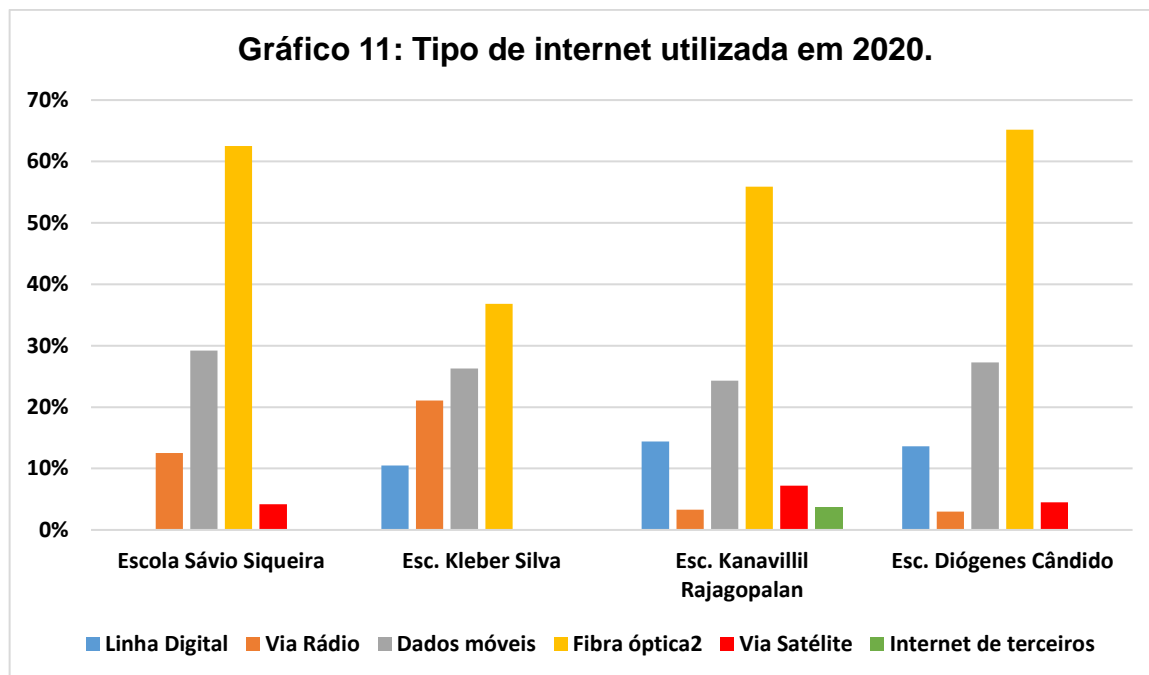
Durante as aulas remotas ele foi utilizado por 100% dos alunos das escolas não centrais que tiveram acesso ao ensino por meios digitais. Nas unidades centrais, além deste aparelho, 37% dos estudantes tiveram acesso a outras interfaces digitais.

Contudo, é preciso avaliar tanto os benefícios quanto as desvantagens do uso do celular como recurso pedagógico, pois, tudo depende do contexto e da maneira de como ele é utilizado pelos estudantes. Se por um lado os celulares podem ser úteis como recurso para acesso à internet, pesquisas e para acompanhar as aulas ao vivo, tirando dúvidas em tempo real com os professores e interagindo com outros colegas de classe, por outro lado, "[...] pode prejudicar o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos, uma vez que eles perdem a oportunidade de interagir presencialmente com os colegas e professores", além da possibilidade de adentrarem em redes sociais e salas de jogos em horário de aula, dentre outros (RODRIGUES, 2012). Por isso, é necessária a formação de professores voltada para o uso de tecnologias, pois é preciso que estes sejam capazes de utilizá-la de maneira estratégica e eficiente, com o propósito de aprimorar a experiência de aprendizagem dos estudantes.

Voltando para a realidade específica das quatro escolas investigadas, os gráficos apontam que o acesso a dispositivos eletrônicos e à internet ainda é um desafio para muitas famílias, especialmente aquelas de baixa renda.

O uso de celular serviu como opção para famílias que não têm acesso a computadores ou laptops, mas é importante ressaltar que pode haver algumas limitações em relação à qualidade e funcionalidade no ensino remoto. Por exemplo, a tela de um celular pode ser pequena e dificultar a visualização de conteúdos e materiais educativos - o que pode afetar o desempenho dos alunos, algumas atividades podem exigir mais recursos computacionais, como programas específicos ou a realização de trabalhos em grupo, o que pode ser difícil de realizar em um celular.

Outro problema é que, muitas vezes, o uso do celular para fins educacionais pode ser interrompido por questões relacionadas à falta de bateria, conexão instável ou falta de créditos para internet móvel. Sobre esse último item citado, os resultados estão apresentados no gráfico 11.



Fonte: Questionários. Elaboração própria

Em consonância com os dados dispostos no gráfico 11, o acesso à internet via dados móveis ficou em segundo lugar em todas as unidades analisadas, perdendo apenas para a fibra óptica.

Assim, quando questionados se a internet que possuíam era suficiente para garantir acesso às aulas remotas, (questão 9 do questionário), nas escolas centrais, mais de 20% dos sujeitos colaboradores da pesquisa responderam não ou parcialmente. Esse percentual praticamente dobrou nas demais unidades, chegando a atingir 40% na Escola Kleber Aparecido e 45% na Escola Domingos Sávio Siqueira.

Tal fato evidencia a falta de políticas públicas, uma vez que, infelizmente

[...] uma sociedade nunca é igualmente universal, pois [...] está sempre relacionado às condições de desigualdades socioeconômicas e históricas. Sabemos que alguns são considerados mais cidadãos que os outros cidadãos e vivem como desiguais dentro de uma suposta sociedade de iguais perante a lei e o Estado. São poucos aqueles que têm acesso à cidadania plena. A estes cabem não só o domínio de tais recursos, como também a utilização de tais ferramentas como mecanismo de impedir a ação e a voz dos sem-recursos, que geralmente são analfabetos, não-letrados, e iletrados digitais (XAVIER, 2007, p.7-8).

Aqui, novamente nos valemos de Bourdieu (2012), pois, mediante a forma aligeirada com que se deu a implantação das aulas remotas, precisamos ficar sempre em alerta para o risco de que as políticas de educação popular não sejam

instrumentalizadas pelo Estado ou por grupos dominantes, como uma forma de manter as desigualdades e dominações sociais.

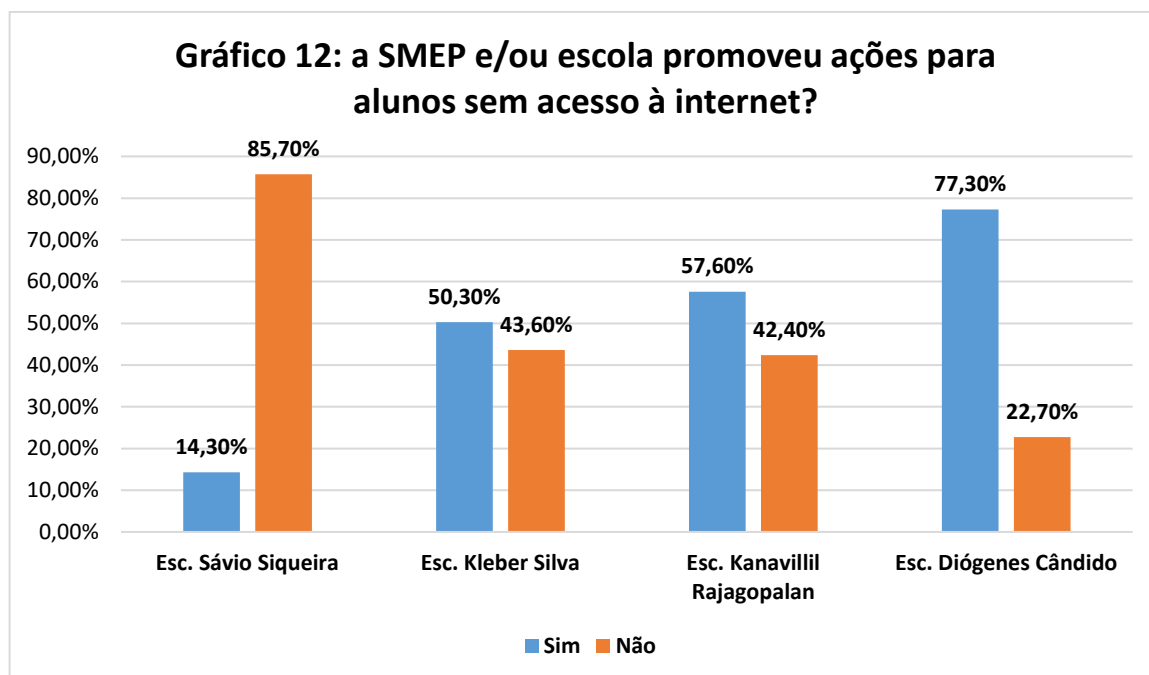
4.3 Ações promovidas pela SMEP e/ou unidades escolares: para além da Bravo!

Para Darcy Ribeiro (1995), igualdade e equidade são conceitos fundamentais para a educação. Segundo o autor, a igualdade é um valor basilar que não pode ser confundida com uniformidade ou homogeneização. Em vez disso, deve ser entendida como o direito de todos os indivíduos a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, etnia, gênero ou outras características.

Já a equidade, ainda de acordo Ribeiro (1995), é a garantia de que todas as pessoas recebam as condições necessárias para se desenvolverem plenamente e alcancem seu potencial máximo na educação. Isso implica em reconhecer as diferenças entre os indivíduos e em adotar políticas e práticas educacionais que sejam sensíveis a essas diferenças, oferecendo recursos e oportunidades adicionais para aqueles que enfrentam desvantagens sociais e econômicas.

Assim, os gráficos a seguir, foram construídos visando identificar possíveis políticas públicas adotadas para atingir aqueles que ficaram à margem do ensino remoto por meios digitais, tendo como base as respostas de pais e/ou responsáveis por estudantes que afirmaram, através do questionário 1, não possuir internet ou recursos tecnológicos durante as aulas remotas emergenciais.

Questionados se a Secretaria de Educação e/ou a escola promoveu ações para atender estudantes sem acesso à internet, recebemos as seguintes respostas constantes no gráfico 12.

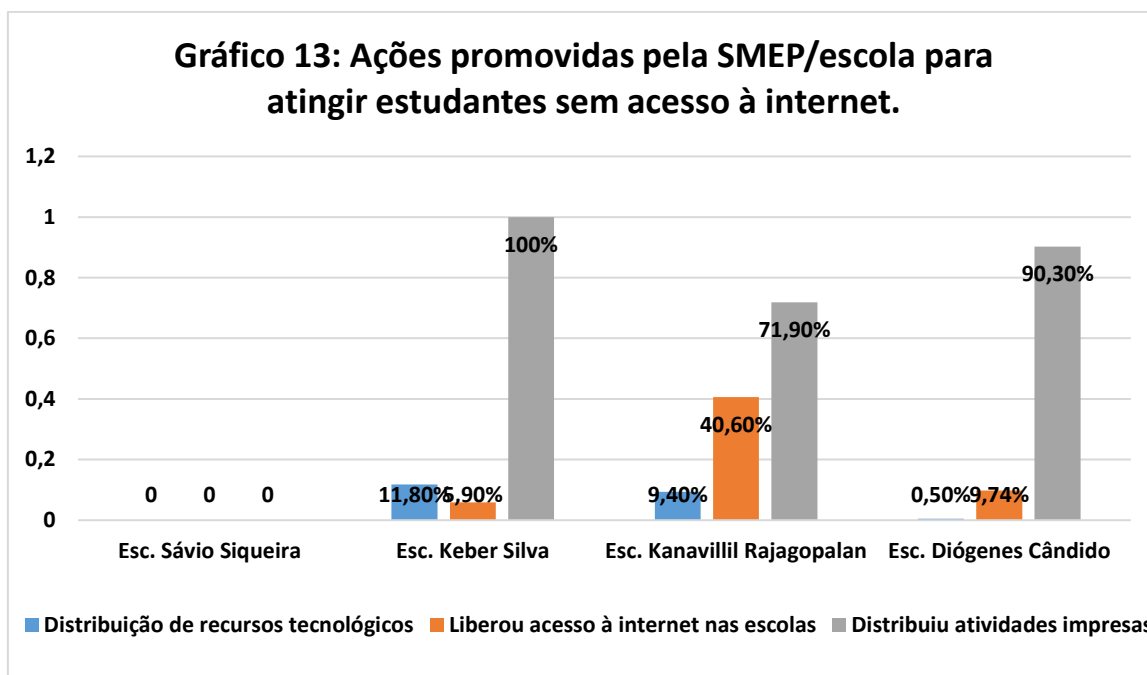


Fonte: Questionários. Elaboração própria.

Conforme os dados apresentados, dentre aqueles que não tinham acesso à internet durante o ensino remoto por meios digitais, é altíssimo o percentual de estudantes que disseram não ter sido contemplados com ações da SMEP e/ou da escola. Chama-nos atenção, especialmente, a percentagem de 85,7% alcançado pela Escola Mun. Sávio Domingos Pimentel Siqueira, contrastando com a Escola Educador Diógenes Cândido de Lima. Basicamente, para estes, a plataforma Bravo foi a única opção dada para continuidade das aulas durante o período pandêmico. Fato que nos leva a refletir que, possivelmente, estes alunos não tiveram nenhum tipo de educação formal no ano de 2020, a não ser os 23 dias letivos de aulas presenciais anteriores ao contexto pandêmico.

Portanto, o que ficou salientado, não apenas neste como também nos últimos quatro gráficos apresentados, foi a “[...] falta de acesso à rede de internet ou seu uso tão somente por celular nos extratos da população de baixa renda, cujas tímidas políticas públicas de inclusão digital necessitam de aperfeiçoamento para se evitar a ampliação do vergonhoso fosso da desigualdade social [...]” (TRINDADE; SANTO, 2021, p.1).

Dentre aqueles que declararam ter sido contemplados por ações promovidas pela SMEP e/ou unidade de ensino em que estudava em 2020, destaca-se a entrega de atividades impressas como medida principal, conforme gráfico 13.



Fonte: Questionários. Elaboração própria.

Contudo, observando o gráfico 13, achamos importante esclarecer que, de fato, a SMEP não entregou atividades impressas, distribuiu dispositivos eletrônicos ou liberou acesso à internet nas unidades escolares. O município possui 36 escolas (incluindo creches, escolas urbanas, escolas do campo, polos e nucleações), situadas em diversas regiões e com os mais variados contextos (econômicos, sociais, climáticos, etc.). Por isso, as estratégias para chegar ao estudante sem acesso à plataforma Bravo! ficaram sob incumbência das equipes gestoras, sendo a atividade impressa e a liberação à internet nas escolas as opções mais empregadas, conforme excerto do relato de Maria Cecília de Souza Minayo - gestora de uma das unidades escolares investigadas, transcrito no quadro 5.

Quadro 5: trecho do relato de Maria Cecília de Souza Minayo - gestora escolar

[...] mesmo durante o período das aulas remotas, seguindo os protocolos de segurança, sempre mantive a escola aberta para que pais e alunos pudessem **utilizar da internet ou virem buscar as atividades impressas**. Muitas vezes, alguns alunos também faziam uso dos computadores, principalmente se algum professor deixasse atividades avaliativas disponíveis na plataforma Bravo! e com o prazo estipulado para a realização (Grifo nosso).

Fonte: Entrevistas com as gestoras.

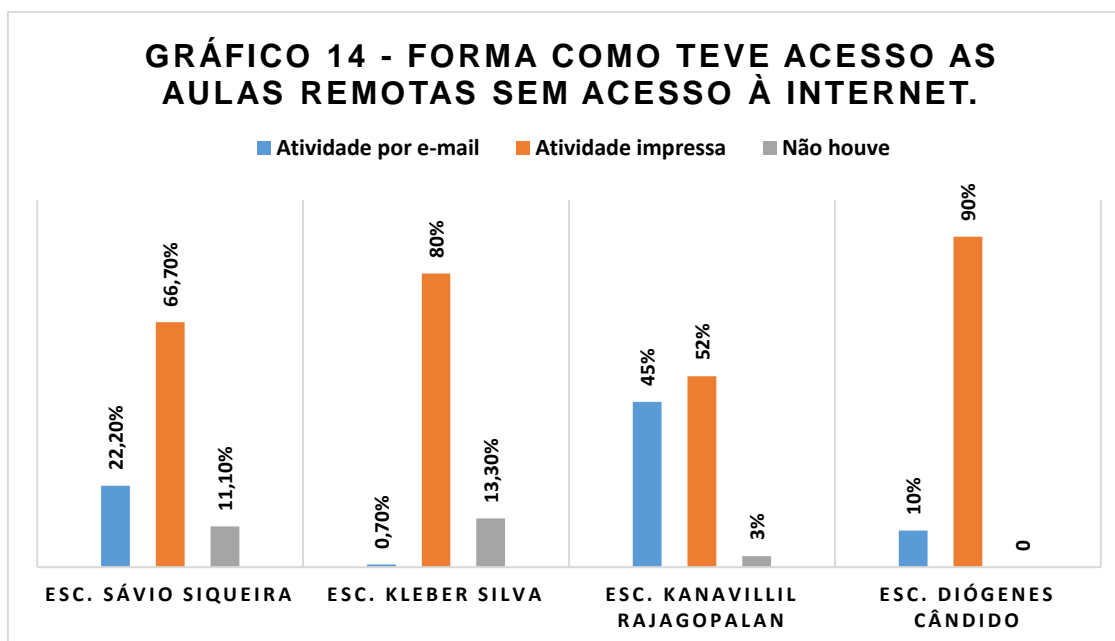
Em relação à Escola Municipal Domingos Sávio Pimentel Siqueira, embora seja chocante o fato de não haver nenhuma ação destinada aos estudantes sem acesso à internet, os dados só corroboraram com os achados no gráfico 12, em que mais de 85% dos sujeitos colaboradores da pesquisa já haviam declarado não terem sido contemplados por políticas públicas durante o ERE.

4.3.1 Aulas remotas sem mediação tecnológica

Conforme dados da PNAD (2018), ainda que tenha ocorrido ascensão à internet nos últimos anos, existe uma grande parcela da população brasileira que permanece sem acesso a cibercultura. Essa dificuldade é agravada quando se leva em conta a utilização da internet em escolas públicas, onde proporcionalmente o acesso é bem inferior ao das escolas privadas.

Não obstante, de acordo o IBGE (2019), 4,8 milhões de brasileiros, com faixa etária entre 9 e 17 anos, não dispõem de acesso à internet em suas residências. Essas estatísticas tornam-se ainda mais relevantes quando consideradas as aulas remotas por meios digitais ocorridas em consequência da pandemia da Covid-19 que expandiu, notoriamente, as desigualdades educacionais, em detrimento da impossibilidade da realização de aulas presenciais.

No propósito de verificar junto aos gestores, coordenadores e professores das unidades de ensino analisadas possíveis alternativas desenvolvidas para atingir estudantes que não tiveram acesso às atividades remotas por meio da plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar (IV objetivo específico), apresentamos dados gerados para tal fim através do gráfico 14.



Fonte: Questionários. Elaboração própria.

Analisando o gráfico 14, foi possível constatar que mesmo não havendo um direcionamento para a entrega de atividades impressas, esse foi o meio encontrado pela maioria dos gestores para alcançar o estudante excluído digitalmente. Entretanto, com exceção da Escola Diógenes Cândido de Lima, todas as outras escolas analisadas tiveram estudantes sem nenhum tipo de educação escolar durante o período pandêmico em 2020, o que nos leva a refletir que o acesso limitado à educação por meios digitais pode ter efeitos a longo prazo, reverberando na vida desses alunos e comprometendo seu desenvolvimento tanto educacional quanto profissional, além de contribuir para aumento da desigualdade social.

Ainda em consonância com o gráfico 14, observamos que há divergência entre as informações geradas pela Escola Municipal Sávio Domingos Pimentel Siqueira, visto que, nos gráficos anteriores, não haviam dados direcionados aos estudantes sem acesso à rede mundial de computadores.

4.3.1.1 Estratégias utilizadas pela equipe gestora para alcançar discentes sem acesso à internet

A entrevista pode ser definida como uma conversa entre o pesquisador e o entrevistado, em que o pesquisador busca obter informações relevantes sobre o tema de estudo. Uma das principais vantagens deste instrumento é a possibilidade de obter informações em profundidade sobre as experiências, opiniões e perspectivas dos

entrevistados. Isso permite ao pesquisador compreender melhor os fenômenos em estudo e obter informações que seriam difíceis de serem obtidas por meio de outros métodos.

Assim, por meio deste instrumento, foi possível constatar que cada equipe gestora das unidades escolares investigadas se valeu das mais variadas estratégias para conseguir chegar até os discentes sem acesso à internet. Lembramos que, no intuito de mantermos a identidade das gestoras em sigilo, conforme descrito no capítulo metodológico, fizemos uso de nomes fictícios e, oportunamente, prestamos homenagem às renomadas autoras: Magda Becker Soares, Mary Aizawa Kato, Maria Cecília de Souza Minayo e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio.

No quadro 6 temos o seguinte relato da gestora Maria Cecília de Souza Minayo, que optou por fazer:

Quadro 6: Excerto sobre a tentativa de localizar alunos sem acesso a Bravo!

[...] uma parceria com a equipe da alimentação escolar para chegar aos alunos que não conseguíamos contato por telefone. Aproveitamos uma funcionária que estava trabalhando com a entrega dos kits da merenda durante o período pandêmico e passávamos o endereço dos pais que ainda não tinham vindo até a escola. [...] optamos por atender os pais na escola e entregávamos **atividades impressas** para os que não tinham nenhum meio para acessar a plataforma. Alguns vinham com seus aparelhos celulares. Então, **liberávamos a internet** da escola e ensinávamos como entrar na plataforma, fazer as **devolutivas das atividades** – porque muitos alegavam que não estavam conseguindo acessar o sistema (Grifo nosso).

Fonte: Entrevistas com as gestoras.

Em sua explanação, a gestora Maria Cecília explica que o momento era muito complicado, pois, quando as aulas remotas foram iniciadas a pandemia da Covid-19 estava em ascensão, por isso, havia um decreto para manter as escolas fechadas para atendimento à comunidade escolar. Porém, como alguns alunos não moravam na sede, não encontrou outra solução para ajudá-los. Nas palavras da gestora Maria Cecília (quadro 7),

Quadro 7: Fragmento relacionado ao suporte para alunos que residiam na zona rural

[...] embora a ordem naquele momento de ascensão do Covid fosse para que ficássemos em casa, optamos por permanecer da escola dando suporte para os pais e alunos que precisavam. Fazíamos isso aos sábados, inclusive, porque era

dia de feira e tinha transporte disponível para os pais da zona rural virem para a sede.

Fonte: Entrevistas com as gestoras.

A entrevista com a diretora Magda Becker Soares foi feita de forma presencial e durou, aproximadamente, 7 minutos. Constituiu-se um relato bastante expressivo em que a gestora demonstrou seus momentos de angústia, receios e esperança, à medida em que o contexto pandêmico foi amenizado com a vacinação e o índice de mortalidade começou a cair. Em relação as aulas remotas, conforme excerto do quadro 8, Magda expôs ser:

Quadro 8: Percepção da gestora sobre as aulas remotas

[...] angustiante observar que **nem todos tinham acesso à plataforma** e que, naquele momento, em 2020, nós não disponibilizamos atividades impressas. [...] em 2021, mesmo sabendo que seria diferente do que realmente gostaríamos que fosse, planejamos com a coordenação da escola, com os professores e passamos a proposta de entregar **atividade impressa para todos os alunos**, com ou sem acesso à plataforma (Grifo nosso).

Fonte: Entrevistas com as gestoras.

A gestora relata ainda a forma como as atividades eram entregues, corrigidas, além da maneira em que as devolutivas eram feitas aos discentes e/ou pais. De acordo a diretora Magda (quadro 9):

Quadro 9: Fragmento da entrevista sobre as devolutivas das atividades.

[...] as atividades eram elaboradas e entregues todas as segundas na escola. **A devolutiva era feita de duas maneiras:** os que tinham acesso à internet devolviam pela plataforma e aqueles que não tinham acesso traziam até a escola para que fossem corrigidas. Na semana seguinte, recebiam atividade nova e a devolvíamos as corrigidas (grifo nosso).

Fonte: Entrevistas com as gestoras.

Entretanto, nem todas as experiências foram exitosas. A gestora Mary Aizawa Kato, por exemplo, relatou, quadro 10, que:

Quadro 10: Excerto sobre experiências não exitosas

[...] ao contrário da coordenação dos anos finais do ensino fundamental, as coordenadoras dos anos iniciais ligadas à SMEP não autorizaram a distribuição de atividades impressas. Ainda assim, [...] mesmo com o Covid-19 ativo e em ascensão, visitei, juntamente com os auxiliares pedagógicos, diversas famílias em suas residências no intuito de tentar reverter esse quadro, mas não foi possível.

Fonte: Entrevistas com as gestoras.

O contato com a gestora Maria de Lourdes Meirelles Matencio se deu através do WhatsApp. Porém, como não estava mais ocupando a função de gestora, fez a opção por responder apenas o questionário, o que justifica a ausência de relatos de estratégias de uma das escolas investigadas.

Analisando as falas das gestoras, evidencia-se a importância da participação dos pais e/ou responsáveis durante o ensino remoto emergencial. Proporcionar educação básica através do uso de tecnologias digitais foi um processo inédito e desafiador que, talvez, não tenhamos ainda a real dimensão dos impactos ocasionados. Porém, pensar educação, principalmente para os anos iniciais, feita apenas por atividades impressas é um cenário perturbador. Por isso, sem a presença física do professor,

Sugere-se que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (CNE, 2020).

Em teoria talvez essa sugestão possa funcionar para as instituições no ensino privado em que, supõe-se, os pais tenham mais acesso ao conhecimento e aos meios digitais. Todavia, distingue-se da realidade de boa parte de escolas públicas.

4.4 Percepção dos pais e/ou responsáveis em relação ao ensino remoto tendo em vista a aulas via Bravo! Sistema de Gestão Escolar

O ensino remoto requer uma abordagem diferente daquela usada em sala de aula. Se para nós, professores, foi preciso adaptação ao uso de tecnologias digitais - como plataformas de videoconferência e plataformas de aprendizagem *on-line*,

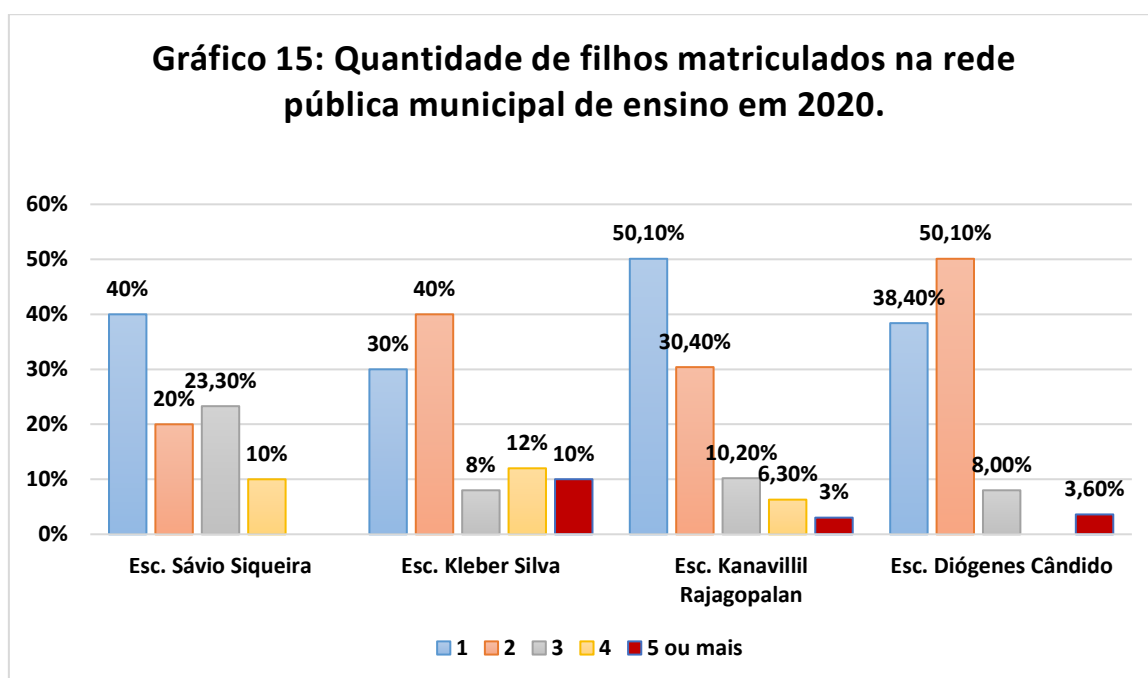
dificuldades técnicas - falhas na conexão, dificuldade de manuseio de equipamentos, problemas de áudio e vídeo, entre outros, para os pais que não estavam habituados ao uso das interfaces digitais e tiveram que auxiliar os filhos nas atividades pedagógicas foi ainda mais complexo. Não obstante, temos que levar em conta que enquanto as escolas estavam fechadas e a educação ocorria de forma remota, muitos pais tiveram dificuldades em conciliar o trabalho (fora de casa) com a presença permanente e acompanhamento das atividades escolares dos filhos em casa.

Além disso, ainda devemos levar em consideração fatores como falta de interação social das crianças, o acesso limitado das interfaces digitais, além da possível falta de habilidades no manuseio dos recursos tecnológicos.

Nos gráficos a seguir, demonstram-se informações sobre a quantidade de filhos matriculados nas escolas da rede pública, sobre o acesso e habilidade no uso das interfaces digitais, além da avaliação dos mesmos sobre a Bravo! e as aulas remotas ocorridas durante o ano de 2020.

É importante ressaltar que o discernimento dos pais pode sofrer influência de determinados fatores como a qualidade do ERE oferecido, o acesso à tecnologia e recursos educacionais, bem como faixa etária e o grau de independência dos filhos.

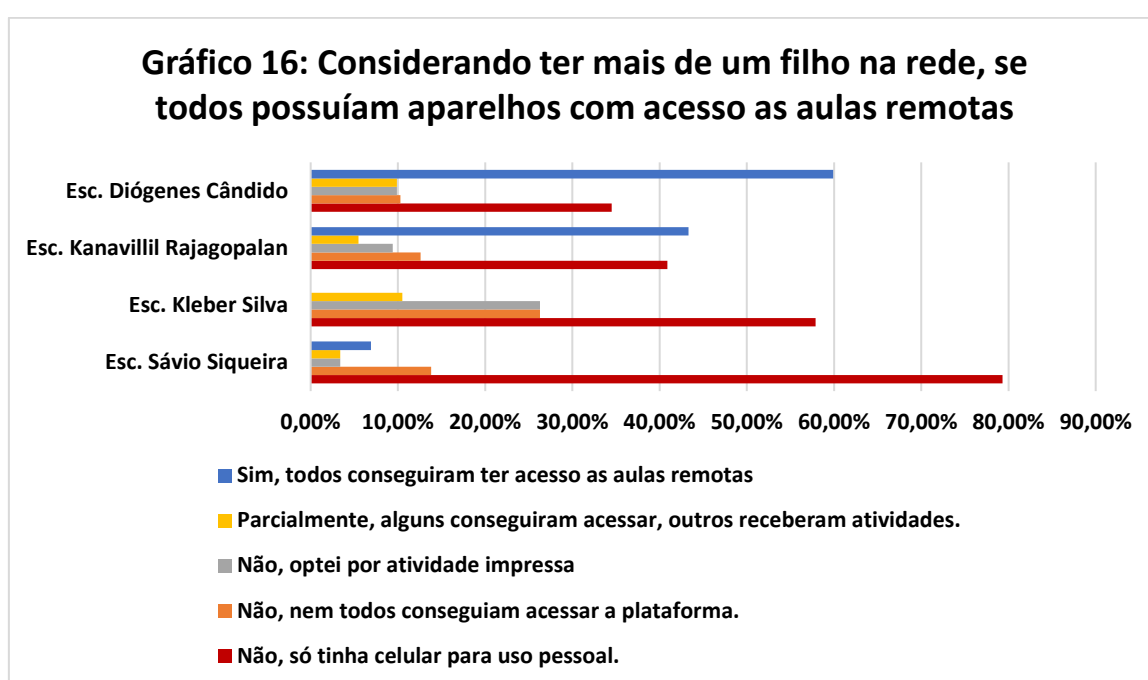
O gráfico 15 está relacionado com a quantidade de filhos matriculados na rede municipal de ensino em 2020.



Fonte: Questionários. Elaboração própria

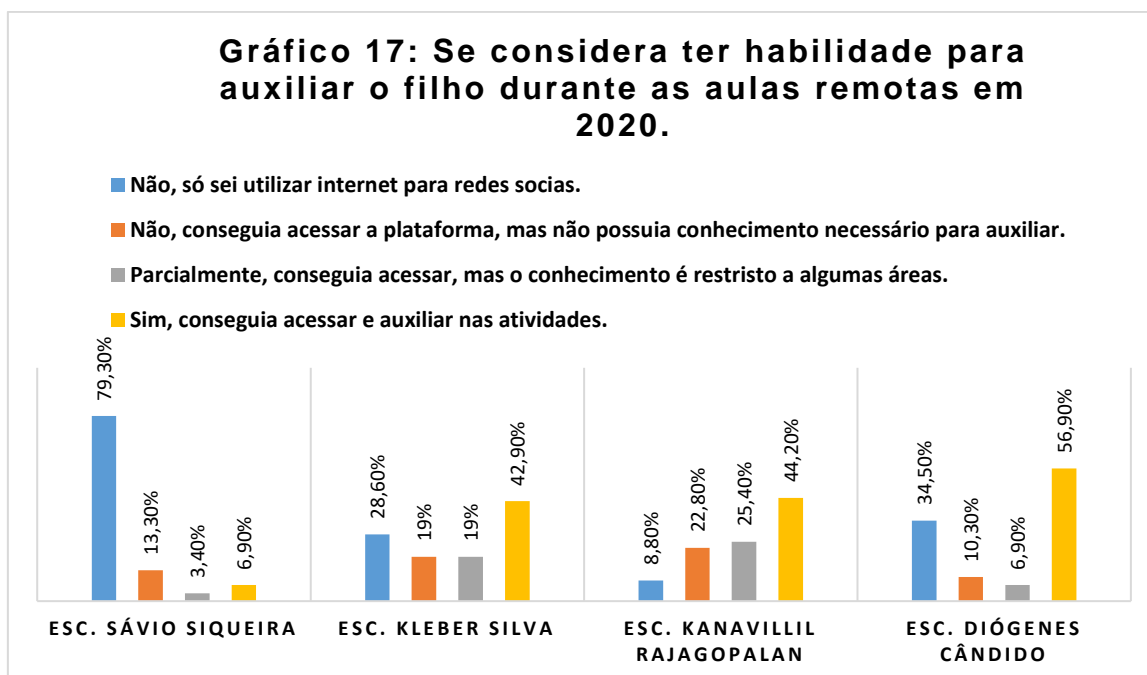
Conforme pode ser observado no gráfico 15, há uma variação muito grande em relação a quantidade de filhos matriculados nas escolas analisadas. Mesmo que a maioria dos pais e/o responsáveis tenha entre 1 e 2 filhos na rede, cerca de 7% têm 4. Destaca-se, nesse sentido, a Escola Municipal Sávio Domingos Pimentel Siqueira, pois 23,30% dos pais possuem entre 5 ou mais crianças e/ou adolescentes estudando de maneira remota.

Tal fato nos remete a questão seguinte (gráfico 16): será que todos possuíam recurso tecnológicos com acesso à internet para as aulas remotas?



Fonte: Questionários. Elaboração própria

Respondendo à questão supracitada, foi possível analisar que nas escolas não centrais a maioria dos pais só possuía o celular para uso pessoal e que, por esse motivo, nem todos os filhos conseguiram acessar as aulas remotas pela plataforma Bravo. Mesmo nas escolas centrais, o número de pais que também só tinha o celular para uso pessoal é bastante elevado, contudo, a maioria declarou que todos os filhos conseguiram acessar as aulas remotas durante o período pandêmico em 2020, diferente das unidades afastadas do centro.



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Porém, como podemos constatar através do gráfico 17, o problema vai além do fato de ter ou não recursos voltados para o uso de tecnologias digitais. A dificuldade maior se encontra em não saber utilizar o aparelho com outras finalidades além das redes sociais. Assim, a maioria dos pais das escolas não centrais não tinha como auxiliar os filhos nas atividades durante as aulas remotas. Em contrapartida, nas escolas centrais, os pais demonstraram ter maior nível de conhecimento, pois a maioria respondeu que acessava a plataforma e conseguia auxiliar os filhos nas atividades remotas.

Aqui mais uma vez, evidenciamos a disparidade que infelizmente ocorre na educação, pois, as escolas não centrais são aquelas com menor índice de aprovação nas avaliações externas (IDEB), as que menos alunos tiveram acesso ao ensino remoto, além de pais e/ou responsáveis não possuírem recursos e habilidades tecnológicas suficientes para auxiliarem os filhos durante o ERE. Tais fatores nos fazem perceber que as políticas públicas voltadas para a educação não têm levado em conta as vivências das pessoas, especialmente daquelas marginalizadas e invisibilizadas na sociedade, sendo “[...] lesada em seus direitos fundamentais [...] roubados de seus direitos humanos mais básicos” (EVARISTO, 2005, p. 201).

Concordando com Ribeiro (1995), o que impressiona é a maneira como os brasileiros

[...] raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais. O mais grave é que esse abismo não conduz a conflitos tendentes a transpô-lo, porque se cristalizam num *modus vivendi* que aparta os ricos dos pobres, como se fossem castas e guetos. Os privilegiados simplesmente se isolam numa barreira de indiferença para com a sina dos pobres, cuja miséria repugnante procuram ignorar ou ocultar numa espécie de miopia social, que perpetua a alteridade (RIBEIRO, 1995, p. 24).

Antes de continuarmos apresentando a percepção dos pais e/ou responsáveis sobre o ERE, achamos prudente esclarecer o cenário educacional que estava estabelecido em 2020, visto que próximo gráfico está relacionado com a quantidade de aulas síncronas ministradas pelas unidades de ensino investigadas.

Ao implantar a Bravo! Sistema de Gestão Escolar, não havia possibilidade imediata de adotar aulas síncronas, pois o sistema funcionava, basicamente, como uma plataforma de gestão. Então, foi estabelecido pela coordenação técnico-pedagógica da SMEP os horários para postagem de conteúdos e atividades de cada componente curricular, além o estabelecimento de um dia para que o professor ficasse de monitoria – as dúvidas seriam sanadas pelo *chat*. Ademais, todos os professores da rede municipal estavam participando da (re)construção do Referencial Curricular Municipal e, por esse motivo, por dois dias, eram dispensados das atividades escolares para assistirem as *lives* de formação e construírem os textos referentes as áreas do conhecimento em que os mesmos atuavam.

Desta forma, ver quadro 11, o horário para as aulas assíncronas funcionava da seguinte maneira:

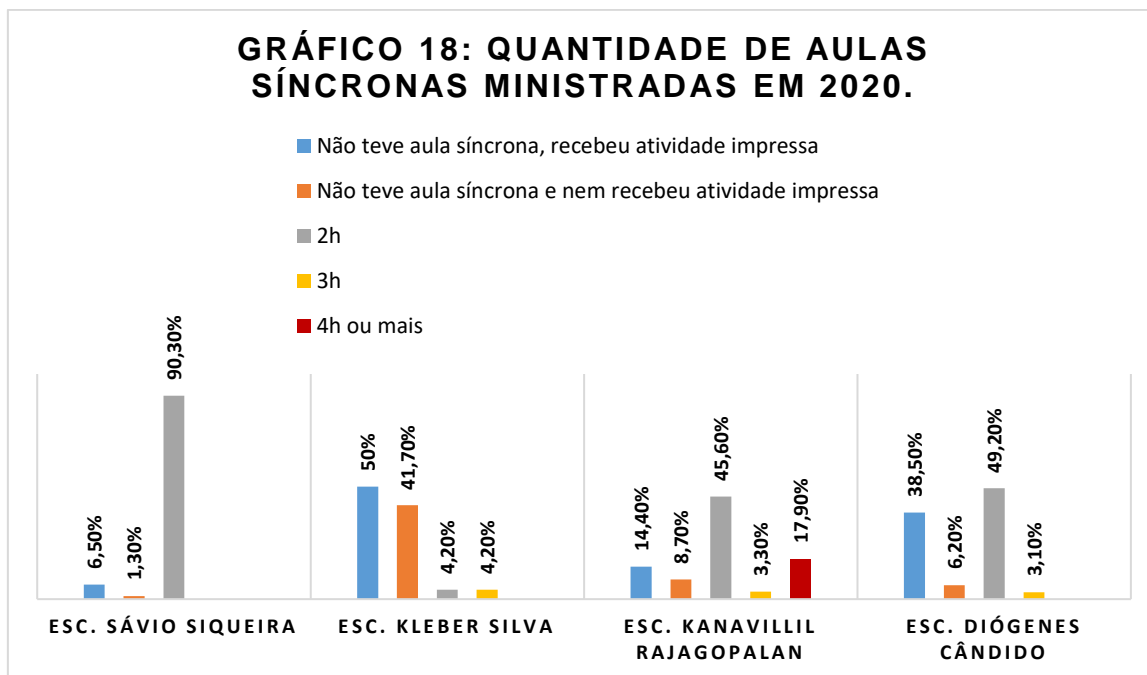
Quadra 11 – Horário de aula para postagem na Plataforma Bravo!
Segunda-feira
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Postagem de conteúdos e atividades de português, inglês e artes; ➤ Monitoria dos professores de matemática, ciências e educação física; ➤ Correção das devolutivas de atividades; ➤ Folga dos professores de história e geografia.
Terça-feira
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejamento (manhã); ➤ <i>Lives</i> para reconstrução do currículo (tarde).

Quarta-feira
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Postagem dos conteúdos e de atividades de geografia e história; ➤ Monitoria de Português, Artes e inglês; correção das devolutivas das atividades; ➤ Folga dos professores de matemática, ciências e educação física.
Quinta-feira
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejamento (manhã); ➤ Lives para reconstrução do currículo (tarde).
Sexta-feira
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Postagem dos conteúdos e de atividades de matemática, Ciências e Educação Física; ➤ Monitoria de História e geografia; correção de devolutivas das atividades; ➤ Folga dos professores de português, inglês e artes.

Ao final do mês de agosto, após questionário aplicado pela SMEP aos gestores da rede, a Bravo foi passando por algumas modificações que permitiram, dentre outras coisas, agendar aulas e adicionar links para aulas síncronas. Entretanto, não houve nenhum posicionamento da secretaria de educação em relação à obrigatoriedade de aulas ao vivo. Somente alguns professores, em poucas unidades de ensino, se sentiram confortáveis e confiantes para tal fim. Portanto, foi com surpresa que recebemos as respostas do gráfico 18, especialmente da Escola Mun. Domingos Sávio Pimentel Siqueira – tendo em vista a quantidade de alunos sem internet e ser recursos tecnológicos. Hipoteticamente, esperávamos que as respostas ficassem entre as alternativas A (não tiveram aulas síncronas, mas receberam atividades impressas durante o ERE em 2020) e B (não tiveram aulas síncronas e nem receberam atividades impressas durante o ERE em 2020).

Outro fator que julgamos pertinente esclarecer diz respeito a veracidade das respostas obtidas pela Escola Mun. Kleber Aparecido da Silva, pois, especificamente nesta questão, a maioria dos questionários veio rasurado com corretivo. Também hipoteticamente, achamos que a intenção seria a de “corrigir” a informação dada pelos pais, tendo em vista que os dados divulgados anteriormente demonstraram o baixo índice de acesso à plataforma, falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet.

Feitas as devidas ponderações, passaremos à análise do gráfico 18.



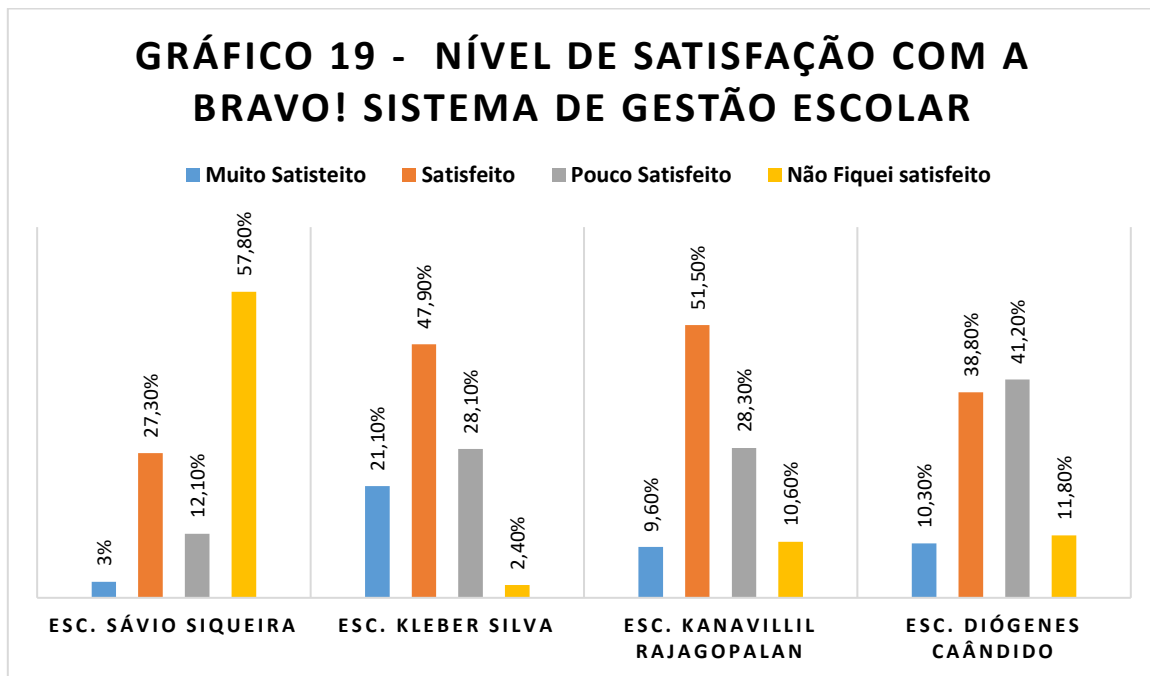
Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Em análise ao gráfico 18, pode-se observar que embora todas as escolas investigadas sejam públicas e pertencentes a mesma rede de ensino as respostas relacionadas à quantidade de aulas síncronas foram díspares, levando-nos às seguintes hipóteses: 1- os gestores e o CME podem ter falhado por não emitir parecer ou portaria sobre como deveriam ser desenvolvidas as aulas em contexto pandêmico; 2- os sujeitos colaboradores da pesquisa podem ter confundido o ano de que se trata essa investigação, tendo em vista que em 2021 a SMEP reformulou os horários e toda rede passou a ministrar 2 horas de aulas síncronas por dia; 3- tanto a alternativa 1 quanto a 2 podem estar corretas; 4- as respostas dos questionários, de fato, estão corretas e imprimem a realidade de cada escola.

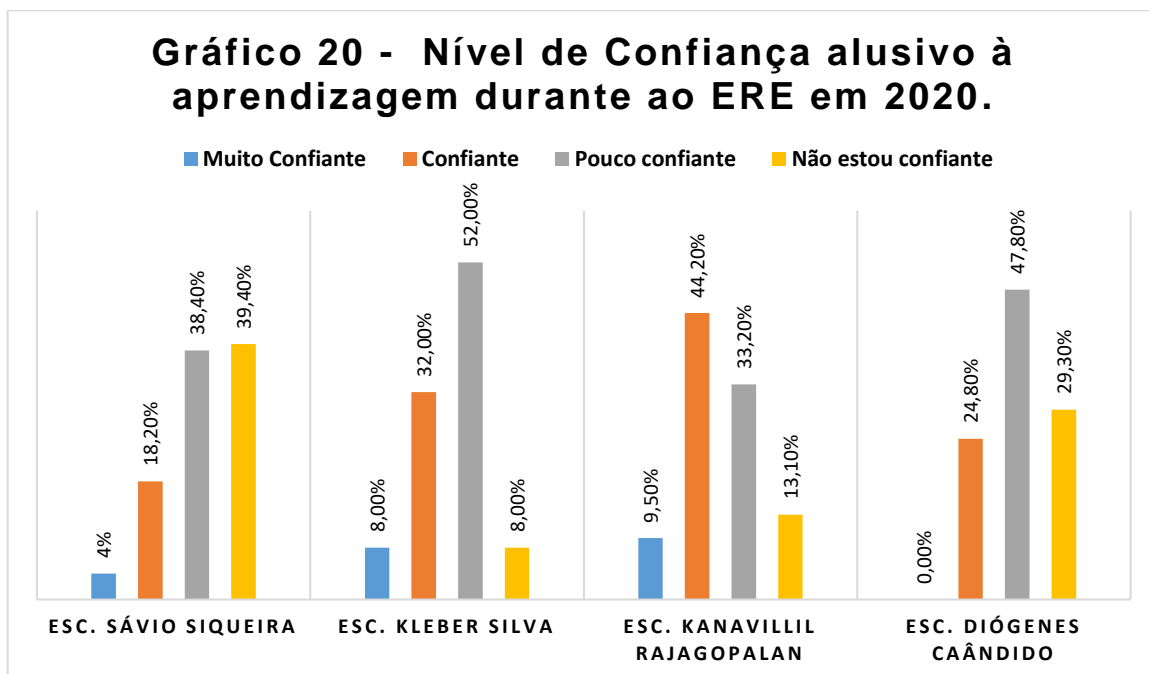
Além do mais, em relação as unidades de ensino Diógenes Cândido de Lima e Kanavillil Rajagopalan, surpreendeu-nos a quantidade de respostas com as alternativas D (três horas de aulas síncronas) e E (4 horas ou mais de aulas síncronas). A hipótese levantada é que, como as aulas remotas iniciaram mais cedo na rede privada de ensino, os pais em melhor situação financeira podem ter transferido seus filhos e, depois da implantação da plataforma Bravo! para início das ERE nas escolas municipais, retornaram para a rede pública.

Em relação ao nível de satisfação das aulas remotas através da plataforma Bravo! (gráfico 19) X grau de confiança relacionados à aprendizagem dos discentes

(gráfico 20), achamos prudente realizar a análise de forma concomitante, além de relatar a percepção ocorrida durante a tabulação dos dados.



Fonte: Questionário. Elaboração própria.



Fonte: Questionário. Elaboração própria.

Ainda que o gráfico 19 tenha sido gerado mediante dados quantitativos, aspecto que requer o uso de técnicas estatísticas e matemáticas para descrever e

resumir dados, testar hipóteses e fazer inferências sobre populações com base em amostras (JOHNSON, 2014, p. 9), um fator recorrente que nos chamou atenção durante o processo de tabulação de dados diz respeito ao nível de conhecimento X senso crítico.

Analisando fielmente, a maioria dos sujeitos colaboradores da pesquisa declarou satisfação em relação a implantação da Bravo! durante o ensino remoto. Contudo, a Escola Domingos Sávio Pimentel Siqueira possui o maior índice de insatisfação em relação à Bravo! (69,9% disseram estar pouco ou nada satisfeitos) – fato que faz total sentido, visto que os sujeitos colaboradores da pesquisa declararam que: 79% não possuíam habilidade para o uso das tecnologias; mais de 80% não tinham recursos tecnológicos que pudessem ser usados durante o ERE; além de 23,3% possuírem 5 ou mais filhos na rede municipal durante as aulas mediadas por meios digitais. Por outro lado, contraditoriamente, essa foi a unidade de ensino em que 90,3% afirmaram ter tido 2h diárias de aulas síncronas durante esse período e, somente 6,5% recorreram às atividades impressas. Então, matematicamente, “apenas” 3,2% dos discentes teriam ficado à margem do processo educacional, não recebendo atendimento escolar. Contudo, conforme gráfico 13, essa foi a única escola em que os sujeitos colaboradores da pesquisa relataram não terem sido atendidos por ações destinadas aos alunos sem acesso à internet ou aos recursos digitais, contradizendo o percentual de 6,5% que afirmaram receber atividades impressas do gráfico atual.

Voltando ao assunto conhecimento X senso crítico, Paulo Freire (1996) defendia que o senso crítico é fundamental para a formação de indivíduos conscientes e engajados na transformação da sociedade. Além de envolver a capacidade de analisar a realidade de forma sistemática e reflexiva, identificando as contradições e os interesses presentes nas relações sociais.

Contudo, ainda de acordo Freire, “[...] o senso crítico não é uma habilidade inata, mas sim uma competência que pode ser desenvolvida a partir da prática educativa consciente e participativa” (FREIRE, 1996, p.96).

Levando-se em consideração os escritos de Freire, os dados gerados nos gráficos 19 e 20, que dizem respeito ao grau de satisfação relacionado a implantação da Bravo! e das aulas remotas por meios digitais, levou-nos a refletir sobre a criticidade.

Durante a inserção dos dados obtidos através de questionários impressos ao *Gloogle Forms* – na intenção de tabulá-los, chamou-nos atenção que quanto menor o nível de conhecimento maior o grau de satisfação do sujeito colaborador. Desta maneira, o pai que geralmente só tinha um celular e possuía mais de dois filhos, por exemplo, acabava por optar em receber atividades impressas, mas, ainda assim, se dizia satisfeito em relação a Bravo - mesmo sem utilizá-la, e confiante com a aprendizagem do filho - ainda que tivesse declarado não possuir conhecimento necessário para auxiliá-los nas atividades.

A escola Kleber Aparecido, por exemplo, em que apenas 33% dos estudantes conseguiam acessar a plataforma e não houve entrega de atividades impressas, 69,5% responderam que estavam satisfeitos ou muito satisfeitos com a implantação da Bravo! (gráfico 19), além de 40% declararem confiança em relação a aprendizagem do filho (gráfico 20), percentual maior do que a quantidade de estudantes que teve acesso as aulas remotas em 2020.

Por outro lado, numa perspectiva oposta, pais com apenas um filho, possuindo internet por fibra óptica e fazendo uso de computadores e notebooks se declararam parcialmente ou nada confiantes em relação ao aprendizado do filho em 2020 (gráfico 20).

Tal fato nos faz pensar sobre a importância da criticidade, pois, sem senso crítico, conforme dizia Ariano Suassuna (s/p) “[...] é muito difícil você vencer a injustiça secular, que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país dos privilegiados e o país dos despossuídos”.

Diante de todo exposto, surpreendeu-nos positivamente os gráficos da Escola Municipal Professor Domingos Sávio Pimentel Siqueira ao demonstrarem que 69,7% ficaram pouco ou nada satisfeitos (alternativas C e D) com a implementação da Bravo! e 75,8% ficaram pouco ou não confiantes (alternativas C e D) com a aprendizagem dos filhos em relação ao ano de 2020, embora, conforme abordado anteriormente, estes dados sejam demasiadamente conflitantes. Não temos hipótese para essa quebra de padrão.

Em suma, os dados apresentados até o presente momento, referente ao questionário 1, retratam uma triste realidade em relação as aulas remotas emergenciais no município. Através deles, foi possível constatar que o número de acesso à Bravo! ocorreu de maneira desproporcional, não chegando a todos os estudantes das escolas pesquisadas. A implantação da plataforma foi feita como se

todos estivessem no mesmo nível socioeconômico e, concordando com o padre e educador Lorenzo Milani (1967) “nada é mais injusto do que fazer partes iguais entre desiguais”. Não obstante, as escolas em que os discentes se encontravam em situação de vulnerabilidade, infelizmente, não conseguiram desenvolver alternativas para atingi-los, deixando-os à margem do processo educativo.

4.5 A participação de discentes durante o ERE sob ótica de docentes e da equipe gestora

Uma vez que foi retratada a realidade das quatro unidades de ensino pela ótica dos pais/ responsáveis e gestores, chegou a vez que analisarmos as respostas dos professores, profissionais com ampla participação neste processo, sem os quais, concordando com Harari (2018, p.322) não seria possível “[...] extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos da informação num amplo quadro de mundo”. Muito embora, ainda segundo o autor, falte aos professores a “[...] flexibilidade mental que o século XXI exige, pois eles mesmos são produto do antigo sistema educacional” (HARARI, 2018, p. 327).

Com o intuito de respondermos ao terceiro objetivo específico - analisar a quantidade de devolutivas de discentes das escolas investigadas em relação as atividades desenvolvidas pelos docentes através da plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar, além de averiguarmos as possíveis alternativas desenvolvidas para atingir alunos que não tiveram acesso às atividades remotas, perguntamos aos professores sobre o percentual de alunos que acessava as aulas X o percentual de devolutivas de atividades.

No quadro 12 apresentamos a síntese dos dados analisados, fato que possibilitou a ratificação do quanto foi excludente e desigual as aulas remotas ministradas durante o período pandêmico anterior à vacinação.

Quadro 12 – Percepção da equipe escolar em relação ao acesso e devolutivas das atividades na plataforma Bravo.		
Unidade de Ensino	Percentual de acesso	Devolutivas das atividades na plataforma
Prof. Diógenes Cândido de Lima	Aproximadamente 90% de acesso	A maioria assinalou a opção C: cerca de metade dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva pela plataforma.
Prof. Kleber Aparecido da Silva	Ninguém respondeu a esta questão	A maioria assinalou a opção D: apenas uma pequena parcela dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva pela plataforma.
Prof. Kanavillil Rajagopalan	Aproximadamente 90% de acesso	A maioria assinalou a opção B: boa parte dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva pela plataforma.
Prof. Domingos Sávio Siqueira	30%	A maioria assinalou a opção D: apenas uma pequena parcela dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva pela plataforma

Fonte: dados do questionário 2 (questões 3 e 10).

Infelizmente, não houve surpresas em relação as respostas dos coordenadores, gestores e professores das escolas investigadas. Conforme pode ser constatado no quadro 12, as escolas centrais, com maior número de discentes que entravam no sistema, são também aquelas em que a quantidade de devolutivas de atividades é superior. Nas demais unidades, a maioria dos docentes assinalou a alternativa D, tendo em vista que apenas uma pequena parcela dos discentes respondia as atividades e fazia a devolutiva via plataforma.

Ítalo Dutra, chefe de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), assinala que o fracasso escolar e a desigualdade se agravou durante o contexto pandêmico e as aulas remotas. Segundo Dutra (2021, s/p):

Há, no Brasil, uma naturalização do fracasso escolar, fazendo com que a sociedade aceite que um perfil específico de estudante passe pela escola sem aprender, sendo reprovado diversas vezes até desistir. Essa situação já existia em 2019 e se agravou com a pandemia. Essa cultura do fracasso escolar acaba por excluir sempre os mesmos estudantes, que já sofrem outras violações de direitos dentro e fora da escola.

Além do baixo número de devolutivas das atividades desenvolvidas na plataforma Bravo, outra situação foi detectada durante a entrevista com a gestora Magda (quadro 13). Mediante seus relatos, a diretora acreditava que:

Quadro 13: Excerto sobre as devolutivas dos estudantes

[...] com a entrega das atividades e, conseqüentemente, a leitura e a resposta feita pelas crianças, tínhamos um avanço. Por menor que fosse, apostávamos neste avanço. [...]. Muitas atividades que recebíamos como devolutivas na plataforma eram **muito bem-feitas, boa caligrafia, as respostas corretas**, etc. As que recebíamos presencialmente era mais fácil de identificar e já conversávamos com os pais quanto percebíamos **que a letrinha não era da criança e pedíamos que deixasse a criança fazer** (grifo nosso).

Fonte: Entrevista com as gestoras

O relato da gestora Magda, embora preocupante, só nos faz ter ainda mais certeza e orgulho da importância dos professores. Entendemos que os pais e/ou responsáveis tem papel primordial na educação dos filhos. No contexto pandêmico, no entanto, essa função foi ampliada, especialmente para aqueles cujo os filhos ainda não possuíam pleno domínio da leitura, escrita e compreensão de textos.

No entanto, para os pais que não tinham acesso aos recursos tecnológicos e à internet, impossibilitando o ingresso às aulas remotas e fazendo a opção por atividades impressas, a responsabilidade ficou gigantesca, pois caberia a estes não apenas mediar, mas, praticamente, “substituir” o professor - tarefa quase impossível se levarmos em consideração que boa parte respondeu não ter habilidade suficiente para auxiliar nas atividades escolares (conforme gráfico 17).

Por isso, muitos pais ao tentarem auxiliar nas tarefas escolares, por não terem o conhecimento, as habilidades necessárias e a formação do professor, acabaram por “responder” as atividades dos filhos ao invés de auxiliá-los.

Continuando sua explanação (quadro 14), Magda acrescenta que:

Quadro 14: Excerto sobre o retorno as aulas presenciais com avaliação diagnóstica

[...] em 2022, com a volta das aulas totalmente presencial, percebemos que algumas dessas crianças que faziam tudo pontualmente e bonitinho foram avaliadas “no escuro”, pois não tínhamos mais a certeza de quem realmente respondia por elas do outro lado da tela. Agora, constatamos que muitos pais acabavam respondendo por elas para que as mesmas não ficassem sem devolutiva. Por isso, tivemos que fazer uma **avaliação diagnóstica** e passar todo o primeiro semestre trabalhando com essas crianças (Grifo nosso).

Fonte: Entrevista com as gestoras

Diante de todo exposto, evidencia-se que “[...] a formação crítica do professor não pode ser reduzida a um simples treinamento técnico-profissional, mas deve ser pensada como um processo de humanização e desenvolvimento pessoal e social” (FREIRE, 1987, p. 39). Não obstante, Freire (1992, p.50), acrescenta que este deve ser um processo “[...] contínuo e permanente, que deve estar em sintonia com as demandas sociais e educacionais de cada época. É preciso que [...] sejam capazes de compreender e atuar nas mudanças e desafios que a sociedade apresenta”. Portanto,

O professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um sujeito que deve atuar como mediador do processo educativo, estimulando a reflexão crítica e a construção do conhecimento pelos alunos. Para isso, é fundamental que o professor tenha uma formação que o capacite a compreender a complexidade da realidade em que vive e a atuar de forma criativa e transformadora (FREIRE, 1983, p. 75).

Retornando às percepções dos coordenadores, gestores e professores sobre a participação de discentes durante o período pandêmico com aulas remotas, explanaremos, através do quadro 15, sobre as alternativas utilizadas pelas unidades escolares para atingir os estudantes sem acesso as aulas remotas ministradas através da Bravo.

Quadro 15 – Alternativa para alcançar estudantes sem acesso a Bravo! Sistema de Gestão Escolar

Unidade de Ensino	Houve	Tipo de interação	Frequência	Eficácia	Nível de Confiança
-------------------	-------	-------------------	------------	----------	--------------------

Prof. Diógenes Cândido de Lima	Não	✓ WhatsApp	✓ Não identificada	✓ Moderada	✓ A maioria está pouco confiante
Prof. Kleber Aparecido da Silva	Sim	✓ Suporte pedagógico; ✓ WhatsApp	✓ Não identificada	✓ Pouca	✓ A maioria não está confiante
Prof. Kanavillil Rajagopalan	Sim	✓ Atividades impressas; ✓ WhatsApp	✓ Quinzenal ✓ Semanal	✓ Moderada	✓ A maioria está pouco confiante.
Prof. Domingos Sávio Siqueira	Sim	✓ Atividades impressas	✓ Semanal	✓ Moderada	✓ A maioria está pouco confiante

Fonte: dados do questionário (questões 4, 5, 6, e 8).

Os dados revelam que os professores estão conscientes sobre a dificuldade que encontrarão no ensino presencial pós pandemia. Além da Bravo! plataforma em que muitos discentes ficaram à margem, algumas unidades escolares distribuíram atividades impressas e mantiveram contato com os estudantes via WhatsApp. Porém, os docentes avaliaram como sendo alternativas de pouca ou moderada eficácia e, por essa razão, a maioria se mostrou pouco confiante em relação à aprendizagem dos educandos durante o ano de 2020.

Em suma, o contexto pandêmico transformou abruptamente a maneira como convivíamos em sociedade. Mudou nossas rotinas, ceifou milhares de vidas e desestruturou o modo em que nós, professores, estávamos habituados a trabalhar. Fomos arremessados para o mundo digital que, seja por falta de políticas públicas, formação ou aptidão, não estávamos acostumados e, ainda assim, tivemos que ser fortes, driblar os percalços e transpor as barreiras. Não conseguimos mensurar a que custo isso ocorreu, mas sabemos que não foi fácil.

Do outro lado da tela estava, ou deveria estar, os nossos estudantes. Advindos dos mais variados contextos – situação socioeconômica, idade/série defasada, em fase de alfabetização, moradores de localidades rurais sem acesso à internet, em condições de vulnerabilidade, com e sem acesso a mídias digitais, com e sem internet, com e sem pais que conseguissem auxiliá-los nas atividades, etc.

Sabemos que levará algum tempo para que possamos avaliar o impacto de aulas remotas durante o contexto pandêmico, mas, a despeito de qualquer outra coisa, salientamos que a importância do professor ficou ainda mais evidente, assim

como a necessidade de investimento em tecnologia e formação, pois, precisamos estar preparados e aptos para inserir a cultura digital de forma contínua e permanente em nossas ações educativas.

ÚLTIMAS PALAVRAS – (IN) CONCLUSÕES: MAIS DO QUE RESPOSTAS, SOBRAM-NOS DÚVIDAS

Vejo-me agora construindo a última parte dessa dissertação e me pego pensando em como cheguei até aqui. Durante a faculdade, foram quatro anos estudando e trabalhando sem tempo para acompanhar continuamente o desenvolvimento de meus filhos, na época crianças com 4 e 6 anos de idade. Nessa fase elas se desenvolvem tão rápido e têm tanta curiosidade e necessidade de atenção que eu, infelizmente, não dispunha de tempo para atender. Então, quando conclui o curso de pedagogia, falei para mim e para eles que não me afastaria novamente até que eles tivessem se tornado adultos e ingressado na universidade.

O tempo passou e eu me habituei a estar no “chão da escola”, na labuta diária, com 14 turmas de aula, passando o final de semana preparando ou corrigindo atividades e, meramente, deixei de lado minha vida de pesquisadora. Então, quando me dei conta, já estava com uma filha de 22 anos cursando fonoaudiologia e um filho de 24 anos – cursando engenharia elétrica que, rotineiramente, me cobravam a volta aos estudos. Todos os editais de mestrado que saiam pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB ou no Instituto Federal da Bahia -IFBA eram enviados para mim. Meus filhos tinham a confiança e a esperança que eu havia perdido. Com 22 anos de profissão, já não pensava mais em progredir nos estudos, as graduações e especializações já eram suficientes.

Em meados de 2020 até o início de 2021 o meu mundo simplesmente desabou. Em um curto espaço de tempo perdi 4 pessoas (3 tios e uma prima/irmã) da família e outras 3 (meu pai, uma tia e um tio) estavam com doenças graves. Como se não fosse suficiente, veio a pandemia e as primeiras mortes em minha cidade e na cidade de Bom Jesus. Em cidades pequenas, interioranas, todos têm algum tipo de parentesco ou se conhecem, ainda que seja de vista ou de nome; então, a cada morte, uma nova dor. Trancada em casa, sem poder visitar a família e trabalhando por meios digitais, minha saúde mental sucumbiu e tive que buscar ajuda psiquiátrica. A dor era física e emocional pelas perdas e mental pelo isolamento, mas o tratamento foi fundamental e acho importante falar sobre esse assunto aqui, pois buscar ajuda é necessária.

Em janeiro de 2021, como de costume, recebi mais um edital para mestrado – dessa vez o da UESB. A diferença é que, por conta da pandemia, meus filhos estavam em casa e não permitiram que eu desistisse da inscrição. Na verdade, ter outra coisa

para me concentrar e tirar o foco de tudo que estava acontecendo em minha vida pessoal era algo que realmente estava necessitando. Foi a primeira vez que sentei para escrever um projeto para mestrado, mas tinha certeza que seria a primeira de muitas, pois o prazo era curto e eu teria que fazer muitas leituras.

A alegria de ter passado e me tornado a primeira mestranda na família veio junto com a dor e a tristeza da morte de outro tio. Além disso, como as aulas seriam remotas (creio que a turma de 2021 tenha sido a única a cursar todo o mestrado dessa forma), os professores começaram a enviar os livros e textos com antecedência. Somente na disciplina obrigatória da linha recebi mais de 20 livros em PDF e diversos artigos. Abalada pela morte de mais um membro da família e com a dificuldade de leitura que a dislexia me faz ter (principalmente sob pressão), tinha dificuldade de fazer os mapeamentos e resenhas dos textos, achando que não iria conseguir.

A ansiedade aumentava à medida que o início das aulas se aproximava, porém, quando realmente começou o cenário foi positivamente modificado. A turma de mestrado de 2021 é muito unida e os professores foram (são), simplesmente, excepcionais. Assim, mesmo após ter terminado as disciplinas, continuo mantendo contato com alguns deles - a exemplo dos professores Kanavillil Rajagopalan e Diógenes Cândido de Lima que me convidam para estar presente em bancas, congressos e seminários, chegando até a escrever capítulos em livros deles ou com eles.

Em relação ao percurso da pesquisa, durante a escrita dos capítulos teóricos e metodológicos, achei um processo muito solitário e angustiante. Não adianta ler repetidas vezes se não souber em qual direção seguir. Por isso, vivenciei períodos conflituosos e de insegurança sobre o que estava escrevendo e pesquisando. Contudo, sempre procurei me valer de autores críticos e defensores da educação popular de qualidade, alguns dos quais foram perseguidos e mortos durante os tempos mais sombrios da ditadura militar e, não por coincidência, voltaram a ter seus métodos, pensamentos e escritos rechaçados quando – por meios democráticos, colocaram um militar na presidência da república.

Porém, quando fui a campo e iniciei a geração dos dados, conversei com as pessoas e ouvi relatos sobre o fenômeno estudado, comecei a criar expectativas, buscando sentidos e significados para a investigação. A esperança ressurgiu diante da possibilidade de intervir no âmbito coletivo, principalmente porque a pesquisa se relaciona com a minha profissão e com o meu coletivo de trabalho. Não obstante, a

banca de qualificação foi um divisor de águas, ampliando minha visão sobre a temática, sugerindo suporte teórico atualizado, melhorando a estrutura dessa dissertação e fazendo considerações pertinentes sem as quais, sinceramente, não teria conseguido finalizar essa investigação.

A análise dos dados demonstrou que, mesmo que as políticas voltadas para a educação e tecnologia tenham iniciado na década de 1980, não estávamos preparados para o ensino totalmente remoto. Além do contexto completamente adverso (visto que a maioria das escolas permaneceu fechada não podendo, desta forma, auxiliar a comunidade escolar sem acesso as mídias digitais), a falta de formação continuada para professores e de recursos tecnológicos para alunos de baixa renda podem ter resultado em dois fatores: a transposição do modelo presencial para o ensino remoto e a falta de acessibilidade de alunos em maior situação de vulnerabilidade social.

Ainda sobre os dados gerados pelos questionários, entrevistas e informações extraídos da plataforma Bravo!, ficou evidente que a igualdade e a equidade são utopias que estão distantes da camada mais pobre da sociedade, seja pela falta de políticas públicas e/ou por falta de conhecimento de famílias, além, obviamente, da falta de recursos tecnológicos para acompanhar as atividades *on-line* – fator que, novamente, esbarra em ausências de políticas públicas. Porém, o que de fato ocorreu e de que maneira se encontram neste momento, realmente, não consigo afirmar.

Agora, na derradeira fase da escrita, percebo que quando me propus a investigar o impacto de aulas remotas sobre a participação de discentes não imaginava chegar até aqui com tantas dúvidas e incertezas. Pensei em sintetizar todo o percurso e direcionar as conclusões para os resultados encontrados, mas, no entanto, ao invés de respostas, deparo-me com diversas perguntas latentes em pensamento.

Como ficou a situação da mãe que precisava colocar seu filho na creche para trabalhar ou daquela que, muitas vezes, tinha na instituição única maneira de alimentar o filho três vezes ao dia? Será que ela “desistiu” das aulas remotas e atividades impressas ou, por conta da bolsa família e auxílio Brasil, manteve a matrícula ativa mesmo sem meios para acessar a plataforma ou condições de auxiliar pedagogicamente o filho?

Em quais condições estão as crianças do ciclo de alfabetização, com aprovação automática, que retornaram para as aulas presenciais depois de dois anos e se encontram regularmente matriculados no 3º ano do ensino fundamental?

Como se sente o estudante que estava matriculado no 7º ano do ensino fundamental e, após estudar 22 dias de aulas presenciais, teve seu futuro interrompido e se viu afastado da escola, retornando no 1º ano do ensino médio?

E o que dizer dos discentes que estavam no ensino médio e ficaram todo o ano de 2020 sem aula na rede estadual e se viram tendo que “brigar”, como se estivessem em igualdade de condições, com os estudantes das escolas privadas para conseguir uma vaga na universidade, seja por vestibular ou pelo ENEM? São muitas as perguntas sem respostas que nos remete ao pensamento de Darcy Ribeiro ao afirmar que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

Com tantas perguntas iminentes, outras indagações vieram à tona: de que e para que serviu essa pesquisa se tantas questões ainda flutuam soltas em busca de soluções e respostas?

Penso que esse processo investigativo trouxe à tona a necessidade urgente de formação de professores para o uso das tecnologias. Nós, enquanto educadores, necessitamos compreender de forma crítica a realidade em que estamos inseridos para, assim, conseguirmos intervir da maneira mais responsável, consciente e transformadora na sociedade.

Acredito ainda que esse estudo possa fomentar políticas públicas no município que propicie acesso a informações e recursos educacionais de qualidade, gerando maior entrosamento e engajamento nos alunos através de aulas mais interativas e dinâmicas, tornando o aprendizado mais divertido e envolvente.

Aqui, é válido ressaltar mais uma vez que a necessidade permanente de formação continuada para os docentes é primordial, pois, levando-se em conta a constante evolução tecnológica, precisa-se incluir a cultura digital nas práticas pedagógicas de maneira adequada. Ressaltamos que incluir não diz respeito somente a ter entendimento técnico sobre os usos dos recursos digitais, é preciso ter conhecimento reflexivo de como utilizá-las de maneira que traga significados e promova a participação crítica e criativa.

É válido salientar que, no capítulo desenvolvido em formato de escritórias, relatei como o uso de recursos tecnológicos tornou a educação mais acessível para mim. Por isso, reforço a ideia de que, para além da participação de discentes em aulas

remotas ou no ensino híbrido⁴, é necessária a implementação de políticas voltadas para a educação e tecnologia em prol de maior acessibilidade de alunos com distúrbios de aprendizagem (como disgrafia e/ou dislexia), além daqueles com deficiências visuais ou auditivas.

Ademais, mesmo diante de todo cenário exposto sobre a desproporcionalidade, falta de igualdade e equidade com que se deu a participação de discentes durante o ensino remoto por meios digitais, ainda temos esperança,

[...] mas tem de ser esperança do verbo esperançar. Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. 'Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva'. Já esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar! (FREIRE, 2002).

Esperançamos que nossos colegas professores, a despeito das dificuldades em que foram submetidos, tenham conseguido desenvolver habilidades tecnológicas tão necessárias para os dias atuais; esperançamos que a volta das aulas presenciais seja o início de uma mudança de paradigmas atrelando conteúdos em mídias digitais e aulas com metodologias ativas, podendo, dentre outras possibilidades, modificar o modelo tradicional de aula que há tempos se perpetua como prática, vislumbrando um cenário em que os estudantes possam ter acesso a vídeos e matérias antes da aula, propiciando que o trabalho seja focado nos pontos mais importantes e de acordo o ritmo e a individualidade dos estudantes.

Esperançamos que nossos governantes se tornem estadistas e consigam enxergar a real necessidade do povo; que desenvolvam políticas públicas eficazes; que consigam extinguir o desumano fosso da desigualdade social em que nos encontramos; esperançamos ainda que todos ser tratados com igualdade e equidade de acesso e permanência em todas as etapas, modalidades e esferas da educação. Acima de tudo, diante de todo cenário catastrófico ocasionado pela pandemia do Coronavírus, espero “poder voltar para a minha sala de aula e aprender a ouvir

⁴ O ensino híbrido diz respeito à associação de atividades que ocasionalmente faz uso de “[...] técnicas tidas como tradicionais, fazendo uso de conteúdos e discussões em sala de aula e, em outros momentos, explora o uso de ferramentas tecnológicas nos cenários digitais, permitindo-se dispensar a presencialidade da sala de aula” (SANTO E COLVARA, 2019, p.5)

mais, ler olhares, ter palavras motivadoras, fazer com que meu aluno tenha um dia melhor por algo que eu disse ou por um gesto que fiz” (GONZAGA, 2022, p.65).

Agora, em 2023, começamos a ter uma breve noção do que ocorreu no cenário educacional durante a pandemia do Covid-19 e suas ressonâncias na vida dos docentes e discentes, mas deixaremos para estudar essa temática em uma próxima oportunidade. Por hora, finalizamos com uma frase de Darcy Ribeiro: “Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu”.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, Daniel Cardoso. **A liquidez das relações socioculturais na contemporaneidade**: os paradoxos trazidos à baila pela pandemia do novo Coronavírus. *Investigação Filosófica* ISSN 2179-6742 <https://periodicos.unifap.br/index.php/investigacaofilosofica> Macapá, v. 11, n. 2, p. 71-86, 2020.

ALVES, Rosana Ferreira. Nativos da Internet: Letrados Digitais ou Distraídos Virtuais? **Linguagem em (Re)vista**, vol. 12, n. 23. Niterói, p. 121-139, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/23/007.pdf>. Acesso em 30 jan. 2021.

ALVES, R. F.; BRITO, J. F. S. **Práticas em Letramento Digital: Grupo de Facebook Como Espaço de Interação Pedagógica**. In: *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 25, n. 24, p.321-333, maio/agosto. 2019.

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos e Mais...** 9. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

ALVES, Rubem. **O melhor de Rubem Alves** Campinas, SP: Nossa Cultura, 2018.

AMARAL, C. W. do. **Alfabetização numa perspectiva crítica**: análise das práticas pedagógicas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ANDRADE, A. F.; VICARI, R.M. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, M. (Org) *Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira. Letramento em contexto digital: diferentes práticas de leitura e escrita, **Cadernos do CNLF**, v. XV, n. 5, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2011.

BARTON, David. **Literacy. An introduction to the ecology of written language**. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

BERNARDES, Simone Correia Oliveira; GONZAGA, Monalisa Guedes Correia. De Plataforma de Gestão à Plataforma Educacional: uma visão da Bravo. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA

INGLESA, 6., 2021, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2021. p. 40-48.

BOSI, E (1994). **Memória e sociedade**: lembranças de velho. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

BOURDIEU, P. **Gosto de classe e estilo de vida**. In: ORTIZ, Renato. (Org.). Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. v. 39. p. 82-121.

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos da Educação. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. Tradução de Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em 24 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: 2013. Ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Emenda Constitucional n. 59, ampliando a obrigatoriedade de matrícula para a faixa de 4 a 17 anos.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <

BRASIL. Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfo>>. Acesso 29 de maio de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 8ª série do ensino fundamental. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de atividades 1996/2002. Brasília: DIED/SEED, 2008.

BRUNO, L. E. N. B. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, D. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Massachusetts, the MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente**. 3ª ed., São Paulo: Unesp, 2010.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COLVARA, J.S; SANTO, E.E. Mídias Ativas no Ensino Superior: o hibridismo da sala de aula invertida. **Rev. Bras. Aprend. Aberta**. 2019; I: e325 p.1-19.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

DEMO, P. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, 2006. Penso, 432p.

DE PAIVA BUENO, Edir. **O índice de desenvolvimento humano (idh)**: avaliação de seus pressupostos teóricos e metodológicos. Boletim Goiano de Geografia, vol. 27, núm. 3, julho-diciembre, 2007, pp. 49-70

EVARISTO, Conceição. A educação como direito universal: inclusão, crítica e reflexividade. [2021]. Disponível em: <https://www.revistafeira.com/single-post/2021/06/28/A-educa%C3%A7%C3%A3o-como-direito-universal-inclus%C3%A3o-cr%C3%ADtica-e-reflexividade>. Acesso em: 22 de janeiro 2023.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Editora Malê, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. Editora Pallas, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água: edição com notas explicativas e aula de Conceição Evaristo**. Editora Pallas, 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, UWE. Capítulo 1: O que é pesquisa qualitativa? In: Desenho da pesquisa qualitativa. p.15-31. Disponível em: < <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/7152068.pdf> > Acesso em 07 de junho de 2022.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira**. In: OLIVEIRA, D. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**, São Paulo, Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvqY7SD7XHW9qbW54RKWHcL/?lang=pt#> .Acesso em: 28 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo (2004). Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In M. Gadotti, **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione. Pro-Posições | v. 27, n. 1 (79) | p. 155-177.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

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

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. adm. empres.** 1995, vol.35, n.2, p. 57-63.

GONZAGA, Monalisa Guedes Correia; ROCHA, Marta Luciana Reis. O Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Contexto Pandêmico. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 6., 2021, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2021. p. 29-39.

GONZAGA, Monalisa Guedes Correia. Diógenes – A Borboleta Monarca. In: LOBO; SHIBASAKI. Memórias Culturas e Saberes: Homenagem a Diógenes Cândido de Lima. Pontes, 2022, p.55-65.

GUIMARÃES, J. R. S; JANNUZZI, P. M. In R. B. Estudos Urbanos e regionais. V.7, N.1 / Maio de 2005. Disponível em < <https://www.redalyc.org/pdf/5139/513951699006.pdf> > Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

HALL, Stuart. **A questão multicultural.** In. SOVIK, Liv (Org.). Da diáspora: Identidade e mediações culturais: Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século XXI.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2018.

HOLANDA, A. N. C. **Avaliação de Políticas Públicas: conceitos básicos, o caso do ProInfo e a experiência brasileira.** In: Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 8., 2003, Panamá. Anais... Panamá: Clad, 2003. p. 1-21.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores. 2009. Disponível em < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. > Acesso em: 20 nov. 2021.

KUPPERSCHMIDT, B. R. **Multigeneration employees: strategies for effective management.** *Health Care Manager.* 2020 p.65-76. doi:10.1097/00126450-200019010-00011

LÈVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1994.

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Diógenes Cândido de. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: os caminhos por onde andei. In: **Língua Inglesa em foco:** experiências de aprendizagem e ensino. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2020. p.63-87.

LIMA, Diógenes Cândido de; SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira; ONODERA Jorge. Ensino remoto de línguas em tempo de pandemia. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 12, p. 1-4, n. 2 jul./dez. 2020.

LO BIANCO, L. C. Personalização do processo de aprendizagem com o uso de tecnologias digitais. In: RIBEIRO, A. M.; BATISTA, N. A. (Orgs.). Educação, tecnologias e inovação: desafios e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro, 2018. p. 79-90.

LO BIANCO, L. C. **Aprendizagem significativa e tecnologias digitais**: reflexões para uma prática pedagógica efetiva. In: CANCIAN, R.; GONÇALVES, L. B. (Orgs.). Tecnologias digitais na educação: teoria e prática. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 73-86.

LOPES, João. **Acesso precário à internet dificulta a participação em aulas remotas no Brasil**. [2021]. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/acesso-prec%C3%A1rio-%C3%A0-internet-dificulta-a-participa%C3%A7%C3%A3o-em-aulas-remotas-no-brasil/a-56857893>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LARAIA, Roque (2001). **Cultura, um conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

LATUOR, Bruno. O objetivo da Ciência. Correio do Povo, 2017. Disponível em <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%A1logos/bruno-latour-o-objetivo-da-ci%C3%Aancia-n%C3%A3o-%C3%A9-produzir-verdade-indiscut%C3%ADveis-mas-discut%C3%ADveis-1.306155> > Acesso em 08 de maio de 2022.

LO BIANCO, J. F. (2020). **Ensino remoto: oportunidades e desafios para a educação superior**. Revista de Educação a Distância, 20(1), 1-17.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero (1996). **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATENCIO, M. de L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. Revista Calidoscópio, Vol. 7, n. 1, p. 5-10, jan/abr 2009. 190 Disponível em: <

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4850>> Acesso em 10 de maio de 2022.

MERCADO, L. P. L. **Didática e ensino de informática**. 2001. Universidade Federal de Alagoas. Maceió – AL. Brasil. Disponível em:<
<http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1996/018.htm>> Acesso em: 29 jan. 2021.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**, 1º edição, São Paulo: atlas, 2005.

MILANI, Don Lorenzo. (1967) Carta a uma professora pelos rapazes da escola de Barbiana. 3. ed. Lisboa: Presença, 1977.

MILL, D. **Letramento digital na Educação a Distância**: noções introdutórias. In: OTSUKA, J. et al. (Org.). Educação a Distância: formação do estudante virtual. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011. p. 109-127.

MILL, D. **Análise da educação a distância como interseção entre a formação docente, as tecnologias digitais e a pós-graduação**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 343-369, jul./dez. 2013. Disponível em: Acesso em: 20 maio 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S., 2011. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência, Saúde coletiva**, 2011, v. 17, n. 3, p. 621-626.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. 2003. **Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde**. In: P. GOLDENBERG; R.M.G. MARSIGLIA; M.H.A. GOMES (org.), O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública, v.9, n.3, p.239-262, 1993

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12ª ed. Campinas: Papyrus, 2006.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas - convergências midiáticas. Educação e Cidadania: Aproximações Jovens, v. 2, p.15-33, 2015. Disponível em:
http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf . Acesso em 15 de julho de 2022.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura**: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online – 1.ed. – Salvador, BA: Devires, 2022. 127 p.; PDF.

OLIVEIRA, M. B. F. DE; SZUNDY, P. T. C. (2014). **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n. 2, p.184-205.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Pandemia pelo novo Coronavírus – COVID-19**. Disponível em: < <https://www.who.int/eportuguese/publications/pt/> >. Acesso em 20 de junho de 2020.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. **Pandemia de COVID-19**. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt> > . Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

PIMENTA, S. G. Desafios da educação em tempos de pandemia: o papel da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-22, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100037. Acesso em: 19 de janeiro 2023

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIERE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A Pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 1, p. 53, jul. 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em:10 de junho de 2022.

QUEIROZ, L. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa**: Perspectivas para o campo da etnomusicologia. Claves, Nº 2, Nov. 2006 (UFPB).

RAJAGOPALAN, Kanavillil (2003). **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão de ética**. São Paulo: Parábola Editorial.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, Roberta. Profissionais explicam a diferença entre ensino a distância e ensino remoto. IFAL, 2021. Disponível em <https://www2.ifal.edu.br/noticias/profissionais-explicam-a-diferenca-entre-ensino-remoto-e-ensino-a-distancia> .Acesso em 22 de junho de 2022.

RODRIGUES, Ana Lúcia. **Educação e tecnologia: As TICs na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2012

SANTAELLA, Lúcia. **Gêneros discursivos híbridos na rede na era da hipermídia.** Bakhtiniana. vol. 9, n. 2, São Paulo, ago./dez., 2014, p. 206-216.

SANTO, Eniel do Espírito, COLVARA, Jonas dos Santos. **Metodologias ativas no ensino superior: o hibridismo da sala de aula invertida.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v.18, n1, p. 1-19, 2019.

SANTO, Eniel do Espírito; LIMA, Tatiana Polliana Pinto; OLIVEIRA, Adriano Dantas de. Competências digitais dos professores: da autoavaliação da práxis às necessidades formativas. In: **Revista Digital.** Disponível em: <<http://revistesdigitais.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/323>> Acesso em 05 de outubro de 2021.

SANTOS, B. S. **Discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Processos de globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005; Porto: Afrontamento, 2001, p.31-106.

SAPIR, E. (2004). **Language: an introduction to the study of speech.** New York: Harcourt, Brace.

SAPIR, E. MANDELBAUM, D. HYMES, D. (ed.) (1985). **Selected writings in language, culture and personality.** Berkeley: University of California Press.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de linguistique générale.** Org.: Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert; Riedlinger. Paris: Payot, 1916.

SIGNORINI, Inês. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In: KLEIMAN, Ângela; COUTO CAVALCANTI, Marilda do (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317-334.

SILVA, Edivanda de Jesus. Uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula dos professores de História de Poções (BA): breve relato de experiência. In: **Combate pela História - X Encontro Estadual de História.** Disponível em: <https://www.encontro2020.bahia.anpuh.org/anais/trabalhos/trabalhosaprovados?simposio=479#php2go_top> Acesso em dezembro de 2021.

SILVA, R. A. G., SILVA, L. P. da, & PEREIRA, V. R. de A. (2021). **A pandemia de Covid-19 e o uso das tecnologias digitais na educação: desafios e possibilidades.** Revista Brasileira de Informática na Educação, 29(1), 1-16.

SOARES, Magda. B. **Linguagem e escola - uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1985.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, 25, p.5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade: Campinas-SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

SOARES, Magda. **Letramento** - um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Kessylen C. C. L; ALMEIDA, Luciana S; LUQUETTI, Eliana C. F. “**De Repente, Professor Digital**”: percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Sulp. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. p. 1325 -1339, 2020.

STREET, B. V. **Literacy in Teory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Literacy and development: ethnographic perspectives**. Routledge, 2001.

STREET, B. V. (2003). **What’s “new” in New Literacy Studies?** Current Issues in Comparative Education, 5(2), 77-91. h
https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf.

STREET, Brian V. **At last: Recent applications of new literacy studies in educational contexts**. Research in the Teaching of English. 39 (4): 417–423, 2005.

STREET, B. V. **Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas**. Em M. Marinho, & G. T. Carvalho (Orgs.). Cultura escrita e letramento. Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** (Tradução Marcos Bagno). Parábola Editorial, 2014.

TRINDADE, Sara Dias; SANTO, Eniel do Espírito. Competências Digitais de Docentes Universitários em Tempos de Pandemia: Análise da Autoavaliação DIGCOMPEDU. In: REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL v. 17, n. 45, p. 1-17, abr./jun. 2021. Vitória da Conquista – Bahia / Brasil.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROSTER, T. R. (2015) **Introdução e Ciência em Aristóteles**. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – SP.

TURATO, E. R. Métodos Qualitativos e Quantitativos na Área da Saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, v.39, n.3, p.507-14, 2005.

UNESCO. Llegar a los marginados: informe de seguimiento de la EPT [Educación para Todos] en el mundo. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186525_spa>. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

UNICEF. Fundação da Nações Unidas para a Infância (Brasil). **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia**, alertam UNICEF e Instituto Claro. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/> >. Acesso em 10 de julho de 2022.

VALENTE, José Armando. A História do Projeto EDUCON. 2006. Disponível em: < <https://www.nied.unicamp.br/projeto/educom/>>. Acesso em 08 de junho de 2022.

VELANGA, Carmen Tereza; et al. Formação de professores e as novas tecnologias em educação: uma reflexão necessária. **Pandion**, 2014.

VELOSO, B.; MILL, D. **Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice**. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3506. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3506>. Acesso em: 6 out. 2022.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento Digital e Ensino**. 2007. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em: 18-05-2021.

XAVIER, Antônio Carlos. **Letramento digital**: impactos das tecnologias na aprendizagem da geração Y. *Calidoscópico*, vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011. Disponível em: < http://www.professores.uff.br/screspo/PSI_P2_artigo8.pdf > Acesso em 30 jan. 2021

Filme

RAMOS, Marcio (2006). **Vida Maria**. 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, Trio Filmes, VIACG. DVD (8 min. e 34 seg). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em 15 de agosto de 2021.

APÊNDICE – 1 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS – EDUCAÇÃO CONECTADA

Pontos positivos e negativos das quatro dimensões do Programa de Inovação Educação Conectada – Poções-BA.	
VISÃO	
Pontos positivos	A maioria dos professores acredita que o uso das tecnologias favorece o aprendizado dos alunos.
	Os gestores escolares estão convencidos que aliar educação e tecnologia é importante para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.
Pontos negativos	O PPP não menciona o uso de tecnologia para fins pedagógicos.
	Não existe um plano de ação concreto para promover a integração das tecnologias às práticas pedagógicas. Cada professor se organiza de maneira independente.
	Não existe estrutura de apoio aos professores para a integração de recursos tecnológicos. Os professores apoiam-se nos colegas ou, na maioria das escolas dos anos iniciais, o coordenador pedagógico cumpre essa função.
	Até o momento, a escola não tem uma política para uso de computadores, celulares e/ou internet. Além do mais, os alunos não têm acesso à senha da internet.
	Não há planejamento para investir parte do PDDE ou outras fontes em recursos tecnológicos, pois as escolas precisam de investimentos em outras áreas que consideram mais importantes.
	Um dos obstáculos para a integração de tecnologias às práticas de ensino aprendizagem é a falta formação específica dos professores para o uso pedagógico das tecnologias aliada a falta de uma visão clara da escola e/ou da Secretaria de Educação.
FORMAÇÃO (COMPETÊNCIAS)	
Pontos positivos	Boa parte do professorado usa computador ligado à internet para preparar aulas, em suas casas ou na sala de professores, sozinhos ou com a ajuda dos coordenadores pedagógicos.
	A maioria dos professores, principalmente dos anos finais do ensino fundamental, tem habilidade para encontrar materiais na internet e usá-los na preparação de aulas, além de acessar e usar interfaces digitais.
Pontos negativos	Nenhum professor das escolas visitadas realizou formações, exceto raras exceções, sobre o uso pedagógico de recursos tecnológicos.

	A Secretaria de Educação não ofertou cursos de formação sobre e para o uso.
	A maioria dos professores não teve tempo ou interesse de buscar formações extras sobre o uso pedagógico da tecnologia.
	As escolas da rede municipal de ensino não ofereceram aulas ou oficinas sobre compartilhamento ético de conteúdos, prevenção de bullying nas redes ou uso seguro da internet e das redes sociais.
	Os poucos professores que testam práticas que envolvem a cultura digital as compartilham com outros professores de maneira informal.
RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS	
Pontos positivos	Páginas de internet, vídeos e áudios são os principais formatos dos conteúdos digitais utilizados.
	A Gestão escolar utiliza informações agregadas das redes de ensino como: INEP/IDEB, QEdU, etc.
Pontos negativos	Os professores da rede municipal de ensino não utilizam jogos educativos ou livros interativos como recursos educacionais digitais.
	Os professores se restringem a pesquisar em buscadores como Google, Yahoo e Bring. Não fazem busca em repositórios como portais e Escola Digital.
INFRAESTRUTURA	
Pontos positivos	A maioria das escolas do município possui projetor, câmera fotográfica digital, aparelho de som, impressora, scanner/copiadora, etc.
	As escolas possuem internet sem fio para uso do diretor e/ou professores em diferentes ambientes da escola.
	A assistência técnica é feita pela Secretaria de Educação em tempo razoável.
Pontos negativos	Os poucos computadores que as escolas possuem estão nas salas dos diretores e/ou nas secretarias das escolas.
	As escolas não possuem computadores, laptops ou tablets em funcionamento para uso dos alunos.
	Não há manutenção preventiva dos equipamentos eletrônicos.

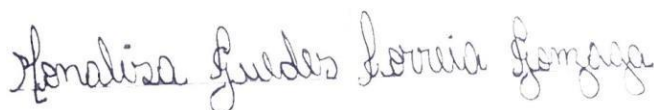
**APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO SOLICITADA PELA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE POÇÕES – BA.**

DECLARAÇÃO SOBRE GERAÇÃO DE DADOS

Poções- BA, 21 de março de 2022

Eu, Monalisa Guedes Correia Gonzaga, ocupante do cargo de professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Poções – BA, declaro para devidos fins que não necessito de recurso financeiro da SMEP para realização do projeto de pesquisa intitulado “O Impacto de Aulas Remotas no Desempenho de Discentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Poções – Bahia”. Em relação ao quesito infraestrutura, utilizarei apenas unidades de ensino – objeto dessa pesquisa, para aplicação de questionários e entrevistas.

Atenciosamente,



Monalisa Guedes Correia Gonzaga
Mestranda do PPGCEL/UESB

APÊNDICE – 3 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezada gestora, coordenadora e/ou professor (a)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa no campo de Linguística Aplicada – Educação e Tecnologia, realizada pela estudante de mestrado **Monalisa Guedes Correia Gonzaga** e sua orientadora **Profa. Dra. Rosana Ferreira Alves**, que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. A referida pesquisa tem como título *O Impacto de Aulas Remotas no Desempenho de Discentes da Cidade de Poções – Bahia*. O objetivo do estudo é analisar como as aulas remotas, ministradas no contexto pandêmico, impactaram no desempenho de discentes da rede pública municipal de Poções. Propomos a você colaborar com essa pesquisa respondendo a um questionário fechado, sem necessidade de identificação nome, turma ou escola. Caso você concorde em participar, os resultados obtidos serão analisados e quantificados através de gráficos e planilhas para posterior análise. Os questionários aplicados ficarão armazenados em local apropriado e colocado à disposição por um período de cinco anos, passado este período o material será destruído. Ao final da pesquisa os resultados dos trabalhos serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado pela pesquisadora e publicado para livre acesso de todos. É garantido o sigilo quanto a sua participação e seu nome não será divulgado em nenhum dos materiais que venham a ser publicados. Você não terá nenhum tipo de despesa e, não haverá nenhum tipo de pagamento por sua colaboração e nem beneficiamento direto à sua pessoa. Os desdobramentos inerentes à pesquisa serão de inteira responsabilidade do pesquisador responsável. Você receberá uma cópia deste termo, onde se encontra o telefone (77) 999513300 e o endereço eletrônico da pesquisadora responsável: monaguedes@msn.com, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer momento. Caso você concorde em colaborar, por favor, assine no local abaixo reservado, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido.

Vitória da Conquista- BA, junho de 2020

Assinatura do colaborador da pesquisa

Monalisa Guedes Correia Gonzaga

Pesquisadora responsável: Monalisa Guedes Correia Gonzaga

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO 1 (para gestores, coordenadores e professores).

Questionário para elaboração de Dissertação e Produto Educacional sobre "Aulas Remotas no Contexto Pandêmico: A participação de Discentes da Rede Pública Municipal de Poções - Bahia".

Prezadas gestoras, coordenadoras e professores (as),

Primeiramente, gostaria de agradecer por participar do projeto de pesquisa "Aulas Remotas no contexto Pandêmico: A Participação de Discentes da Rede Pública Municipal de Poções- Bahia". Os dados gerados neste questionário têm o intuito primordial de obter informações para reflexão e discussão sobre o objeto de pesquisa, os quais possibilitarão a construção da dissertação e do produto Educacional que serão entregues ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens - PPGCEL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Antecipadamente, agradeço.

1) Em 2020, com qual nível da educação básica a escola em que você atua (atuava) funciona (funcionava)?

- A) Creche – 0 a 3 anos
- B) Educação infantil – até 5 anos
- C) Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ou 5º ano)
- D) Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6º ou 9º ano)

2) Em 2020, qual função você ocupava em sua unidade de ensino?

- A) Diretor (a)
- B) Vice-diretor (a)
- C) Coordenador (a) pedagógico (a)
- D) professor (a)

3) Em média, qual o percentual de alunos sua unidade de ensino (ou sala de aula, caso seja professor) conseguiu atingir com a Plataforma Bravo! Sistema de Ensino durante o ano letivo de 2020?

4) Houve alguma alternativa desenvolvida pela escola/Secretaria de Educação para alcançar os alunos que não tiveram acesso à Plataforma Bravo! Sistema de Gestão em 2020?

- A) Sim, foi disponibilizado mídias digitais (celulares, notebook, etc.).
- B) Sim, agendamos horários de monitoria na escola.
- C) Sim, distribuimos atividades impressas.
- D) Não
- E) Outros _____

5) Caso a escola tenha optado por distribuir atividades impressas, com qual frequência isso ocorreu em 2020?

- B) () Diária
- C) () Semanal
- D) () Quinzenal
- E) () Outros _____

6) Na unidade de ensino em que você atuava em 2020, de que maneira o aluno sem acesso à internet interagiu com o professor durante as aulas remotas do período pandêmico?

- A) () Por WhatsApp, pois o aplicativo já estava incluso no pacote de dados móveis, diferente da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão escolar.
- B) () Por e-mail.
- C) () Indo a escola em dias previamente agendados.
- D) () Por atividades impressas.
- E) () Não houve interação.
- F) () Outros _____

7). Sobre a resposta número 6, você considera que essa alternativa:

- A) () não tenha sido eficaz em nada;
- B) () ligeiramente eficaz;
- C) () moderadamente eficaz;
- D) () muito eficaz;
- E) () outros. _____

8) Qual o seu nível de confiança em relação ao bom desempenho escolar do seu aluno com o ensino remoto emergencial no ano de 2020?

- A) () Muito confiante.
- B) () Confiante
- C) () Pouco confiante
- D) () Não estou confiante

9) Considerando o ensino remoto emergencial, quantas horas de aulas síncronas seu aluno teve diariamente durante o ano letivo de 2020?

- A) () Não teve aula, apenas recebeu atividades impressas.
- B) () Não teve aula e não recebeu atividades impressas.
- C) () 2 horas
- D) () 3 horas
- E) () 4 horas ou mais

10) Em relação aos números de devolutivas recebidos através da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão Educacional, é possível afirmar que em 2020:

- A) () a maioria absoluta dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva através da Plataforma Bravo;
- B) () boa parte dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva através da Plataforma Bravo;
- C) () cerca de metade dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva através da Plataforma Bravo;
- D) () apenas uma pequena parcela dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva através da Plataforma Bravo;
- E) () outros. _____

APÊNDICE 5- QUESTIONÁRIO 2 (para pais e/ou responsáveis).

Questionário para elaboração de Dissertação e Produto Educacional sobre " Aulas Remotas no Contexto Pandêmico: A Participação de Discentes da Rede Pública Municipal de Poções - Bahia".

Prezadas pais e/ou responsáveis

Primeiramente, gostaria de agradecer por participar do projeto de pesquisa "Aulas Remotas no Contexto Pandêmico: A participação de Discentes da Rede Pública Municipal de Poções- Bahia". Os dados gerados neste questionário têm o intuito primordial de obter informações para reflexão e discussão sobre o objeto de pesquisa, os quais possibilitarão a construção da dissertação e do produto Educacional que serão entregues ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens - PPGCEL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Antecipadamente, agradeço.

1) Em qual nível da educação básica seu (sua) filho (a) estava matriculado no ano letivo de 2020?

- A) Creche – 0 a 3 anos
- B) Educação Infantil – até 5 anos
- C) Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano
- D) Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano

2) Em 2020, você possuía recursos tecnológicos com acesso à internet em casa?

- A) Sim
- B) Não

3) Caso a resposta tenha sido sim, quais?

- A) Celular
- B) Computador
- C) Notebook
- D) Tablet
- E) Outros

4) Caso a resposta da segunda pergunta tenha sido não, a Secretaria Municipal de Educação promoveu ações para que seus filhos tivessem acesso às aulas remotas emergenciais (distribuiu aparelhos com acesso à internet, liberou a internet das unidades escolares para uso dos alunos, deixou os infocentros à disposição dos alunos para atividades remotas, etc.)?

- A) Sim
- B) Não

5) Caso a resposta tenha sido sim, quais ações foram promovidas pela Secretaria Municipal de Educação em 2020? Assinale abaixo a (as) que ocorreram.

- A) Distribuição de recursos tecnológicos (celular, notebook, computador, etc.);
- B) Liberou a internet das unidades escolares para que os alunos pudessem ter acesso em dias definidos;
- C) Atividades impressas;
- D) Outros.

6) Você tinha acesso à internet em casa no ano de 2020?

- A) Sim
- B) Não

7) Caso a resposta anterior tenha sido sim, que tipo de acesso à Internet você tinha em casa em 2020?

- A) Linha digital
- B) Via rádio
- C) Dados móveis
- D) Fibra óptica
- E) Via satélite
- F) Outros _____

8) Caso a resposta da sexta questão tenha sido não, em 2020, como seu (s) filho (s) teve/tiveram acesso às aulas remotas emergenciais?

- A) Atividades por e-mail
- B) Atividade impressa
- C) Não houve
- D) Outros _____

9) Caso a resposta da sexta questão tenha sido sim, a internet que você possuía em 2020 era suficiente para garantir o acesso diário às aulas remotas digitais?

- A) Sim
- B) Não
- C) Parcialmente

10) Quantos filhos você tinha matriculado na rede pública municipal de ensino no ano de 2020?

- A) 1 filho (a)
- B) 2 filhos (as)
- C) 3 filhos (as)
- D) 4 filhos (as)
- E) 5 filhos (as) ou mais

11) No caso de ter mais de um (a) filho (a) matriculado na rede, você possuía recursos tecnológicos (celulares, tablets, computadores, notebooks) para que todos tivessem acesso às aulas remotas emergenciais no ano de 2020?

- A) Não, só tinha celular de uso pessoal;
- B) Não, nem todos os meus filhos conseguiam acessar a plataforma por falta de mídias digitais;

- C) Não, tive que optar por receber atividades impressas;
- D) Parcialmente, alguns utilizaram mídias digitais, outros impressas ou ficaram sem atividades durante o ano letivo de 2020;
- E) Sim, todos conseguiram acessar as aulas remotas durante o ano de 2020.

12) Você considera que tinha habilidade tecnológica suficiente para auxiliar seu (s) filho (s) nas atividades durante o ensino remoto emergencial no ano de 2020?

- A) Não, só sei utilizar internet para redes sócias;
- B) Não, conseguia até acessar a plataforma, mas não possuía conhecimento necessário para auxiliar meu (minha) filho (a) em todas as áreas do conhecimento;
- C) Parcialmente, conseguia acessar a plataforma e tinha conhecimento em algumas áreas do conhecimento;
- D) Sim, acessava a plataforma e conseguia auxiliar nas atividades;
- E) Outros.

13) O quanto você ficou satisfeito com os aplicativos/plataformas utilizadas para o ensino remoto emergencial em 2020?

- A) Muito satisfeito;
- B) Satisfeito;
- C) Pouco satisfeito;
- D) Não fiquei satisfeito.

14) Você está confiante de que seu (sua) filho (a) teve bom desempenho acadêmico com o ensino remoto emergencial no ano de 2020?

- A) Muito confiante;
- B) Confiante;
- C) Pouco Confiante;
- D) Não estou confiante.

15) Considerando o ensino remoto emergencial, quantas horas de aulas síncronas (ao vivo com a presença do professor) seu (sua) filho (a) teve diariamente durante o ano letivo de 2020?

- A) Não teve aulas, apenas recebeu atividades impressas;
- B) Não teve aulas e não recebeu atividades impressas;
- C) 2 horas;
- D) 3 horas;
- E) 4 horas ou mais.

ANEXO 1 – CALENDÁRIO APROVADO PELO CME PARA 2020



PREFEITURA MUNICIPAL DE POÇÕES - BAHIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE POÇÕES – SMEP
CALENDÁRIO ESCOLAR 2020



ATIVIDADE		PERÍODO	
Semana Pedagógica		10 e 11 de fevereiro	
Início do Ano Letivo		12 de fevereiro	
Recesso da Semana Santa		20ª 26 de fevereiro	
Recesso da Festa do Divino Espírito Santo		28 de maio a 1º de junho	
Recesso do I Semestre		22 de junho a 05 de julho	
Término do Ano Letivo		14 de dezembro	
Estudos de Recuperação e Avaliação Final		15 a 18 de dezembro	
Entrega das Atas de Resultados Finais		22 de dezembro	
DIAS LETIVOS			
Meses	Período	Nº de dias Letivos	Sábados letivos
Fevereiro	13 - 27	07	01 (dia 15)
Março	02 - 31	22	01 (dia 07)
Abril	01 - 30	20	
Maio	04 - 27	18	
Junho	02 - 19	14	01 (dia 13)
Julho	06 - 31	20	01 (dia 18)
Agosto	03 - 31	20	03 (dias 08, 15 e 22)
Setembro	01 - 30	21	01 (dia 26)
Outubro	01 - 30	18	
Novembro	03 - 30	19	
Dezembro	01 - 14	10	01 (dia 05)
Subtotal		191	09
Total		200	

DISTRIBUIÇÃO DAS UNIDADES		
Unidades	Período	Nº de Dias Letivos
I	12/02 a 22/05	67
II	25/05 a 11/09	69
III	14/09 a 14/12	64
Total		200

Feriados e Dias Santificados		
MÊS	DIA	COMEMORAÇÃO
Janeiro	01	Confraternização Universa
Fevereiro	10 e 11	Jornada Pedagógica
Março	25	Carnaval
Abril	10	Sexta-feira Santa
	12	Páscoa
	21	Tiradentes
Maio	01	Dia do Trabalho
Junho	20	Corpus Christi
	24	São João
	26	Aniversário da Cidade
Julho	02	Independência da Bahia
Agosto	11	Dia do Estudante
Setembro	07	Independência do Brasil
	12	Nossa Senhora Aparecida
	15	Dia do Professor
Outubro	28	Dia do Funcionário Públic
	02	Dia de Finados
	15	Proclamação da República
Novembro	20	Consciência Negra
	25	Natal

Yuri Rocha Meira de Magalhães

Secretário Municipal de Educação

CALENDÁRIO ESCOLAR 2020

Janeiro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	23	24
26	27	28	29	30	31	
Ano Novo						

Fevereiro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
25- carnaval 26- cinzas						

Março/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Abril/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	08	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		
10- Sexta-feira Santa 12- Páscoa 21 – Tiradentes						

Maio/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						
01 – Dia do Trabalhador						

Junho/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				
6-10: Festa do Divino 20- Corpus Christi 20-02 Recesso 24 – São João 26- Aniversário da cidade						

Julho/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
02 – Independência da Bahia - 18 sorteio dos jogos escolares						

Agosto/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
11 – Dia do estudante 08, 15 e 22 = Jogos escolares						

Setembro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			
07 – Independência do Brasil						

Outubro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31
12 – Nossa Senhora Aparecida 15- Dia do Professor 28- Funcionário Público						

Novembro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					
02- Finados 15 – proclamação da República 20 – Dia Nacional da Consciência Negra						

Dezembro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		
25 - Natal						

Legenda

Jornada Pedagógica	Início do ano letivo	Plantões pedagógicos	Feriados ou dias Santificados	Recesso	Término do ano letivo – entrega de resultados	Estudos e avaliações de recuperação	Sábados letivos
--------------------	----------------------	----------------------	-------------------------------	---------	---	-------------------------------------	-----------------

ANEXO 2 – CALENDÁRIO MODIFICADO PARA AULAS REMOTAS - 2020



PREFEITURA MUNICIPAL DE POÇÕES - BAHIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE POÇÕES – SMEP



CALENDÁRIO ESCOLAR 2020 REFEITO E APROVADO PELO CME

ATIVIDADE		PERÍODO	
Semana Pedagógica		10 e 11 de fevereiro	
Início do Ano Letivo		12 de fevereiro	
Recesso da Semana Santa		20 ^a a 26 de fevereiro	
Término do Ano Letivo		31 de março de 2021	
Estudos de Recuperação e Avaliação Final		28-03 de junho de 2021	
Entrega das Atas de Resultados Finais		05 de junho de 2021	
DIAS LETIVOS			
Meses	Período	Carga horária	Sábados letivos
Fevereiro	13 - 27	40 horas	01
Março	02 - 31	52 horas	01
Abril	01 - 30	36 horas	09
Maio	04 - 27	-	-
Junho	02 - 19	-	-
Julho	06 - 31	36 horas	-
Agosto	03 - 31	52 horas	-
Setembro	01 - 30	48 horas	-
Outubro	01 - 30	44 horas	-
Novembro	03 - 30	72 horas	-
Dezembro	01 - 21	56 horas	-
Janeiro (2021)	01 - 31	Férias	-
Aulas remotas (Atividades impressas, WhatsApp)		60 horas	
Total		496 horas	

Feriados e Dias Santificados

MÊS	DIA	COMEMORAÇÃO
Janeiro	01	Confraternização Universal
Fevereiro	10 e 11	Jornada Pedagógica
Março	25	Carnaval
Abril	10	Sexta-feira Santa
	12	Páscoa
	21	Tiradentes
Maio	01	Dia do Trabalho
Junho	20	Corpus Christi
	24	São João
	26	Aniversário da Cidade
Julho	02	Independência da Bahia
Agosto	11	Dia do Estudante
Setembro	07	Independência do Brasil
	12	Nossa Senhora Aparecida
	15	Dia do Professor
Outubro	28	Dia do Funcionário Público
	02	Dia de Finados
	15	Proclamação da República
Novembro	20	Consciência Negra
	25	Natal

Yuri Rocha Meira de Magalhães

Secretário Municipal de Educação

CALENDÁRIO 2020 REFEITO E APROVADO PELO CME

Janeiro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	23	24
26	27	28	29	30	31	
Ano Novo						

Fevereiro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
25- carnaval 26- cinzas 40 horas						

Março/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				
52 horas						

Abril/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	08	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		
10- Sexta-feira Santa 12- Páscoa 21 – Tiradentes 36 horas						

Maio/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						
01 – Dia do Trabalhador						

Junho/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
	01	02	03	04	05	06
07	08	09	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				
6-10: Festa do Divino 20- Corpus Christi 20-02 Recesso 24 – São João 26- Aniversário da cidade						

Julho/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
02 – Independência da Bahia - 36 horas						

Agosto/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
11 – Dia do estudante 52 horas						

Setembro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			
07 – Independência do Brasil 48 horas						

Outubro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31
12 – Padroeira 15- Dia do Professor 28- Funcionário Público 44 horas						

Novembro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					
02- Finados 15 – proclamação da República 20 – Dia Nacional 72 horas						

Dezembro/2020						
D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		
25 – Natal 56 horas						

Legenda

Presencial: 128 horas	Remota: 308 horas	Outros: Google Meet, WhatsApp, atividades impressas. 60 horas	Referencial Curricular	Entrega de relatório de dezembro
-----------------------	-------------------	---	------------------------	----------------------------------

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES PELA SMEP EM 2020.



Prefeitura Municipal de Poções - BA
Secretaria Municipal de Educação



Identificação da Unidade de Ensino: _____

Nome do Dirigente Escolar: _____

Relatório de Atividades Desenvolvidas Durante o Processo de Implantação da Plataforma BRAVO

(Período pandêmico)

Inspiração vem dos outros.

Motivação vem de dentro



Visando colher informações para os alinhamentos necessários junto ao Conselho Municipal de Educação - CME, solicitamos a presteza em responder ao seguinte questionário:

1 – Quantidade de alunos matriculados:

2 – Quantidade total de alunos com acesso (favor, considerar acima de 05 acessos):

3 – Quantidade total de alunos sem acesso:

4 – Especificar a participação total do acesso por etapas e modalidades de ensino:

Educação Infantil:	
Ensino Fundamental I:	
Ensino Fundamental II:	
Educação de Jovens, Adultos e Idosos:	

5 – Quantidade de devolutiva por turma:

Educação Infantil:	G3:
	G4:
	G5:
Ensino Fundamental I:	1º:
	2º:
	3º:
	4º:
	5º:
Ensino Fundamental II:	6º:

	7º:
	8º:
	9º:
Educação de Jovens, Adultos e Idosos:	I:
	II:
	III:
	IV:

6 – Em relação aos professores:

a) Frequência das postagens por turma, etapa e modalidade de ensino em % (favor, considerar os dias específicos para postagens):

Educação Infantil:	G3:
	G4:
	G5:
Ensino Fundamental I:	1º:
	2º:
	3º:
	4º:
	5º:
Ensino Fundamental II:	6º:
	7º:
	8º:
	9º:
Educação de Jovens, Adultos e Idosos:	I:
	II:
	III:
	IV:

b) Participação durante o planejamento (especificar):

c) Principais dificuldades encontradas:

7 – Em relação à área de gestão escolar:

a) Quais estratégias foram ou têm sido utilizadas para alcançar um maior número de participação dos alunos?

b) Quais sugestões podem ser propostas para o enfrentamento na baixa participação do alunado?

c) O digitador, responsável pela manutenção dos dados da Plataforma, tem desempenhado sua função satisfatoriamente? (Em caso negativo, descrever principais entraves).

d) Quais outros meios digitais estão sendo disponibilizados para ampliar o acesso às atividades propostas? Quais?

e) Quais ações estão sendo desenvolvidas para promover a aproximação da comunidade escolar com a Unidade de ensino?

8 – Acompanhamento e suporte pedagógico:

a) O Coordenador pedagógico tem acompanhado os planejamentos semanais? (Em caso negativo, descrever principais dificuldades).

b) O Coordenador pedagógico tem dado suporte necessário ao desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelos professores? (Em caso negativo, relatar os principais problemas).

c) O Coordenador tem acesso ao planejamento dos professores antes da postagem na Plataforma?

9 – Como a Secretaria poderá auxiliar a escola na efetivação dos trabalhos pedagógicos durante este período? (Sugestões)

10 – Qual a opinião da equipe gestora, pedagógica, docente e de funcionários em se tratando do retorno às aulas?

11 – Espaço para outras considerações:

ANEXO 4– AUTORIZAÇÃO PARA GERAÇÃO DE DADOS**AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS**

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, Dirani Cunha Porto Fagundes, ocupante do cargo de *Secretária Municipal de Educação* do(a) cidade de *Poções -BA*, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *O Impacto das Aulas Remotas no Desempenho de Discentes da Rede Pública Municipal de Poções – BA.*, dos pesquisadores *Monalisa Guedes Correia Gonzaga e da Prof.ª Dr.ª Rosana Ferreira Alves* após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro dispormos da infraestrutura e dos recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Poções - BA, 21 de março de 2022



Ass. do(a) responsável pela autorização da coleta

Carimbo: **Dirani Cunha Porto Fagundes**
Secretaria Municipal de Educação
Matricula: 6605



Impressão Digital
(Se for o caso)

ANEXO 5 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO PARA PESQUISA COM SERES HUMANOS

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS PARA PESQUISAS COM SERES HUMANOS

(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

TÍTULO DA PESQUISA: O Impacto das Aulas Remotas no Desempenho de Discentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Poções – BA.
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Monalisa Guedes Correia Gonzaga

O pesquisador responsável pela estudo supracitado, seu(sua) orientador(a)/orientando(a), bem como os eventuais outros membros e assistentes da pesquisa, DECLARAM ESTAR CIENTES DE QUE LHES SÃO INAFASTÁVEIS A OBSERVÂNCIA E O CUMPRIMENTO de todas as responsabilidades previstas nos princípios e normas estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, nas Resoluções nº 466/2012 e nº. 510/2016, na Norma Operacional nº 001/2013, bem como nas demais legislações atinentes à ética em pesquisa com seres humanos, cujos principais termos estão abaixo explicitados:

TÍTULO 1 Compromisso Geral

- I. Cumprir os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares;
- II. Utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo;
- III. Publicar os resultados da pesquisa, quando de sua conclusão, independentemente de serem eles favoráveis ou não;
- IV. Conduzir o estudo de acordo com o protocolo, observando e salvaguardando os princípios éticos cabíveis, as Boas Práticas Clínicas e as Boas Práticas de Laboratório;
- V. Conduzir e supervisionar pessoalmente as pesquisas clínicas;
- VI. Informar ao patrocinador do estudo, ao Comitê de Ética em Pesquisa e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
- VII. Iniciar a coleta de dados somente após obter as aprovações necessárias por parte do CEP/UESB e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando for o caso;
- VIII. No caso de submissão de projeto da modalidade “Relato de Caso”, mesmo com a coleta de dados já tendo sido iniciada, divulgar estes dados somente após a aprovação do CEP/UESB;
- IX. Estar devidamente cadastrado na Plataforma Brasil.

TÍTULO 2 Compromissos Financeiro e Orçamentário

- I. Não haverá pagamentos ao participante da pesquisa por conta da sua participação;
 - a) Admite-se, entretanto, o ressarcimento de despesas relacionadas à sua participação no estudo, se necessário, tais como despesas com transporte e alimentação;
- II. Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do participante, do seu responsável ou do agente pagador de sua assistência (no caso de pesquisas clínicas), devendo o pesquisador ou o patrocinador do estudo cobrir tais expensas;
- III. O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS);
- IV. A Instituição proponente, as participantes, as coparticipantes e aquelas que figurarem como campo de coleta de dados devem ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias;
- V. O A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa;

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

Rubricas:

- a) Este pagamento nunca pode ser de tal monta que induza o pesquisador a provocar alteração da relação riscos/benefícios para os participantes.

TÍTULO 3

Compromisso de Indenização

- I. É garantido aos participantes da pesquisa (e aos seus responsáveis ou acompanhantes, quando cabível) o direito à indenização (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, seja na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano;
- II. Sob hipótese alguma será exigida dos participantes da pesquisa a renúncia ao direito à indenização.

TÍTULO 4

Compromisso Metodológico

- I. Toda a pesquisa envolvendo seres humanos produz riscos. Destarte, serão admissíveis apenas as pesquisas nas quais o risco seja justificado em relação ao benefício esperado. (Resolução CNS Nº 466/2012 – V. 1.a);
- II. É eticamente inútil, -e, portanto, inaceitável-, a pesquisa cujo projeto seja inadequado do ponto de vista metodológico;
- III. O arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve, em especial, delinear, claramente, os critérios de inclusão e exclusão referentes ao estudo; descrever, detalhadamente, a metodologia a ser utilizada e informar, de forma adequada e atualizada, a lista de referências bibliográficas utilizada.

TÍTULO 5

Compromisso Documental

- I. É imprescindível entregar, ao CEP/UESB e, quando cabível, à CONEP, relatórios parciais (no mínimo semestrais) e finais da pesquisa, bem como notificações de eventos adversos sérios e imprevistos que venham a ocorrer durante o andamento do estudo.
- II. Cabe ao pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

Vitória da Conquista, 01 de abril de 2022

ASSINATURAS

Pesquisador Responsável:

Analiza Guedes Leveia Gomes

Orientador(a)/Orientando(a):

Prof.ª Dr.ª Rosana Ferreir Alves

Rosana

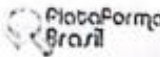
Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 2

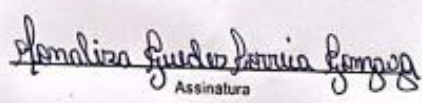
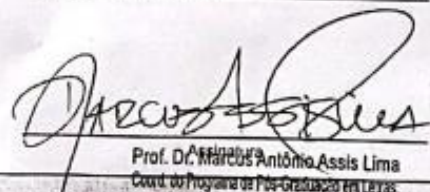
Rubricas:

Rosana

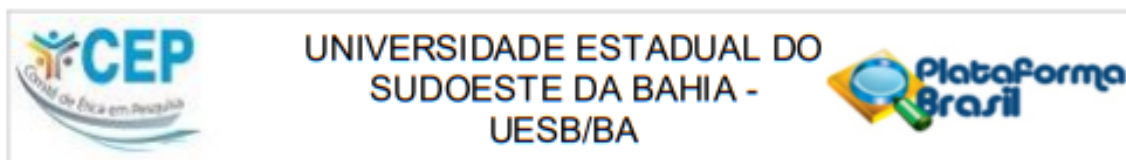
ANEXO 6- FOLHA DE ROSTO

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa O IMPACTO DAS AULAS REMOTAS NO DESEMPENHO DE DISCENTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE POÇÕES, BAHIA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 435			
3. Área Temática			
4. Área do Conhecimento Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA			
6. CPF: 749.689.955-53	7. Endereço (Rua, n°): Rua Benito Schettine Centro POÇOES BAHIA 45260000		
8. Nacionalidade BRASILEIRO	9. Telefone: 77999513300	10. Outro Telefone:	11. Email: monaguedes@msn.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 468/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 01 / 04 / 2022		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	13. CNPJ: 13.069.489/0001-08	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (73) 3525-6683	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 468/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Wagner Antônio Assis Lima</u>	CPF: <u>622.381.326-00</u>		
Cargo/Função: <u>coordenador</u>			
Data: 01 / 04 / 2022	 Assinatura Prof. Dr. Marcos Antônio Assis Lima Coord. do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL - UESB Cep: 73.411.816-7		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO 7– PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IMPACTO DAS AULAS REMOTAS NO DESEMPENHO DE DISCENTES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE POÇÕES - BAHIA

Pesquisador: MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58910222.3.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.452.223

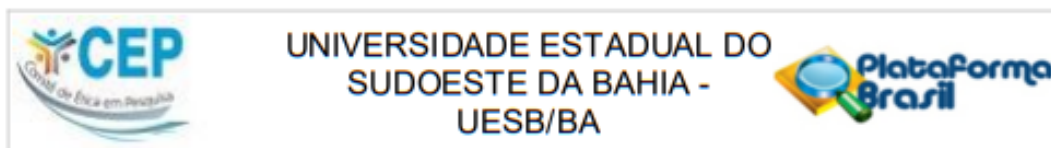
Apresentação do Projeto:

“O presente projeto de pesquisa constitui-se como parte de estudo que será desenvolvido em quatro escolas da rede pública municipal de ensino de Poções – BA, a partir de três eixos centrais: letramento digital no contexto pandêmico, desempenho discente e educação para classe popular. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa na qual o objetivo geral é identificar se as aulas remotas emergenciais impactaram no desempenho de discentes regularmente matriculados em unidades escolares centrais e não centrais do município durante o ano letivo de 2020. Pretende-se ainda averiguar de que maneira foi empregada o uso de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) para aulas síncronas e assíncronas levando-se em conta a implantação da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar. Como ferramentas metodológicas serão utilizadas análise documental, referencial bibliográfico e questionários fechados que serão aplicados em parte da comunidade escolar (pais, professores, coordenadores e gestores). Para alcançarmos os objetivos desta pesquisa nos apoiaremos em estudiosos como Alves (2017), Coscarelli e Ribeiro (2011), Soares (1995), Xavier (2007), dentre outros”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar o impacto das aulas remotas, ministradas através da plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar, no desempenho de discentes de quatro unidades escolares da rede pública municipal da Poções – Bahia, no ano de 2020.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cep@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.452.223

Objetivo Secundário:

- Coletar dados relacionados ao número de acesso de discentes das quatro escolas da rede pública municipal de ensino que serão utilizadas como amostra nessa pesquisa;
- Investigar se a Secretaria Municipal de Educação de Poções, ao implantar a Plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar, conseguiu garantir a igualdade e a equidade de acesso aos discentes da rede;
- Analisar a quantidade de devolutivas de discentes das escolas em análise em relação as atividades desenvolvidas pelos docentes através da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão.
- Verificar, junto aos gestores, coordenadores e professores das unidades de ensino que serão analisadas, possíveis alternativas desenvolvidas para atingir alunos que não tiveram acesso às atividades remotas por meio da Plataforma Bravo! Sistema de Gestão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Este estudo apresenta risco mínimo, podendo ocorrer incômodo ou pequeno cansaço em responder as questões do questionário e embaraço em interagir suas representações em grupo. No entanto, a fim de amenizá-los, os participantes terão liberdade para responderem as questões em seu tempo, assim estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto para o preenchimento do questionário e na atividade, mediante identificação daremos uma pausa, bem como asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, utilizando na produção do estudo pseudônimos para identificação dos participantes.

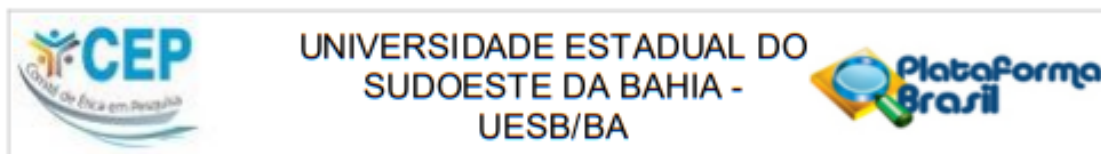
Benefícios: A pesquisa trará aos professores uma perspectiva diferente da prática docente durante as aulas remotas emergenciais, ocorridas devido ao contexto pandêmico iniciado em 2020. E aos pais e/ou responsáveis uma reflexão como ocorreu para os discentes a aquisição de novos saberes acerca do letramento digital, podendo levá-lo a uma maior conscientização a respeito da utilização das TDICs. Tendo em vista que as aulas remotas foram essenciais durante o período pandêmico, uma reflexão e avaliação deste período poderá trazer a sociedade como um todo tenha uma visão do que foi realmente este período na educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa na área de Linguística, Letras e artes, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepiq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.452.223

Aut_Coleta_Dados.pdf ok
 TCLE_CEP_Pais.pdf ok
 Projeto.pdf ok
 folhaDeRostoAss.pdf ok
 Decl_Comp_Geral.pdf ok
 Inst_Coleta_Gest_Coord_Prof.pdf ok
 TCLE_CEP_GCP.pdf ok
 Outros Inst_Coleta_Pais.pdf ok

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências éticas.

Porém a pesquisadora precisa estar atenta à seguinte solicitação:

Relatórios:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

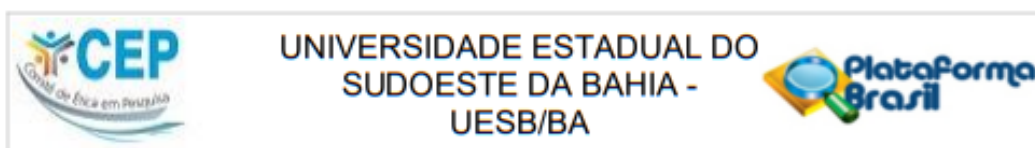
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 03/06/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1918281.pdf	01/04/2022 16:29:11		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAss.pdf	01/04/2022 16:28:19	MONALISA GUEDES CORREIA	Aceito
Outros	Inst_Coleta_Gest_Coord_Prof.pdf	31/03/2022 22:16:58	MONALISA GUEDES CORREIA	Aceito
Outros	Inst_Coleta_Pais.pdf	31/03/2022 22:16:28	MONALISA GUEDES CORREIA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_Comp_Geral.pdf	31/03/2022 22:16:06	MONALISA GUEDES CORREIA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.452.223

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_Coleta_Dados.pdf	31/03/2022 22:15:42	MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Pais.pdf	31/03/2022 22:14:57	MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_GCP.pdf	31/03/2022 22:14:30	MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	31/03/2022 22:14:07	MONALISA GUEDES CORREIA GONZAGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 06 de Junho de 2022

Assinado por:

Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br