



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RUTH JOVATI QUINTINO CALENGA

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Tubarão

2022

RUTH JOVATI QUINTINO CALENGA

**PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, História e Política

Orientador: Prof. Matheus Bernardo Silva, Dr.

Tubarão

2022

C14 Calenga, Ruth Jovati Quintino, 1996-
Processo de ensino e aprendizagem na educação escolar em
tempos pandemia da COVID-19 / Ruth Jovati Quintino Calenga. –
2022.
127 ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,
Pós-graduação em Educação.
Orientação: Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva

1. Ensino fundamental. 2. Processo de Ensino e Aprendizagem. 3.
COVID-19, Pandemia de, 2020-. 4. Ensino à distância. 5. Ensino
híbrido. I. Silva, Matheus Bernardo. II. Universidade do Sul de Santa
Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 372

Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

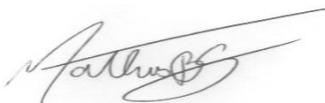
RUTH JOVATI QUINTINO CALENGA

**PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM
TEMPOS PANDEMIA DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, História e Política

Tubarão, 19 de dezembro de 2022.



Orientador: Prof. Matheus Bernardo Silva, Dr.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Prof. Alex Sander da Silva, Dr.
Universidade do Extremo Sul Catarinense



Prof^a. Maria Sirlene Pereira Schlickmann, Dr^a.
Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça da vida e força para continuar buscando a realização de meus projetos! Agradeço aos meus Pais, Francisco Calenga e Rosina Calenga, e aos meus cinco irmãos. Seus votos de confiança, em mim depositados para trilhar meu próprio caminho rumo às aventuras infindáveis que a vida oferece, me sustentam nos piores e melhores momentos.

Aos meus familiares e amigos, que direta e indiretamente serviram-me de suporte para enfrentar os desafios apresentados durante o Mestrado. Em especial, a minha amiga Elizandra, que em meio a dificuldades e alegrias encontradas nesse nosso processo formativo, distante de casa, temos sido, uma para outra, um suporte.

Aos meus Professores do PPGE da Unisul, por todos os ensinamentos, partilhas de conhecimentos e experiências vivenciadas durante o Mestrado.

Aos Professores Alex Sander da Silva, Gilvan Luiz Machado Costa e Maria Sirlene Pereira Schlickmann, que se disponibilizaram a contribuir qualitativamente na elaboração desta dissertação.

Minhas colegas, Débora e Denise, que durante os momentos mais desafiadores do Mestrado, mantivemo-nos juntas, encorajando umas às outras com palavras e gestos.

Ao meu Professor e Orientador, Dr. Matheus Bernardo Silva, pelo seu incansável esforço em ajudar a sanar algumas das defasagens encontradas durante o meu percurso acadêmico, e pelo incentivo durante o processo da elaboração desta Dissertação.

“A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”

(Nelson Mandela).

RESUMO

No decorrer da pandemia da Covid-19, no Brasil, a educação escolar sofreu um relevante impacto, principalmente no que tange o processo de ensino e aprendizagem. Em primeira instância, devido às orientações da comunidade científica, a fim de estancar a propagação da coronavírus, foi decretado o isolamento social. Como desdobramento, foi estabelecida a interrupção do processo de ensino e aprendizagem no formato presencial, consolidando temporariamente o processo de ensino e aprendizagem em um formato remoto. Destarte, a presente dissertação teve como enfoque de estudo as implicações do ensino remoto e híbrido no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar em tempos de pandemia da Covid19, em especial das crianças/adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, o objetivo geral foi analisar as implicações do ensino remoto e híbrido no processo de ensino e aprendizagem das crianças/adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia da Covid-19. O percurso investigativo procurou atingir os seguintes objetivos específicos: *a)* Caracterizar as especificidades das modalidades de ensino remoto e híbrido que foram disponibilizadas para os alunos; *b)* Explicitar o processo de efetivação das modalidades de ensino remoto e híbrido junto aos alunos; *c)* Identificar a abrangência dos conteúdos curriculares trabalhados nas modalidades de ensino remoto e híbrido; e *d)* Verificar as condições de ensino para a aprendizagem dos alunos por meio das modalidades de ensino remoto e híbrido. Como referencial teórico-metodológico, os pressupostos fundamentais para a realização do processo investigativo de maneira coesa e plausível ocorreu por meio de pressuposto oriundos da teoria social materialista histórico-dialética, por sua condição ontológica. No que se refere à concepção de educação, este estudo se apoia na teoria pedagógica histórico-crítica. Quanto ao aspecto técnico-metodológico, trata-se de um estudo com abordagem quali-quantitativa. Para tanto, como procedimento operacional da pesquisa, recorreu à aplicação de um questionário e à realização de uma entrevista com seis (06) professores atuantes em duas escolas estaduais localizadas no município de Tubarão (Santa Catarina). Constatou-se que os professores, quanto às atividades voltadas ao ensino remoto e híbrido, apontaram dificuldades no processo de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Palavras-chave: Processo de Ensino e Aprendizagem. Pandemia da Covid-19. Ensino Remoto. Ensino Híbrido.

ABSTRACT

During the Covid-19 pandemic in Brazil, school education has undergone a significant impact, especially regarding to teaching-and-learning process. In the first instance, due to scientific community guidelines to stop the spread of the coronavirus, social isolation was decreed. As a result, interruption of teaching-and-learning process in the face-to-face format was established, temporarily consolidating the teaching-and-learning process in a remote format. Therefore, this dissertation focused on the study of implications of remote and hybrid teaching in teaching-and-learning process in school education in times of Covid19 pandemic, especially for children/adolescents in the final years of Elementary School. Thereafter, the general aimed at analyzing implications of remote and hybrid teaching in teaching-and-learning process of children/adolescents in the final years of Elementary School in times of Covid-19 pandemic. Investigative path sought to achieve the following specific objectives: *a)* Characterizing specificities of remote and hybrid teaching modalities which were made available to students; *b)* Explaining the implementing process of remote and hybrid teaching modalities with students; *c)* Identifying the scope of curricular contents worked on in remote and hybrid teaching modalities; and *d)* Verifying teaching conditions for student learning through remote and hybrid teaching modalities. As a theoretical-methodological reference, fundamental assumptions for carrying out the investigative process in a cohesive and plausible way occurred through assumptions arising from the historical-dialectical materialist social theory, by its ontological condition. Regarding the conception of education, this study is based on the historical-critical pedagogical theory. As for the technical-methodological aspect, this is a study with a quali-quantitative approach. Thereunto, as a research operational procedure, it has resorted to the application of a questionnaire and the accomplishment of an interview with six (06) teachers working in two state schools located in the municipality of Tubarão (Santa Catarina). It was found that teachers, regarding activities aimed at remote and hybrid teaching, pointed out difficulties in the process of transmitting historically systematized knowledge.

Keywords: Teaching-and-learning Process. Covid-19 pandemic. Remote teaching. Hybrid teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andes-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação – Santa Catarina
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EFP	Escola pública de Ensino de Formação para Professores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GERED-Tubarão	Gerência Regional de Educação de Tubarão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
OMS	Organização Mundial da Saúde
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SC	Santa Catarina
SES	Secretaria de Estado de Saúde – Santa Catarina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITA	União Nacional para Independência Total de Angola

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
2.1 ESPECIFICIDADES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR	17
3 ELEMENTOS SOBRE O ENSINO REMOTO E O ENSINO HÍBRIDO	28
3.1 O ENSINO REMOTO COMO “POSSIBILIDADE” PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	28
3.2 O ENSINO HÍBRIDO COMO “POSSIBILIDADE” PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	36
4 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA PANDEMIA DA COVID-19	41
4.1 ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO: PERCURSO E PERCALÇO	41
4.3 PRECARIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO E DO ENSINO HÍBRIDO	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE (A) - QUESTIONÁRIO	68
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	71
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	72

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha trajetória acadêmica e profissional, começou na província da Huíla/Angola (meu país de origem)¹. Angola ou República de Angola, segundo o Relatório de progresso ODM (2005), é um país africano localizado na costa ocidental da África, banhado pelo oceano Atlântico. O país ocupa uma área de 1.246,700 km² onde, atualmente, vivem cerca de 18,4 milhões de habitantes: esse território tem como capital a cidade de Luanda.

Essa nação compõe um dos países que possui como língua oficial o português, por ter sido colonizado por Portugal, mas devido a determinadas intervenções de frentes partidárias nos conflitos internos políticos de libertação, encontra-se independente há 46 anos. De acordo com Liberato (2014), essas frentes partidárias, nomeadamente Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA), assinaram os acordos de paz que puseram fim à guerra civil em Angola, que já durava desde 1975 (data da independência do país).

A educação em Angola, predominantemente, segundo D'Avila, Pantoja e Carvalho (2019), encontra-se dividida à luz de cada momento histórico. Marcadas, assim, desde antes da ocupação colonial, período em que se baseava na educação informal, as gerações mais velhas, mediante a transmissão e partilha de conhecimento, costumes e hábitos, ensinavam as gerações mais novas, até os dias atuais, que se encontra em maior complexibilidade na organização do sistema educacional.

Angola, sendo um país jovem, vem se reerguendo de um longo período de colonização. Seguido por sucessivos confrontos armados até a sua independência, o país ainda se encontra com uma organização do sistema educativo fragilizado, constituindo sérios problemas referentes à qualidade de ensino e acessibilidade. Segundo Liberato (2014, p. 1027),

O início da guerra civil, o elevado número de alunos, sobretudo nas zonas urbanas, a degradação das infraestruturas, a falta de material escolar, a baixa formação académica e profissional dos professores, os salários pouco atrativos são alguns dos fatores apontados para o decréscimo da qualidade da oferta educativa, bem como para a baixa taxa de aproveitamento escolar ao longo dos últimos 35 anos.

Nesse sentido, aponto que meu processo formativo na educação escolar ocorreu no contexto do movimento educacional da Angola. Meu Ensino Médio foi direcionado para a área educacional pedagógica, com ênfase na formação de magistério secundário

¹ A parte que se refere à experiência pessoal da pesquisadora foi desenvolvida em primeira pessoa do singular.

nas especialidades de Biologia e Química na Escola pública de Ensino de Formação para Professores (EFP). Durante os dois anos finais da minha formação, pude ter a oportunidade de estagiar em escolas públicas e privadas, onde lecionei 7, 8 e 9 anos as disciplinas de Biologia e Química.

Com as experiências vivenciadas nessas instituições escolares, principalmente nas escolas públicas, pude estar ciente das debilidades que o sistema educacional angolano apresenta, devido a questões socioeconômicas em que o país está inserido. Apesar dessas adversidades, com a contribuição de professores, apropriei-me de elementos necessários para a prática docente, que de certo modo, despertaram em mim um grande desejo em poder contribuir para o desenvolvimento da área educacional.

Não me sentindo realizada, decidi me apropriar de conhecimentos por meio do ingresso no Ensino Superior. Dividida entre dar continuidade aos meus estudos em Angola, perto do aconchego familiar e viajar a um país onde pudesse adquirir uma formação com maior profundidade no campo acadêmico, decidi mudar para o Brasil, pois já havia algumas condições objetivas criadas que pudessem me assegurar uma razoável estadia e a facilidade de me relacionar com o meio social devido à partilha do mesmo idioma.

Nesse sentido, ingressei no Centro Universitário Uninter, onde conquistei meus diplomas de graduação em Processos gerenciais, Tecnologia de Logística e pós-graduação em gestão financeira.

A educação não está alheia ao modo de produção da existência humana, que rege uma determinada sociedade. Por ser uma temática muito interessante e instigante, decidi ingressar ao curso de Mestrado em Educação em 2020, para ampliar meu conhecimento na área da educação, entendendo que é por meio da compreensão dos fenômenos histórico-sociais que desenvolvemos um espírito crítico em face da realidade concreta que estamos inseridos.

Todavia, vale destacar que desde 2020 estabeleceu-se uma situação muito peculiar: período de pandemia oriunda da doença Covid-19. Em primeira instância, seguindo as orientações da comunidade científica, a principal possibilidade de estancar a propagação dessa doença respiratória, além da aplicação da vacina em massa, foi o isolamento social.

Destarte, a situação pandêmica gerou diversos impactos e modificações em todas as instâncias da sociedade, e por consequência, no sistema educacional. Como sabemos, a partir de março de 2020 houve uma nova tendência, no cenário mundial e nacional,

sobre o sistema educacional: passamos a viver um novo momento decorrente de uma guerra sanitária, ocasionada pelo coronavírus. Desse modo, as atividades escolares passaram a ser efetuadas de maneira remota.

Ficam suspensas no território catarinense, por 30 (trinta) dias, a partir de 19 de março de 2020, inclusive, as aulas nas unidades das redes pública e privada de ensino, municipal, estadual e federal, incluindo educação infantil, ensino fundamental, nível médio, educação de jovens e adultos (EJA), ensino técnico e ensino superior, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo, o qual deverá ser objeto de reposição oportunamente (SANTA CATARINA, 2020a).

A pandemia interrompeu o processo de ensino e aprendizagem habitual (presencial). Desse modo, as atividades escolares passaram, temporariamente, a ser efetuadas remotamente, ou seja, um formato não habitual (não presencial). Esse movimento ocorreu por meio de distintas formas. Conforme Nascimento (2021, p. 11), houve

Transmissão de conteúdo escolar pela TV aberta; roteiros de estudos por área de conhecimento; Plano de Atividades Domiciliares utilizando o livro didático; uso das redes sociais; aplicativos e ligações telefônicas; atividades impressas para os alunos; videoaulas; aulas em plataformas digitais. Essas são algumas das estratégias utilizadas pelas redes de ensino e relatadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2020) para a efetivação das chamadas “atividades pedagógicas não presenciais.

A partir dessa mudança social, dadas as condições objetivas (falta de saneamento básico, estruturas escolares inapropriadas, dificuldades de acesso das atividades escolares) que se configuram para grande parte da população de maior vulnerabilidade social, houve a necessidade de compreender o desenvolvimento dessas atividades escolares nas modalidades de ensino remoto e híbrido. Isso porque o sistema educacional, de um modo geral, já possui vários problemas a serem resolvidos, e nesse âmbito, ocorreu a implantação de novas modalidades de ensino, pautadas predominantemente por meios tecnológicos digitais.

No entanto, por falta de condições objetivas fundamentais (acesso à internet plausível para as atividades educacionais, tanto para docentes e discentes, preparação pedagógicas para os professores sobre o uso das tecnologias, para a atividade educativa remota, etc.), conforme mencionado anteriormente, travaram-se, desde o início do ano de 2020, vários desafios para realizar o encaminhamento da prática pedagógica dentro da situação tensionada pela pandemia, e que ainda têm suas consequências. Com base na pesquisa realizada pelo GESTRADO/UFGM (2020, p. 715),

Os problemas já conhecidos que envolvem a oferta de educação básica pública no país foram evidenciados neste contexto de pandemia. A precariedade de muitas escolas, a ausência de profissionais em número suficiente, a falta de suporte das redes de ensino, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias são fatores que dificultam a busca de alternativas para enfrentar a pandemia e o retorno às atividades presenciais.

Todavia, no início do ano letivo de 2021, em especial no Estado de Santa Catarina, houve um movimento para efetivar, de fato, a educação escolar na modalidade híbrida, ou seja, em linhas gerais, pautadas por determinações legais, as escolas passaram a realizar as aulas intercalando o formato presencial e o remoto. Segundo o Diário Oficial do Estado, em sua edição de 15 de dezembro de 2020, tal modalidade de ensino se desdobraria mediante protocolos de segurança sanitária apresentados pelo plano de contingência.

Art. 4º O retorno às atividades escolares/educacionais presenciais, fica condicionado aos estabelecimentos de ensino que apresentarem e obtiverem a primeira edição do Plano de Contingência Escolar para COVID-19 homologado junto ao Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de COVID-19, conforme estabelecido na Portaria Conjunta SED/SES/DCSC nº 750, de 25 de setembro de 2020. As atualizações e revisões dos Planos de Contingência Escolar para COVID-19 não precisam de nova homologação pelo Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de COVID-19, seguindo o estabelecido no parágrafo único do Art. 3º desta Portaria (SANTA CATARINA, 2020b).

Entretanto, seguramente o desafio ainda persiste, principalmente no que tange o processo de ensino e aprendizagem, pois assim como no ensino exclusivamente remoto, no ensino híbrido também podemos levantar alguns questionamentos: como efetivar uma prática pedagógica coesa e plausível, dadas as condições objetivas da comunidade escolar (em especial, na escola pública)? Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, no seio da prática pedagógica, tanto em formato remoto como em formato híbrido? Como os professores percebem a atual situação e, por consequência, como se percebem nessa situação?

Sem dúvida, o momento pandêmico gerou impactos sem precedentes no âmbito escolar como um todo, mas em especial para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é nesse contexto que está o enfoque da presente pesquisa. Estabelecemos como problema de pesquisa a seguinte indagação: Quais as implicações do ensino remoto e híbrido, no processo de ensino e aprendizagem das crianças/adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, em tempos de pandemia da Covid-19?

Como objetivo geral para esta pesquisa, procuramos analisar as implicações do ensino remoto e híbrido no processo de ensino e aprendizagem das crianças/adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental no período da pandemia da Covid-19.

Tomamos como objetivos específicos: a) caracterizar as especificidades das modalidades de ensino remoto e híbrido que foram disponibilizadas para os alunos; b) explicitar o processo de efetivação das modalidades de ensino remoto e híbrido junto aos alunos; c) identificar a abrangência dos conteúdos curriculares trabalhados nas modalidades de ensino remoto e híbrido; e d) verificar as condições de ensino para a aprendizagem dos alunos por meio das modalidades de ensino remoto e híbrido.

À vista disso, explicitamos, na sequência, o caminho metodológico estabelecido no processo de pesquisa.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à metodologia da pesquisa, destacamos o referencial teórico-metodológico e o aspecto técnico-metodológico. Tomamos como referencial teórico-metodológico os pressupostos fundamentais para a realização do processo investigativo de maneira coesa e plausível. Nesse sentido, apoiamos-nos em pressupostos da teoria social materialista histórico-dialética.

Portanto, cabe salientar que o materialismo histórico-dialético assume uma postura ético-política, na qual, sua base onto-filosófica parte de

[...] uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1987, p. 73).

Para tanto, recorremos a determinadas categorias com o intuito de elucidar a realidade concreta do objeto de pesquisa. Em outras palavras, trata-se de compreender o objeto de pesquisa, no âmbito do materialismo histórico-dialético, por meio da contradição, por ser o “[...] momento conceitual mais explicativo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real”, da totalidade, por procurar estabelecer “[...] uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos” e da mediação (CURY, 2000, p. 27). A razão para isso é que consideramos que “[...] o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório” (CURY, 2000, p. 27).

No que se refere à concepção de educação, procuramos nos apoiar na teoria pedagógica histórico-crítica, pois se trata de uma teoria que parte dos pressupostos oriundos do materialismo histórico-dialético.

No âmbito da teoria histórico-crítica, apoiamo-nos em categorias para elucidar as especificidades dos ensinamentos em formato remoto e híbrido em tempos de pandemia da COVID-19. Referimo-nos principalmente, na categoria processo de ensino e aprendizagem, com enfoque na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013).

Quanto ao aspecto técnico-metodológico, recorremos a uma abordagem quali-quantitativa na perspectiva de Sánchez Gamboa (2013). Ferraro (2012), em concordância com Gramsci, aponta para a ideia da inseparabilidade entre quantidade e qualidade. Desse modo, segundo Ferraro (2012, p. 144), “[...] simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas”.

Portanto, o conjunto de metodologias que foram utilizadas no decorrer do processo investigativo que, por sua vez, procurou, em nosso caso, evidenciar o contexto, as entrelinhas, enfim, a essência do nosso objeto de pesquisa, parte de uma perspectiva quali-quantitativa.

Consequentemente, os objetivos da pesquisa se caracterizam cômoda seguinte forma: *a*) pesquisa exploratória, no sentido de “[...] levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2016, p. 132); e *b*) pesquisa descritiva, no sentido de realizar a “[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2010, p. 26). Isso porque compreendemos as características da prática pedagógica do professor (enquanto um grupo social) na presente realidade escolar em determinado espaço e tempo.

Assim, a pesquisa, conforme Severino (2016, p. 131-132), no que tange a natureza das fontes (processo de levantamento e coleta de dados) a serem utilizadas, configura-se como pesquisa documental, com intuito de estabelecer “[...] como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Os documentos selecionados foram aqueles estabelecidos pelo governo de Santa Catarina (de maneira ampla) e pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (de maneira restrita), no período entre março de 2020 e julho de 2021, que abrangem

especificamente disposições de cunho administrativo-pedagógico direcionadas para as escolas estaduais. Também se trata de uma pesquisa de campo, pois conforme Severino (2016, p. 106), “[...] a ciência é sempre um enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com real, do teórico com o empírico, do ideal com o real”.

A amostra da pesquisa configurou-se em seis (06) professores que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina vinculados à Gerência Regional de Educação de Tubarão (GERED-Tubarão), no ano de 2021. A escolha dessas duas escolas estaduais ocorreu por dois motivos: primeiramente como uma maneira de contribuir para a compreensão de uma determinada especificidade da educação pública estadual; e em segundo lugar, pela necessidade de ajustarmos o recorte, no bojo do objeto de estudo, às condições objetivas para a realização dos procedimentos investigativos. Ademais, destaca-se que os participantes da pesquisa estavam inseridos em uma escola situada em localidade de maior vulnerabilidade social e em uma escola da região central urbana.

A coleta de dados foi feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem. Sendo assim, foram diretamente observados sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (SEVERINO, 2016). Tal pesquisa foi utilizada para que fosse possível uma aproximação e captação dos principais elementos sobre o olhar do professor referente à sua prática pedagógica no âmbito do ensino remoto e híbrido, no período supracitado, nas escolas participantes da pesquisa.

As técnicas de pesquisa, isto é, os procedimentos operacionais da pesquisa (para mediar a realização das atividades que envolvem o processo de investigação) foram a documentação, o questionário e a entrevista semiestruturada. A documentação, conforme Severino (2016, p. 133), é uma “[...] técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisa e registrado das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho”. Como anunciado acima, procuramos coletar os documentos que tratam de disposições direcionadas para a educação escolar (para as escolas estaduais) em Santa Catarina entre março de 2020 e julho de 2021.

Já o questionário é utilizado como “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2010, p. 137). Trata-se de um procedimento operacional a ser utilizado com intuito de destacar elementos

(informações/dados) sobre os aspectos gerais dos sujeitos participantes da pesquisa (formação profissional, atuação profissional, etc.) e sobre aspectos a serem aprofundados na entrevista semiestruturada (condições objetivas da prática pedagógica com enfoque no processo de ensino e aprendizagem).

A entrevista semiestruturada é utilizada como técnica para realizar entrevistas abertas: as “[...] perguntas são previamente estabelecidas, mas não são oferecidas alternativas de resposta” (GIL, 2010, p. 128). As entrevistas foram realizadas de maneira individual. Procuramos realizar a entrevista semiestruturada para aprofundar informações coletadas pela aplicação do questionário.

Desse modo, no decorrer desta dissertação, começamos por abordar, no primeiro capítulo, a concepção de educação histórico-crítica, com apontamentos teórico-metodológicos, voltada às especificidades sobre a educação escolar e apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Em uma segunda fase, abordamos os elementos sobre o ensino remoto e o ensino híbrido voltados ao ensino remoto como *possibilidade* para a educação escolar em tempos de pandemia da covid-19.

Na terceira fase da nossa pesquisa, debruçamo-nos sobre o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da pandemia da covid-19, com as seguintes abordagens: ensino remoto e ensino híbrido: percurso e percalço, processo de ensino e aprendizagem e apropriação do conteúdo escolar, bem como a precarização do ensino remoto e do ensino híbrido. Por último, as considerações finais finalizam a pesquisa, seguidas pelas referências e anexos.

2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordamos aspectos referentes às especificidades sobre a educação escolar e destacamos apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da pedagogia histórico-crítica enquanto referencial teórico-metodológico. Por decorrência salientamos, em linhas gerais, o método pedagógico histórico-crítico e a relação entre conteúdo-forma-destinatário no âmbito da educação escolar que, por sua vez, está inserida no contexto social capitalista.

2.1 ESPECIFICIDADES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A pedagogia histórico-crítica, com seu surgimento no Brasil, nos anos 1970, foi elaborada por Saviani. Segundo Pasqualini (2016, p. 41), em meados da década de 70, havia “[...] um movimento de crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar, que culminou na busca por alternativas que permitissem compreender de forma crítica os problemas da educação brasileira e a natureza da prática pedagógica”.

Desta forma, a pedagogia histórica-crítica, no campo da educação escolar, traz a

Defesa da socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente.” “Tem como perspectiva o pleno desenvolvimento humano, promovendo a formação omnilateral dos indivíduos, de modo que estes possam se tornar conhecedores da realidade concreta que determina sua existência na sociedade de classes, bem como das possibilidades de transformação consciente dessa realidade (PASQUALINI, 2016, p. 41-42).

Destarte, no âmbito da teoria pedagógica histórico-crítica, a educação é um fenômeno social, ou seja, é exclusivamente oriunda da produção humana. Assim sendo, a educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, isto é, visa à promoção humana (SAVIANI, 2021).

Podemos compreender que os processos de desenvolvimento do homem são dependentes das relações sociais. Assim, compreendendo o homem como um ser histórico e social, no decorrer da sua história, sempre procurou atingir formas mais adequadas para suprir suas necessidades. Ele, a esse propósito, transforma a natureza para o seu próprio benefício. Saviani (2013, p. 11) afirma que “[...] diferentemente dos outros

animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência”.

A esse respeito, Saviani (2013, p. 12) aponta que “[...] em lugar de se adaptar à natureza, ele [o homem] tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho”. Por meio do trabalho, o homem alcançou as formas mais otimizadas para suprir suas necessidades.

Destarte, com o surgimento de novas necessidades, também são geradas novas apropriações e novas objetivações. Pasqualini (2016) relata, sobre o processo de apropriação e objetivação, quanto à natureza da educação, como um processo de transformação da natureza em que o homem, ao transformar a matéria natural, também transforma a si mesmo.

Cabe ressaltar que o trabalho se encontra categorizado em duas dimensões: o trabalho material e o trabalho não material. Segundo Saviani (2013, p. 12), “[...] o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.”.

Nesse contexto, o processo de formação humana, em que procura garantir os meios de subsistência em nível material, categoriza-se como o trabalho material. Quanto ao processo de materialização, podemos verificar, tal como Saviani (2013), que parte de uma antecipação mental do que se pretende produzir, para só em seguida dar a forma ao produto final. A esse tipo de trabalho Saviani categoriza como trabalho não material.

Cabe, aqui, destacar que, no âmbito do trabalho não material, existem duas modalidades:

- a) A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção; b) A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam (SAVIANI, 2013, p. 12).

Como modo de exemplificar a natureza do trabalho não material, partindo de pressuposto de que o ato de produção e o ato de consumo se imbricam, vejamos, à guisa de exemplificação:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe,

ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, compreendemos que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Esse saber parte de uma organização para a construção das ideias, que por sua vez estão ordenadas a partir de fatos e embasamentos. “Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013, p. 14).

É também nas instituições escolares onde são efetivadas (ou deveriam ser) as formas mais desenvolvidas do trabalho educativo. Pois o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 14). Conseqüentemente, conforme destaca Saviani (2013, p. 12), o objeto da educação “[...] diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

Todavia, no atual modo de produção da existência humana, há uma relação contraditória entre humanização e alienação (DUARTE, 2013). Assim, podemos destacar que a educação é sempre um ato político. A educação pode assumir dois interesses antagônicos: *a*) ir de encontro com os preceitos da atual sociedade; *b*) ou ir ao encontro com os preceitos da sociedade capitalista. Portanto, na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica, compreende-se que a educação deve ir de encontro, ou seja, perspectivar e contribuir para uma transformação social (DUARTE, 2013).

Na sociedade capitalista, na qual estamos inseridos, de acordo com Duarte (2001), a produção da existência humana encontra-se alienada, com vista a desenvolver continuamente o caráter reprodutor das desigualdades sociais. Com isso, o sistema educativo, em proveito da manutenção do *status quo*, tem a finalidade de inculcar a ideologia da classe dominante. A partir dos preceitos hegemônicos, a educação está voltada, basicamente, para a adaptação do indivíduo trabalhador.

Em contrapartida, a partir da concepção de educação da pedagogia histórico-crítica, “[...] a escola deve permitir que os dominados tenham acesso aos conhecimentos monopolizados pelos dominantes e os utilizem como arma não só para entender a

realidade, mas também para transformá-la” (SAVIANI, 1998, p. 58). Dessa forma, a educação escolar tem como finalidade a promoção humana. Assim como esclarece Saviani (2013, p. 12), “[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo”. O ensino escolar deve, portanto, contribuir para a transformação social.

Logo, o professor é um importante agente social no processo de ensino e aprendizagem, pois ele contribui significativamente com esse processo, atuando como mediador para a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado.

Para que a função social da escola seja efetivada, isto é, a transmissão do conhecimento científico, é necessário que se estabeleçam maneiras pelos quais se conduzirá o trabalho educativo. Saviani (2013, p. 14) afirma que “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (Ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. É a partir desse saber elaborado, construído historicamente pelos homens, que devem ser organizadas as atividades da escola. Nesse sentido, o professor detém uma importante função para atingir a finalidade da escola.

Desse modo, a educação cumprirá o seu objetivo principal no processo de humanização dos indivíduos, na tentativa de contribuir para a superação da ideologia dominante, pois é por meio da transmissão de conhecimentos científicos que o homem tem a possibilidade de se apropriar dos saberes necessários para perspectivar e contribuir com o processo de transformação social.

Após esse entendimento, na próxima subseção refletimos sobre como ocorre o processo de aprendizagem à luz da pedagogia histórico-crítica, com subsídio da pedagogia histórico-cultural como unidade orientadora, e por conseguinte, a relação entre conteúdo-forma-destinatário no âmbito da educação escolar que, por sua vez, está inserida no contexto social capitalista.

2.2 APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Partindo da teoria pedagógica histórico-crítica, a escola é considerada o centro em excelência para o processo de transmissão do saber sistematizado. De acordo com Saviani (2013, p. 15), “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

É necessário, portanto, considerar determinados elementos que impactam o desenvolvimento do aluno (que está inserido no campo escolar). À vista disso, para que ocorra uma atividade educacional que seja, de fato, sistematizada (em proveito da promoção humana do aluno), deve-se levar em consideração determinados elementos no que tange a singularidade do aluno.

Entretanto, para que essa atividade educacional seja realmente sistematizadora, é importante compreender o homem a partir da sua realidade humana. Assim,

Procurar-se-á descobrir o homem tal como ele é dado na experiência cotidiana, na sua realidade existencial. Passo a passo, partindo do mais evidente para o mais obscuro, penetrar-se-á pouco a pouco, tentando desvelar os aspectos mais característicos da estruturado sujeito humano. E à medida que o processo for evoluindo, já serão mostradas paralelamente as implicações educacionais e derivações pedagógicas das facetas descobertas (essas implicações e derivações serão afluídas apenas como ilustração, sem nenhuma pretensão de se apresentar uma relação exaustiva) (SAVIANI, 2012, p. 31).

Logo, como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, deve-se considerar o aluno como um ser de múltiplas determinações. Eis a necessidade de enfatizar um método pedagógico, no âmbito do processo de ensino e aprendizado, que destaque momentos que preconizarão a constante relação entre problematização e instrumentalização em proveito de culminar no salto catártico do aluno, cujo objetivo é fazer com que ele possa compreender a prática social de maneira sistematizada. À vista disso, destacamos, em linhas gerais, o método pedagógico histórico-crítico.

Evidenciamos, inicialmente, a prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico. “[...] nesse momento a compreensão do professor em relação à referida prática pode ser denominada de ‘síntese precária’ enquanto a do aluno é ‘sincrética’” (MARTINS, 2013, p. 227). Para o professor, a prática social é dada como sintética, por já possuir um domínio do conhecimento a ser trabalhado. Contudo, ao mesmo tempo, é uma visão precária, porque desconhece a compreensão do aluno sobre o conteúdo trabalhado. Quanto ao aluno, a prática social como ponto de partida constitui-se sincrética, pois “inexistem para ele as articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela” (MARTINS, 2013, p. 225).

Com base nessa condição, visão sintética (professor) e visão sincrética (aluno) estabelecem a necessidade, no processo de ensino e aprendizagem, da problematização como condição de fazer com que o aluno possa caminhar para uma visão sintética (dadas as suas condições objetivas) do conteúdo trabalhado. A problematização, nesse sentido,

é o meio pelo qual se “[...] compreende os principais problemas identificados pela prática social” (SAVIANI, 1984, p. 74). Nesse quesito, após identificados, devem-se promover elementos que visem a sua resolução.

Assim, a instrumentalização remete-se como elemento fundamental à resolução desses problemas identificados, pois “diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados” (MARTINS, 2013, p. 228). Visando à resolução dos problemas anteriormente detectados, conforme enunciado pela mesma autora na mesma referência, a instrumentalização se destaca sobre dois lados, sendo o primeiro

o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese” (MARTINS, 2013, p. 228, grifos da autora).

Assim, por um lado, o professor, mediante as apropriações e objetivações para o ato de ensinar; e por outro lado, o aluno mediante as apropriações escolares a serem assimiladas com a finalidade de superação de síncrese a síntese, encontramos-nos diante da catarse, pois esse momento corresponde à “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p. 75).

Portanto, a prática social é tida como porto de chegada, pois o aluno, em tese, deve ter estabelecido uma visão sintética sobre determinado elemento da prática social.

Dessa forma, segundo Saviani (1984, p. 76):

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, devemos compreender que, por detrás de cada aluno encontra-se uma pessoa física, que faz parte de um determinado lugar. Consequentemente, suas ações e comportamentos são influenciados pelos componentes que constituem o mesmo espaço físico. Esse elemento classifica-se como *a priori* físico, que Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 86), a partir

de Saviani, apontam que “[...] o ser humano corresponde a um corpo, que está situado em outro corpo, o mundo, no qual influencia as condições climáticas, geográficas, topográficas etc.”

Sendo o aluno um ser físico, precisamos buscar entender sua constituição física, relativamente ao corpo humano, que difere dos outros corpos que constituem o mundo.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 86), “[...] o ser humano é um organismo vivo, que funciona de maneira complexa e sofre influência de hábitos de higiene, saúde e alimentação”. Desta forma, precisamos entender quais são os hábitos alimentares e de higiene dos alunos para trabalharmos sobre eles, pois o papel da educação consiste também em auxiliar o homem a adotar melhores formas de manter as suas funções vitais. Todavia, assim como o *a priori* físico, o *a priori* biológico também se apresenta como insuficiente para conduzir o processo pedagógico, pois se assim for, segundo Saviani (2012), o processo educativo recairá no utilitarismo pedagógico, em que é aplicado o princípio da verdade em termos de utilidade para a vida.

Tendo em vista esses dois *a priori* (físico e biológico), conseguimos perceber que eles fazem parte de um mundo exterior, o qual somos capazes de julgar mediante as características externas existentes. Entretanto, como educadores, cabe levarmos em consideração também quais são as condições internas (psíquicas) do aluno. Trata-se do *a priori* psicológico, pois “[...] o ser humano é composto, para além do biológico, pela sua subjetividade, seu ‘mundo interior’, que expressa as particularidades de cada indivíduo, cognitivas e afetivas, construídas objetivamente” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 86, grifos dos autores).

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, deve-se considerar o *a priori* psicológico, pois cada aluno tem sua individualidade, possuindo uma forma de compreender a realidade social. Constrói-se, assim, o quadro natural da realidade humana, a partir destes três *a priori* (físico, biológico e cultural). Entretanto, como anteriormente citado, na perspectiva pedagógica histórico-crítica, a estrutura do homem é concebida como um ser histórico e social:

As relações com outros homens nos constituem, são formadoras do nosso ser, constroem nossa humanidade, nosso psiquismo e nossa personalidade. Isso porque, diferentemente dos animais que têm seus comportamentos grandemente determinados pela herança genética da espécie, nós, humanos, nos constituímos fundamentalmente a partir da herança social, cultural (PASQUALINI, 2016, p. 44).

Esse espaço social está repleto de particularidades que determinam sua forma de ser no falar, agir e pensar, bem como em suas crenças e costumes, caracterizado, portanto, como *a priori* cultural. Em outras palavras, “[...] o ser humano não vive em um mundo somente natural (físico), nem tem seu próprio organismo (biológico) e aparato psicológico concebidos independentes de um meio humano já instituído, portanto historicamente elaborado, constituindo o mundo da cultura” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS 2019, p. 87).

É na relação social advinda do conjunto dos seres humanos que o indivíduo forja sua personalidade. Conforme Saviani (2012, p. 42),

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Portanto, para que ocorra uma atividade educacional que seja, de fato, sistematizada, em proveito da promoção humana no aluno, é necessário levar em consideração os aspectos empíricos desse aluno. “É preciso, até mesmo para a produção do novo, que a reprodução ocorra, ou porque nela se mostram novas possibilidades ou porque o avanço do conhecimento é dependente das apropriações-objetivações anteriores que devem ser conhecidas e assimiladas” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 90).

Cabe salientar que esse aluno empírico tem a liberdade de decidir por si mesmo o que aceitar e rejeitar, dadas as circunstâncias objetivas. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 87), “essa capacidade expressa o caráter livre do ser humano, em seu aspecto pessoal ou voluntário”.

Segundo Saviani (2012), na capacidade de superar as barreiras impostas pelo aspecto empírico e pelo seu ponto de vista pessoal para fazer um julgamento objetivo e absoluto, destaca-se o aspecto intelectual, pois nele existe a possibilidade de comunicação entre os indivíduos.

O aspecto intelectual, segundo Saviani (2012), ocorre no âmbito da consciência, podendo estabelecer uma consciência refletida ou irrefletida sobre a realidade concreta.

De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 87), “[...] na consciência irrefletida predominam estados emocionais que afetam o sujeito e é dela que decorrem experiências cotidianas, as quais se instituem como objetivações em si”. Na consciência refletida “[...] se institui com base no conhecimento e nos comportamentos por estes

demandados, por exemplo, o acionamento da memória e atenção voluntária” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 87). Nesse quesito, o indivíduo pode passar da consciência irrefletida para a refletida mediante reflexões sobre a realidade.

Nesse sentido, a educação se legitima no aspecto intelectual, pois, “[...] por expressar-se com aspecto da estrutura do ser humano que possibilita a comunicação entre os homens de tal modo que, articulando-se aos aspectos empíricos e pessoal, mobiliza, dirige, instrui, tornando cada um ser humanizado” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS 2019, p. 88).

Uma vez considerado, no âmbito do processo educativo, o indivíduo na sua totalidade, torna-se necessário refletir sobre a condição fundamental da educação escolar para o processo formativo do aluno. Eis a necessidade de destacar a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013).

Portanto, a tríade conteúdo-forma-destinatário encontra-se interligada, pois os três elementos “[...] devem estar dialeticamente articulados e só podem ser tratados em separado para fins de exposição” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 85). Configura-se, assim, uma complexa relação sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar: trata-se de problematizar o trabalho educativo.

Parte-se do pressuposto de que os conteúdos escolares têm um propósito revolucionário, uma vez que podem introjetar uma nova forma de compreender a realidade concreta, coadunando com a condição do indivíduo de estabelecer uma consciência refletida sobre os aspectos sociais.

Com efeito, voltando à relação entre objetivação e apropriação, no processo formativo, ao apropriar-se de um objeto, não devemos nos restringir apenas em descrever suas propriedades, mas incorporá-lo como instrumento de operações físicas ou mentais de modo criativo e articulando. Logo, “[...] surgem (objetivam-se) novas forças e necessidades humanas, em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana” (DUARTE, 2001, p. 154).

Desse modo, conforme salientamos anteriormente, o trabalho educativo busca “[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos” (SAVIANI, 2013, p. 13). Ainda segundo Saviani (2013, p. 19, grifo do autor), “[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”. É

nesse sentido que a apropriação da cultura historicamente construída contribui para o desenvolvimento humano e para a internalização da experiência social.

De fato, é de grande importância levar em consideração os interesses do aluno para trabalhar sobre eles. Quanto ao conteúdo, Pasqualini (2010, p.135) tem como foco a criança, pois é “esse conhecimento sobre a criança orienta a seleção do conteúdo de ensino pelo professor, na medida em que permite identificar e avaliar qual conteúdo pode promover o desenvolvimento psíquico a cada momento (o que ensinar)”. Assim, Saviani apresenta alguns questionamentos voltados ao processo pedagógico sobre os alunos:

Cabe, porém, indagar: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando? Do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, com indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata. Ora esses interesses, não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. (SAVIANI 2013, p. 13).

Nesse contexto, percebe-se que, para que ocorra a transformação do saber elaborado em saber escolar, ou seja, para que seja eficiente a transmissão de determinados conteúdos, é necessária a escolha de métodos e procedimentos que viabilizam esses conteúdos, considerando o sujeito.

De forma sistemática, os conteúdos, apoiado em Martins (2013), Pasqualini (2016, p. 61)

Ressalta que a ênfase conferida pela pedagogia histórico-crítica aos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados, é acompanhada da proposição de uma organização sequencial pela qual esses conhecimentos se convertem em saberes escolares a serem diretamente disponibilizados à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o conteúdo do ensino e a forma de ensinar são decisões pedagógicas que devem necessariamente considerar o destinatário do ato educativo, ou seja, a criança a quem se ensina.

A forma como um dos elementos que compõem o processo do trabalho pedagógico, segundo Pasqualini (2016, p. 63), remete-se a “quais encaminhamentos metodológicos são adequados para esse período do desenvolvimento considerando características atuais do psiquismo da criança e seu devir”. Assim, a partir disso, é possível transformar o saber objetivo (conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história) em conteúdos escolares (saber escolar).

Por meio da compreensão sobre o aluno (destinatário) como um ser de múltiplas determinações, conseguimos estabelecer procedimentos pedagógicos adequados para o

processo, por parte do aluno, de apropriação dos conteúdos a serem trabalhados, de modo a selecionar formas que melhor viabilizam o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda quanto ao destinatário, como forma conclusiva, a tríade conteúdo-forma-destinatário, baseando-se em segundo Saviani (2011), Pasqualini (2016, p. 64), defende que

A necessidade de um exercício de análise do conteúdo a ser ensinado como subsídio (ou condição) para o planejamento. É esse trabalho que permitirá ao professor definir adequadamente as estratégias ou procedimentos de ensino, selecionar os recursos necessários para que a aprendizagem se concretize e organizar a atividade da criança.” “é tarefa do professor, como profissional da educação, organizar sistematicamente o processo ensino-aprendizagem das crianças contemplando de forma intencional e cientificamente fundamentada aquilo que é ensinado (conteúdo), a pessoa a quem se ensina (destinatário), o modo como se ensina (forma) e as condições (espaço-temporais, físicas e sociais) sob as quais se ensina.

Assim, a relação entre conteúdo, forma e destinatário, no processo de ensino e aprendizagem, é um fator muito importante na aquisição de conhecimentos científicos. Entendemos que é no espaço escolar que são desenvolvidas atividades educacionais com a finalidade de transformar o saber científico em saber escolar.

À vista disso, compreende-se que as condições objetivas para a efetividade do trabalho educativo são fundamentais. Porém, como destacamos anteriormente, há o agravante do momento histórico-social por conta da pandemia da Covid-19. Por conseguinte, há a necessidade de destacar como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Dessa forma, inicialmente evidenciamos o ensino remoto e, conseqüentemente, o ensino híbrido como estratégias realizadas para a educação escolar em tempos de pandemia. Para tanto, questionamos como ocorreu a relação conteúdo, forma e destinatário a partir do movimento estabelecido no bojo do processo de ensino e aprendizagem nesse momento histórico-social.

3 ELEMENTOS SOBRE O ENSINO REMOTO E O ENSINO HÍBRIDO

O ensino remoto emergencial e o ensino híbrido foram, principalmente a partir do início da pandemia da Covid-19, recorrentes no seio da nossa sociedade, vista a impossibilidade de dar continuidade, em determinados momentos, ao processo de ensino e aprendizagem de forma presencial. Dessa forma, por conta da pandemia da Covid-19, foram realizados movimentos para poder efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, neste momento, procuramos discutir sobre a *possibilidade*, tanto do ensino remoto quanto do ensino híbrido para a educação escolar pública em tempos de pandemia da covid-19.

3.1 O ENSINO REMOTO COMO *POSSIBILIDADE* PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

No início do ano de 2020, fomos surpreendidos com a chegada da pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus. Com sua origem na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Segundo o Departamento Científico de Infectologia da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2020), por se tratar de uma doença respiratória, sua propagação ocorre pelo contato direto e indireto com indivíduos infectados pelo vírus, através de secreções salivares e respiratórias, ou até mesmo em contato com superfícies e objetos contaminados. A Covid19 possui uma rápida forma de se espalhar.

Nas informações obtidas a partir da folha informativa da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)/OMS (BRASIL, 2020a), segundo o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, a declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional surgiu pela necessidade de prevenir a propagação do vírus, principalmente em países cujos sistemas de saúde se encontram fragilizados, e por isso não estariam preparados para atender a demanda.

Dessa forma, várias foram as medidas de contingência implementadas para o enfrentamento da Covid-19. Para tal, o isolamento social apresentou-se como principal forma de conter a disseminação do vírus, levando ao fechamento de instituições que não se dedicam a serviços essenciais. Dentre essas instituições, as escolas também se viram

obrigadas a suspender suas atividades, pois a relação entre alunos e professores que se estabelece dentro dos espaços escolares constitui um ambiente propício para a propagação do vírus.

No entanto, para mitigar o impacto negativo que a pandemia da Covid-19 trouxe ao sistema educacional, adotou-se uma nova modalidade de ensino, denominada *ensino remoto*, para dar continuidade ao processo de *ensino* e aprendizagem. Assim, foi possível manter as atividades escolares ativas, independentemente do isolamento social.

O *ensino* remoto foi o meio pelo qual o processo de ensino e aprendizagem decorreu durante o ponto mais alto da pandemia causada pela Covid-19. Sendo de caráter provisório, “[...] a expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância EaD” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38), pois, independentemente de utilizar os meios tecnológicos para a elaboração do trabalho pedagógico, o *ensino* remoto fundamentou-se a partir dos princípios teórico-metodológicos de uma educação presencial. É importante destacar que *ensino remoto* e Educação a Distância (EaD) não são a mesma coisa.

A EaD, por sua vez, surgiu pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que posteriormente foi revogado. A sua atualização ocorreu pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até a atualidade, que define, no seu primeiro artigo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual 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, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Diferentemente da modalidade de ensino em EaD, a educação no *ensino* remoto foi caracterizada como uma *modalidade provisória* por ser implementada de forma emergencial para dar continuidade ao processo educativo nas modalidades de ensino presencial que foram canceladas devido ao isolamento social.

Com a implementação do *ensino* remoto nas escolas públicas, surgiram indagações sobre as especificidades na modalidade de *ensino* e do seu processo de efetivação, bem como das condições de ensino que foram disponibilizadas para a aprendizagem dos alunos por meio dessa modalidade de *ensino* remoto. Esses elementos influenciaram a materialização da prática pedagógica no âmbito do processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia da COVID-19.

Para tal, verifica-se que algumas condições básicas eram necessárias para garantir que a efetividade plena do trabalho educativo em tempo de pandemia, tais como:

[...] o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Ainda com base nas condições basilares, que deveriam ser criadas primeiramente para dar suporte às atividades pedagógicas nas modalidades de ensino remoto, Nascimento (2021, p. 04, grifos do autor) afirma que,

Dessa caracterização sobre o que seriam as “atividades pedagógicas não presenciais”, destaca-se, em primeiro lugar, a diversidade de recursos que podem ser utilizados para corresponder, em situação de pandemia, aos processos de ensino e aprendizagem presenciais: dos ambientes virtuais de aprendizagem às folhas impressas com roteiros de exercícios; das “aulas” ao vivo em plataformas digitais às orientações por WhatsApp.

A partir dessas condições básicas acima mencionadas, suscita-se a necessidade de entendermos como se efetivou a modalidade de *ensino* remoto nas escolas públicas, dada a realidade em que estamos inseridos.

Assim sendo, alguns questionamentos foram levantados sobre o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de *ensino* remoto, por exemplo: como efetivar uma prática pedagógica coesa e plausível, dadas as condições objetivas da comunidade escolar, em especial na escola pública? Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, no seio da prática pedagógica, em formato remoto? Como os professores percebem a atual situação e, por consequência, como se percebem nessa situação?

Partimos do pressuposto de que a realidade brasileira é desigual, ou seja, a disponibilidade de elementos necessários para que os alunos pudessem acessar as aulas por meio do *ensino* remoto foram, por exemplo, predominantemente desiguais. Vejamos, à guisa de ilustração, uma pesquisa realizada em 2020 pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Andes-SN (2020, p. 14):

[...] em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador.

Face a essa realidade, entendemos que é necessário fazer um destaque sobre alunos que frequentam as escolas públicas e que frequentam as escolas do setor privado, no que tange a acessibilidade da internet e equipamentos tecnológicos.

Por um lado, as escolas do setor público têm verba precária para resolver serviços básicos mediante prioridades dos problemas já existentes, dificultando, assim, a resolução de situações mais urgentes. Nas escolas da rede pública, por atenderem famílias com maior vulnerabilidade social, os alunos acabam não tendo como essas exigências básicas referentes ao *ensino* remoto serem supridas, levando à precarização do processo de ensino e aprendizagem.

Já as escolas particulares encontram-se mais avançadas, predominantemente no que se refere às condições objetivas para a implementação das aulas em *ensino* remoto de forma emergencial. Apesar de muitas vezes não cumprir com os princípios que foram estabelecidos pelos decretos sobre as recomendações para a implementação do *ensino* remoto, algumas escolas particulares buscaram apenas melhorias para poder manter a competitividade e lucratividade no mercado. Segundo Frigotto (2021, p. 639), em uma entrevista sobre a pandemia, a mercantilização da educação e resistências populares, afirmou que esse cenário tem como objetivo “[...] aumentar os seus lucros ampliando a privatização e a superexploração do trabalho docente e efetivar o controle ideológico do que e como se ensina na escola, anulando a autonomia docente”.

A esse propósito, Saviani e Galvão (2021, p. 38) esclarecem que

o problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto.

No caso das escolas públicas, segundo Saviani e Galvão (2021), no que diz respeito às condições propícias para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade de *ensino* remoto, apresentam um cenário crítico, pois há carência de materiais pedagógicos tecnológicos e infraestruturas adequadas para a implementação da referida modalidade de ensino.

Quanto à responsabilidade do Estado, relativamente em assegurar as condições objetivas para a implementação do ensino remoto, segundo Nascimento (2021, p. 04),

Importa, também, no conjunto do referido documento (Brasil, 2020), a ausência de qualquer pronunciamento sobre como o Estado irá se responsabilizar para garantir as condições objetivas necessárias para a realização do ensino nas novas situações geradas pela pandemia e pela forma “remota” ou “não presencial” de educação escolar.

Portanto, a responsabilidade é deixada para diretores e professores, que na melhor das hipóteses, tiveram o improvisamento como alternativa.

À vista disso, salientamos determinados pontos ou critérios que devem ser considerados no âmbito do trabalho educativo, mesmo, a nosso ver, em uma situação emergencial por conta da pandemia. Conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019), tais critérios são concentração, intencionalidade e homogeneização.

Compreendemos que o critério da concentração é importante para a efetivação da modalidade de ensino remoto, pois é por meio dele que se disponibilizam as condições adequadas para que o aluno possa realizar sua atividade de estudo. Porém, “[...] isso não significa isolar a aprendizagem de algo de seu todo, mas dar aos alunos as condições necessárias para aprender debruçando-se com esforço sobre a atividade de estudo” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 95).

Visando a apresentar aos alunos, de forma concreta, os conhecimentos de modo a se apropriarem de maneira efetiva, há que se pensar que a modalidade remota forma um conjunto de barreiras para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. A razão para isso é que, “[...] com os estudantes confinados em suas residências, envoltos em uma atmosfera social de apreensão, sem a possibilidade de encontro e compartilhamento com professores e colegas senão por meios virtuais quando estes estão disponíveis” (FRANCO, 2020, p. 04).

De acordo com Buonfiglio (2018), as questões de habitação, com base na nossa realidade social em nível estrutural, têm impacto significativo no aproveitamento escolar dos alunos, pois são várias as famílias que partilham dos mesmos cômodos de casa, impedindo que exista um ambiente confortável para a realização das aulas. Não limitando apenas as questões de acesso à internet, as dificuldades enfrentadas pelos alunos pertencentes às famílias com maior vulnerabilidade social estendem-se também a alimentação, pois sabemos que muitos estudantes vão para a escola em busca de refeições.

Quanto ao critério da intencionalidade, para o cumprimento da atividade educativa, a intenção está voltada para o ato de ensinar (por parte do professor), cujo objetivo eminente é a produção de motivo para o ato de aprender (por parte do aluno): “[...] vai daí a importância didática do planejamento, do uso adequado das metodologias de ensino diretas e a seleção correta das formas de avaliação” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 95).

Com relação ao *ensino* remoto, verificamos que ele enfatiza a autonomia do aluno na construção do próprio conhecimento, tornando-o responsável pela resolução de seus problemas enfrentados no decorrer do processo de aprendizagem. Todavia, considerando o critério da intencionalidade, questionamos: é possível o indivíduo (o aluno),

considerando suas condições objetivas, aprender por si só? O aluno empírico tenderá a reproduzir, por meio da apreensão imediata da realidade, apenas a aparência daquilo que ele tem acesso.

A esse propósito, Abrantes e Martins (2007, p. 320-321), enfatizam que

[...] um indivíduo imerso na realidade imediata, sem apoio de conceitos que sintetizam a experiência histórica do ser humano, corre o risco de se afogar numa imensidão de informações caóticas ou, no melhor dos casos, realizar avanços lentos e insignificantes à custa de muito se debater, como aquele que não foi ensinado a nadar e é atirado na água.

Face a essa situação, é de grande importância a necessidade de compreender o aluno em sua realidade concreta. Por meio dessa realidade, conseguimos compreender as possibilidades, como as dificuldades que são enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem; neste caso, as implicações de um suposto *ensino* remoto.

Quanto ao critério da homogeneização, torna-se evidente “[...] a necessidade da organização sistematizada dos conteúdos mais qualificados para o desenvolvimento dos indivíduos” (GALVÃO; LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 96). Portanto, cabe à educação escolar (mais precisamente, no âmbito da prática pedagógica) contribuir para o processo de reprodução do gênero humano (das máximas produções humanas) no indivíduo singular (no aluno).

Porém, podemos constatar que, no âmbito do *ensino* remoto, por um lado, houve um esvaziamento da escola enquanto função social; por outro lado, houve um esvaziamento quanto à finalidade da educação escolar à luz da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Apesar de haver intencionalidade no sentido da garantia do direito para não *perder* o ano letivo, houve um prejuízo muito grande em relação à aprendizagem ao acesso a esse bem cultural da humanidade, que são os conhecimentos sistematizados, especialmente para as camadas mais pobres da população, já que não houve preocupação com tecnologias e internet de forma democratizada.

Segundo Saviani (2003, p. 13),

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Esses elementos culturais, para serem assimilados de formas mais adequadas pelos indivíduos, precisam de envolvimento presencial na relação professor-aluno.

À vista disso, destacam-se as condições de ensino disponibilizadas para a aprendizagem dos alunos por meio da modalidade de *ensino* remoto, também destacamos, para uma análise crítica, a tríade forma-conteúdo-destinatário, conforme mencionado anteriormente. Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 39), essa tríade “[...] se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino”.

Todavia, considerando a realidade das nossas escolas públicas, verificamos um cenário precário para a implementação de uma dita modalidade de ensino no bojo da pandemia da Covid-19. Saviani e Galvão (2021, p. 41) afirmam que,

No que diz respeito às condições, sabemos que as escolas públicas carecem, há muito tempo, de materiais pedagógicos, bibliotecas e mobiliários, além de infraestrutura adequada, com itens primários, como abastecimento de água e rede de esgoto. Isso é bastante ilustrativo das impossibilidades de falarmos em condições propícias para adequações de forma do processo de ensino e aprendizagem.

Seguramente, tendo em vista o cenário atual das escolas públicas no Brasil, as implicações de um *ensino* remoto tendem a asseverar ainda mais a precarização do processo educacional para a maioria dos indivíduos que compõem a classe trabalhadora inseridos na educação escolar pública. Conforme salientam Saviani e Galvão, (2021, p. 42),

Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Destarte, baseando-nos nesses elementos citados, podemos concordar com Saviani e Galvão (2021), quando se referem à modalidade de *ensino* remoto quanto à relação entre conteúdo e forma de maneira empobrecida e, portanto, impactando negativamente no processo formativo do destinatário (do aluno).

Isso porque vivemos em uma sociedade capitalista, pautada pela apropriação privada dos meios de produção e dividida pela classe dos proprietários e trabalhadores. A educação, sob a perspectiva do capitalismo, tem como finalidade a formação de indivíduos capacitados para atender suas exigências ideológicas, de modo que a classe trabalhadora procure aperfeiçoar suas habilidades para melhor produzir e exercer a sua força no trabalho. Já para a classe dominante, o aperfeiçoamento das relações sociais existe para perpetuar sua posição de liderança na sociedade por meio da acumulação de riquezas. A esse respeito, Nascimento (2021, p. 03) alega que “o cenário educacional

atual, forjado pelo modo como nossa sociedade tem lidado com a pandemia, tem criado condições para coroar a formação de uma subjetividade docente (e discente) que passe a desejar cada vez mais uma aprendizagem intuitiva, rápida e imediata”.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 91) afirmam que, “[...] quanto mais a escola se apressa na formação dos indivíduos, esfaca os conteúdos e desqualifica o papel da educação na humanização dos seres humanos, mais ela garante o sobreviver e não o viver”. A razão para isso é que os conteúdos selecionados para atender essa nova modalidade de *ensino* remoto descarta pontos cruciais no planejamento dos conteúdos fundamentais para a prática pedagógica, pelas poucas possibilidades que existem para seleção desses conteúdos, devido à falta de preparo pedagógico referente às novas tecnologias e as mínimas condições objetivas e subjetivas que o cenário da pandemia da covid-19 trouxe as escolas públicas.

Sendo o ser humano um ser social, o conjunto desses processos educativos têm como finalidade introjetar o indivíduo no meio social, de modo a torná-lo cada vez mais um ser humanizado. Conforme Saviani e Galvão (2021, p. 40), o aluno “[...] apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo, assim, as aptidões especialmente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo [...]”.

É nesse meio de socialização, onde há partilha de hábitos, costumes, que estão as experiências necessárias para desenvolver um indivíduo humanizado. A esse propósito, Saviani e Galvão (2021, p. 40) explicam:

Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

À vista disso, mediante o isolamento social, os alunos encontraram-se impedidos de viver essas experiências. Embora envolvidos em um ambiente familiar, muitas vezes esse ambiente não apresenta condições suficientes para a apropriação de elementos necessários para desenvolver indivíduos humanizados. Em seguida, discutimos sobre o ensino híbrido como *possibilidade* para a educação escolar em tempos de pandemia da Covid-19.

3.2 O ENSINO HÍBRIDO COMO *POSSIBILIDADE* PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

O passar do tempo, os esforços da comunidade científica na luta contra a Covid-19 tiveram um avanço significativo quanto à redução do número de casos positivos e mortes provocados pela Covid-19. O avanço da distribuição de vacinas contra a Covid-19 fez com que parte da população brasileira (já imunizada) pudesse voltar, paulatinamente, para suas atividades laborais.

Do mesmo modo, as atividades escolares também foram retornando sua forma normal aos poucos, principalmente por meio da modalidade de ensino híbrido. O conceito de ensino híbrido está atrelado a dois modelos operacionais que visam, supostamente, a otimizar e agregar melhor qualidade de ensino e aprendizagem aos processos educativos.

Segundo Christensen, Horn e Staker (2013, p. 26) esses modelos operacionais classificam-se em:

A opção sustentada é inventar uma solução híbrida que dê aos educadores “o melhor dos dois mundos” – isto é, as vantagens do ensino online combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino online em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional, e foquem inicialmente nos não-consumidores que valorizem a tecnologia pelo que ela é — mais adaptável, acessível e conveniente.

Para Peres e Pimenta (2011), a regulamentação da proposta de ensino híbrido no Brasil teve início a partir da portaria do Ministério da Educação de nº 2.253 (2001) que, posteriormente foi revogada pela Portaria 4.059 (2004), sendo atualizada pela Portaria 1.134 (2016) e, recentemente, pela Portaria 2.117 de 06 de dezembro de 2019. A portaria 1.134 (2016) é conhecida por “Portaria dos 20%”, pois sugere a utilização de até 20% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais, na modalidade EaD. A Portaria 2.117 (2019) ficou conhecida como “Portaria dos 40%”, já que regulamenta a utilização de até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais, cursadas na modalidade EaD.

Porém, compreendemos que o ensino híbrido teve maior impacto no período de 2021, devido à pandemia causada pela Covid-19. Caracterizado pela junção de duas modalidades de ensino, remoto e presencial, o ensino híbrido apresenta dois momentos cruciais na sua metodologia de ensino. Em um primeiro momento, de forma remota, os alunos contam com o auxílio de ferramentas tecnológicas, como o uso de computadores mediados pela *web* para melhor aprofundar seu conhecimento sobre os conteúdos

disponibilizados; e em seguida, com auxílio do professor, dentro da sala de aula, buscam aprimorar esse conhecimento.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 52) afirmam que o ensino híbrido é “[...] um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola”.

Quanto às especificidades do ensino híbrido, por ser um programa de educação mesclado por duas modalidades de ensino (presencial e remoto), há aproximações com o as metodologias ativas de ensino. Moran (2017, p. 24) explica que “[...] metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida [...]”.

Segundo Bacich, Tanzi e Trevisani (2015, p. 69), “[...] Há muito se discute a possibilidade de um ensino que atenda às necessidades de aprendizagem do aluno; entretanto, hoje, contamos com um facilitador: o uso das novas tecnologias em sala de aula”.

Nesse sentido, destacamos o conceito, no âmbito do ensino híbrido, de *personalização do ensino*. Trata-se, em tese, de valorizar as individualidades de cada aluno, ligadas aos seus conhecimentos prévios relacionadas aos seus anseios que foram alicerçados em seu meio cultural. A partir desse posicionamento, o professor terá uma visão secundária no sentido de contribuir para a resolução dos problemas destacados pelo próprio aluno.

Portanto, o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem na modalidade de ensino híbrido, e as atividades desenvolvidas devem resultar em um aprendizado significativo, pois tais atividades desenvolvidas, segundo Bacich, Tanzi e Trevisani (2015, p. 69), “[...] devem considerar o que o aluno está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e evolução”.

Nas atividades propostas pelo ensino híbrido, parte das atividades realizadas pelo aluno acontecem de forma individual, dando-lhe a autonomia para a construção do seu próprio conhecimento. Segundo Moran (2017, p. 27), “O ensino é híbrido, também, porque não se reduz ao que planejamos institucional e intencionalmente. Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais.”

Isso nos remete ao primeiro posicionamento valorativo das pedagogias do aprender a aprender, que enfatiza o processo de aprendizagem que o indivíduo realiza por

si mesmo, sem a transmissão de conhecimentos e experiências por parte de outros indivíduos, como os mais desejáveis (DUARTE, 2001).

Quanto ao método de aquisição dos conhecimentos, no ensino híbrido, observa-se uma tendência do processo de ensino e aprendizagem ser construído apenas sobre interesses e necessidades do aluno. Isso se torna ainda mais evidente nas palavras de Moran (2017, p. 30), quando enfatiza que “aprendemos mais e melhor quando encontramos significado para aquilo que percebemos, somos e desejamos, quando há alguma lógica nesse caminhar – no meio de inúmeras contradições e incertezas –, a qual ilumina nosso passado e presente, bem como orienta nosso futuro”.

Tal afirmação aproxima-se do segundo posicionamento valorativo oriundo do aprender a aprender e que, conseqüentemente, está interligado ao primeiro posicionamento valorativo supracitado. Duarte (2001) explica que, no lema do aprender a aprender, para além de se enfatizar as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, são mais importantes os conhecimentos que o indivíduo adquire por meio de seus métodos de elaboração, do que por meio dos conhecimentos científicos já construídos historicamente pelo conjunto dos seres humanos.

De modo a promover a autonomia de cada aluno, o ensino híbrido, por assumir uma postura didático-metodológica em que o aprendizado do aluno é guiado de acordo com as suas necessidades e interesses, nessa vertente, o papel do professor alinha-se ao de *coach*, de modo a motivar seus alunos a traçarem seu próprio caminho de aprendizagem, ajudando-os a atingirem seus objetivos por meio do desenvolvimento de novas habilidades (LIMA; MOURA, 2015).

Dessa forma, também compreendemos que uma das aproximações que o ensino híbrido estabelece com o lema do aprender a aprender se baseia no seu terceiro posicionamento valorativo: Duarte (2001, p. 63) pontua que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança”.

Assim, a educação é delimitada em função do modelo de sociedade na qual está inserida. A sociedade atual em que estamos inseridos é regida pelo modelo de produção capitalista, e o lema do aprender a aprender sustenta a ideia de que são mais desejáveis os conhecimentos que formam nos alunos as competências necessárias de acordo com as necessidades da vida cotidiana ou do mercado atual. Logo, visa a preparar os alunos para que estejam cada vez mais qualificados para o mercado de trabalho.

No âmbito do ensino híbrido são traçados segmentos educacionais correspondentes à sociedade atual com intuito de desenvolver nos alunos, desde a idade escolar, competências e habilidades que se alinhem aos sistemas de serviços e aos processos produtivos. A esse propósito, Valente (2015, p. 14) pontua que

O ensino híbrido é a tentativa de implantar na educação o que foi realizado com esses outros serviços e processos de produção. A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas auxiliando-o na resolução de suas tarefas e na significação da informação, de modo que ele possa desenvolver as competências necessárias para viver na sociedade do conhecimento.

Nesse contexto, é de suma importância que os alunos estejam cada vez mais flexíveis às exigências do mercado capitalista. Assim, percebe-se que há uma aproximação com o quarto posicionamento valorativo do lema do aprender a aprender, evidenciado criticamente por Duarte (2001). Tal posicionamento aborda o papel da educação como meio de preparação dos indivíduos para acompanharem a sociedade no seu ritmo acelerado de processos de mudanças.

Saviani (2007, p. 429), por sua vez, destaca a pedagogia da exclusão e, a nosso ver, aproxima-se com as especificidades do ensino híbrido. A pedagogia da exclusão trata “[...] de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição”. À vista disso, o ensino híbrido tem sido uma alternativa de manter a educação adaptável a essa nova realidade.

A partir da pedagogia histórico-crítica, quando enfatizamos o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo somente pelas suas condições objetivas, necessidades e seus interesses, bem como pelos interesses da sociedade capitalista que visa à promoção material em detrimento da promoção humana, nota-se que há certo esvaziamento quanto ao conhecimento historicamente sistematizado. Isso porque “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013, p. 14). Logo, existe a possibilidade de o aluno não compreender a realidade concreta de maneira sistematizada.

Nesse caso, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, em relação ao caráter da sociedade atual, diferem das propostas curriculares do ensino híbrido empregadas ao professor. Na pedagogia histórico-crítica, o papel do professor encontra-se dividido entre dois interesses antagônicos: de um lado, “[...] o papel do professor na escola será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção” (SAVIANI, 2019, p. 111). Portanto, apoiando metodologias que maximizam a qualificação da força de trabalho para a valorização do capital em detrimento do desenvolvimento humanizado do aluno.

Por outro lado, a pedagogia histórico-crítica incentiva o professor a adotar um papel contrário àquelas pedagogias de caráter exploratório humano, que tendem a mercantilizar a educação. Segundo Saviani e Galvão (2021, p. 39), “[...] aprofunda-se, assim, a tendência do processo de conversão da educação em mercadoria, na esteira da privatização que implica sempre a busca da redução dos custos, visando ao aumento dos lucros”. Dessa forma, foge-se da real responsabilidade da educação para a construção de sociedades justas e igualitárias.

4 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA PANDEMIA DA COVID-19

Neste capítulo, em função do material empírico coletado, observamos algumas regularidades que nos permitiram agrupá-lo em três subseções de análise ou categorias analíticas. Em um primeiro momento, debruçamo-nos sobre o percurso e percalço do ensino remoto e o ensino híbrido, trazendo alguns dos pronunciamentos governamentais que permearam os anos de 2020 e 2021, a fim de atender à demanda, com intuito de contextualizar, em linhas gerais, as necessidades de cunho administrativo-jurídico que viabilizaram o ensino remoto e o ensino híbrido em tempos de pandemia da Covi-19.

Em seguida, abordamos o processo de ensino e aprendizagem e a apropriação do conteúdo escolar. Por último, tratamos da precarização do ensino remoto e do ensino híbrido.

4.1 ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO: PERCURSO E PERCALÇO

Desde o início da pandemia, o governo de Santa Catarina e a Secretaria de Estado de Educação, em conjunto, criaram diligências para melhor garantir que a população que compõe o sistema educacional tivesse à possibilidade de enfrentar a pandemia correndo menor risco de contágio e dando continuidade às atividades pedagógicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe, em seu artigo 23, § 2º, “que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996). Assim, mediante o cenário pandêmico, pautado pelo distanciamento social, a implementação do ensino remoto, segundo os órgãos governamentais, foi o meio mais eficaz para cumprir a carga horária sem acarretar prejuízos aos discentes e docentes.

Com isso, a LDB, em seu artigo 32, § 4º, determina “que o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). Portanto, vários foram os decretos, regulamentações e pareceres publicados pelo governo federal de modos a ajustar o sistema educacional à nova realidade pandêmica, ditando os elementos basilares pelos quais decorreriam as atividades remotas.

De forma cronológica, buscamos apresentar os pronunciamentos governamentais que permearam os anos de 2020 e 2021, a fim de atender a essa demanda.

Assim, o primeiro anúncio foi o parecer CEE/SC Nº 146:

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária do COVID-19 em todos os Continentes caracteriza pandemia. Por conta disso, o Ministério da Saúde editou a Portaria n. 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19). Estudos recentes demonstram a eficácia das medidas de afastamento social precoce para restringir a disseminação da COVID-19, assim sendo, ficou clara a necessidade de se reduzir a circulação de pessoas e evitar aglomerações em toda a cidade, inclusive no transporte coletivo (SANTA CATARINA, 2020c).

Assim, como primeiro decreto direcionado ao Estado de Santa Catarina, voltado à educação, como anteriormente referenciado, ficaram suspensas no território do Estado, por tempo determinado, todas as atividades educacionais.

Entretanto, como complemento, nos pontos subsequentes, algumas recomendações foram direcionadas à rede pública estadual de ensino, como antecipação do recesso escolar nos primeiros 15 dias para o não prejuízo de conteúdos e ausência das aulas. Aos menores de 14 anos, recomendou-se a não convivência com idosos de mais de 60 anos.

Devido ao aumento de casos positivos pela covid-19, foram dispostas novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e estabeleceram-se outras providências. Assim, o decreto nº 525, de 23 de março de 2020, em seu segundo capítulo, expõe medidas gerais de enfrentamento:

Art. 4º Para o enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata este Decreto, poderão ser adotadas, dentre outras, as seguintes medidas: I – isolamento; II – quarentena; III – determinação de realização compulsória de: a) exames médicos; b) testes laboratoriais; c) coleta de amostras clínicas; d) vacinação e outras medidas profiláticas; e e) tratamentos médicos específicos; IV – estudo ou investigação epidemiológica; V – exumação, necropsia, cremação e manejo de cadáver; e VI – requisição de bens, serviços e produtos de pessoas naturais e jurídicas, hipótese em que será garantido o pagamento posterior de indenização justa (SANTA CATARINA, 2020d).

No cenário educacional, como anteriormente explicitado, a implementação do ensino remoto foi decretada como forma para melhor enfrentar a pandemia, correndo menor risco de contágio e dando continuidade às atividades pedagógicas. Desta forma, conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)CP nº 5 de 2020,

[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020b, p. 8-9).

Adotando a determinação federal, ao estabelecer o regime especial de atividades escolares não presenciais, o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, definiu essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professores nas dependências escolares, no âmbito de todas as instituições ou redes de ensino públicas e privadas, da Educação Básica, Profissional e Superior. Foi estabelecida, para tal, na Resolução CEE/SC nº 009, de 19 de março de 2020, conforme excerto abaixo:

Art. 3º Para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das instituições ou redes de ensino terão as seguintes atribuições para execução do regime especial de atividades escolares não presenciais: I - Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período em que as aulas presenciais estiverem suspensas, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos estudantes e familiar § 3º Para fins de cumprimento da carga horária mínima anual prevista na LDB, as instituições ou redes de ensino deverão registrar em seu planejamento de atividades qual a carga horária a de cada atividade a ser realizada pelos estudantes na forma não presencial. Art. 6º Todos os atos decorrentes da aplicação desta Resolução deverão ser devidamente registrados pelas instituições ou redes de ensino e ficar à disposição dos órgãos responsáveis pela supervisão do Sistema Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2020e).

Assim, para o cumprimento deste decreto, a Resolução também expõe algumas recomendações que serviriam de parâmetros, pelos quais se balizariam as atividades não presenciais para fins do cômputo da carga horária: 1. Objetivos de aprendizagem a serem alcançados; 2. Metodologias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas; 3. Carga horária; 4. Data ou período de realização das atividades; 5. Forma de registro da frequência do aluno; e 6. Formas de avaliação. Assim, de forma explicativa, a Comissão de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação (CEE) emitiu o Parecer CEE/SC nº 179/2020, esclarecendo os seguintes pontos:

Os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelas atividades não presenciais são o núcleo principal que define todo o processo de ensino aprendizagem. Eles devem estar em consonância com o currículo, a proposta pedagógica e ou plano de ensino da disciplina/componente curricular. As metodologias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem

utilizadas constituem-se na forma como o professor pretende realizar as atividades, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Devem estar alinhadas ao disposto no art. 3º, inciso III da Resolução CEE/SC nº 009/2020, que indica, entre outras formas de trabalho: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, outros meios digitais ou que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa. Podem ser considerados aqui materiais didáticos e/ou orientações na forma impressa para dirigir a aprendizagem de estudantes que porventura não possuam acesso a plataformas digitais (SANTA CATARINA, 2020f).

Assim, para a realização das atividades de forma remota, deveriam ser consideradas as condições objetivas de cada família como, por exemplo, o acesso à internet, materiais tecnológicos, condições de uso tecnológico, além de condições de infraestruturas familiares dos estudantes.

Na Portaria nº 233, de 08 de abril de 2020, interposta pela Secretaria de Estado de Saúde (SES), em seu Art. 1º, autoriza, de forma restrita, o funcionamento e o acesso às dependências das unidades escolares de rede pública estadual de ensino, das Coordenadorias Regionais de Educação e do órgão central da Secretaria de Estado da Educação, exclusivamente para as seguintes finalidades:

I – Disponibilizar acesso à internet e a computadores aos alunos devidamente matriculados e professores da rede pública estadual de ensino, que eventualmente o necessitem; II – Realizar a entrega de material escolar e alimentos aos alunos da rede pública estadual de ensino, seus pais e/ou responsáveis; III – Realizar a chamada e admissão de pessoal em caráter temporário, nas hipóteses em que a lei o permitir; IV – Limpeza, conservação e manutenção dos ambientes (SANTA CATARINA, 2020g).

O Art. 2º pontua que a abertura dos órgãos citados no art. 1º da Portaria deve se restringir ao estritamente necessário, ficando condicionado ao cumprimento das seguintes obrigações:

I – Adoção de medidas internas, especialmente aquelas relacionadas à saúde no trabalho, necessárias para evitar a transmissão do coronavírus no ambiente de trabalho;

II – Realização de atendimento com hora marcada e, no caso de impossibilidade, adoção das providências necessárias para o controle de acesso, a marcação de lugares reservados aos usuários, o controle da área externa do estabelecimento, bem como a organização das filas, para que seja mantida a distância mínima de 1,5 m (um metro e cinquenta centímetros) entre cada pessoa;

III – Estabelecer que as pessoas que acessarem e saírem do estabelecimento façam a higienização com álcool-gel 70% ou preparações antissépticas ou sanitizantes de efeito similar, disponibilizando em pontos estratégicos como na entrada do estabelecimento, nos corredores, balcões e mesas de atendimento dispensadores para uso dos usuários e servidores;

VIII – Realizar procedimentos que garantam a higienização contínua do estabelecimento, intensificando a limpeza das áreas com desinfetantes próprios

para a finalidade e realizar frequente desinfecção com álcool 70%, quando possível, sob fricção de superfícies expostas, como maçanetas, mesas, teclados, mouses, materiais de escritório, balcões, corrimões, interruptores, elevadores, banheiros, lavatórios, entre outros;

IX – Qualquer equipamento que possua painel eletrônico de contato físico, especialmente computadores, deverão ser higienizados com álcool 70% ou preparações antissépticas, após cada uso; X – Os usuários e servidores que estiverem com febre ou sintomas respiratórios (tosse, coriza, falta de ar) devem ser afastados das atividades e orientados a procurar a unidade de saúde (SANTA CATARINA, 2020g).

Com o avanço significativo da redução de casos positivos pela covid-19, surgiu a necessidade de se voltar à forma natural da realização das atividades escolares, isto é, de forma presencial. Assim, o Diário Oficial-SC, nº 21.418, em seu capítulo I, destaca:

Art. 1º Estabelecer protocolos de segurança sanitária para o retorno de atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para as etapas da Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins no Estado de Santa Catarina. Parágrafo único: Os protocolos estabelecidos nesta Portaria aplicam-se aos estabelecimentos de ensino públicos e privados (particulares, comunitários, filantrópicos e confessionais) independente do nível, etapa, modalidade de ensino, número de alunos ou de trabalhadores, no que couber a cada estabelecimento (SANTA CATARINA, 2020b).

Relativamente ao plano de contingência para a educação, o capítulo II do mesmo decreto dispõe das seguintes informações:

Art. 2º O Plano de Contingência para Educação/COVID-19 (PlanCon Edu/COVID-19) é um instrumento de planejamento e preparação da resposta ao desastre de natureza biológica, caracterizado pela Pandemia da COVID-19. É organizado pela definição e caracterização do cenário de risco, se explicitam os níveis de risco/prontidão considerados e se estabelecem as dinâmicas e ações operacionais a implementar, definindo-se estratégias, ações e rotinas de resposta para o enfrentamento da Pandemia da COVID-19.

Art. 4º O retorno às atividades escolares/educacionais presenciais, fica condicionado aos estabelecimentos de ensino que apresentarem e obtiverem a primeira edição do Plano de Contingência Escolar para COVID-19 homologado junto ao Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de COVID-19, conforme estabelecido na Portaria Conjunta SED/SES/DCSC nº 750, de 25 de setembro de 2020. As atualizações e revisões dos Planos de Contingência Escolar para COVID-19 não precisam de nova homologação pelo Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de COVID-19, seguindo o estabelecido no parágrafo único do Art. 3º desta Portaria.

§ 3º Caso a primeira versão do Plano de Contingência Escolar para COVID-19 necessitar de ajustes e correções, após a devolutiva pelo Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de COVID-19, mesmo homologado, o estabelecimento de ensino deverá, obrigatoriamente, reapresentar o Plano ao Comitê, com as devidas correções no prazo máximo de 10 dias úteis. § 4º Os estabelecimentos de ensino que ainda não possuem seus Planos de Contingência Escolar para COVID-19 elaborados têm o prazo de 15 dias úteis, a contar da publicação desta Portaria, para protocolar seu

PlanConEdu/COVID-19 no Comitê Municipal de Gerenciamento da Pandemia de COVID-19 (SANTA CATARINA, 2020b).

O capítulo III dispõe sobre os requisitos da retomada das atividades escolares presenciais dando espaço ao ensino híbrido. Assim, conforme a já mencionada portaria,

Art. 5º Cada rede de ensino, pública e privada, definirá a estratégia de retorno e a forma de atendimento presencial, considerando todas as medidas sanitárias desta Portaria e o distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metros, primando por retomar atividades escolares/ educacionais presenciais no primeiro dia letivo de 2021.

§ 1º Cabe a cada rede de ensino, pública ou privada, estabelecer em seu Plano de Contingência Escolar para a COVID-19 (PlanCon-Edu/COVID-19), os critérios de alternância de grupos para o retorno presencial, quando necessário, para manter o distanciamento social de 1,5m em todos os ambientes e espaços da instituição (SANTA CATARINA, 2020b).

O capítulo IV dispõe sobre os requisitos do atendimento conforme a Avaliação de Risco Potencial ao COVID-19:

§ 1º O total de matrículas ativas do estabelecimento, por turno, deve estar fixada na entrada da escola.

§ 2º Após a divulgação no site www.coronavirus.sc.gov.br do resultado da Avaliação de Risco Potencial Regional relacionada à COVID-19, o estabelecimento de ensino possui o prazo de até 2 (dois) dias para realizar as adequações, caso necessário.

§ 2º Para os estabelecimentos de ensino que não possuem espaço físico suficiente para atender as matrículas de cada grupo, respeitados o distanciamento social de, no mínimo, 1,5 metros, deverão ser organizadas estratégias de alternância entre os grupos, mantendo atividades presenciais e remotas para garantia do direito à educação. A alternância deve estar prevista no PlaCon-Edu/COVID-19 e amplamente informada para toda a comunidade escolar.

Art. 8º Em situações de surto de COVID-19 no estabelecimento de ensino, a instituição deve informar imediatamente às autoridades de vigilância epidemiológica e sanitária competentes para as medidas cabíveis (SANTA CATARINA, 2020b).

Com base nesse Decreto, os artigos acima foram estabelecidos na primeira seção, juntamente com elementos referentes aos regramentos, nas seções subsequentes, foram estabelecidas determinações como: Medidas de Higiene Pessoal; Medidas para readequação dos espaços físicos para circulação social; Medidas de distanciamento social; Medidas de higienização e sanitização de ambientes; Medidas de higienização de materiais e instrumentos didáticos e pessoais; Medidas de proteção contra a infecção de Covid-19 em trabalhadores; Medidas para identificação e condução de casos suspeitos ou confirmados para Covid-19; Medidas específicas de prevenção e controle relacionadas ao Ensino Fundamental anos iniciais; Medidas específicas de prevenção e controle relacionadas à Educação Infantil; Medidas específicas para a Educação Especial; Medidas

específicas para atendimentos em alojamentos e dormitórios; Medidas Sanitárias para alimentação escolar; e Medidas sanitárias para o Transporte Escolar, bem como o último capítulo, VI, das disposições finais.

Apesar do avanço significativo no combate à covid-19 por meio de vacinas e afastamento social, a retomada das aulas presenciais foi condicionada a considerar o índice de contágio, bem como as especificidades de pessoas portadoras de doenças com morbidades.

Assim, foi publicado no Diário Oficial do Estado, nº 21.461, decretos que davam legalidade jurídica, aos responsáveis legais pelos estudantes de poderem optar pela continuidade no regime de atividades não presenciais/remotas, quando a instituição/rede oferecer, mediante a assinatura de termo de responsabilidade, junto à instituição de ensino na qual o estudante está matriculado. Dentre eles o Art. 5º da Portaria nº 168, de 17 de fevereiro de 2021:

§ 3º - Os responsáveis legais pelo estudante podem optar pela continuidade no regime de atividades não presenciais/remotas, quando a instituição/rede oferecer, mediante a assinatura de termo de responsabilidade, junto à instituição de ensino na qual o estudante está matriculado. Caso haja mudança de regime de atendimento, os responsáveis legais deverão comunicar a instituição de ensino com 7 dias de antecedência, para que haja o enquadramento no novo regime de atendimento. II - O Art. 6º fica revogado (SANTA CATARINA, 2021).

A mesma portaria ainda versou sobre outros quesitos, como o Transporte Escolar:

Art. 23 § 1º Para o retorno das atividades do Transporte Escolar, as seguintes medidas devem ser adotadas: a) Até 70% (setenta por cento) da capacidade de assentos de passageiros sentados, para regiões classificadas em Risco Potencial GRAVÍSSIMO (representado pela cor vermelha no mapa). b) Até 100% (cem por cento) da capacidade de assentos de passageiros sentados, para regiões classificadas em Risco Potencial GRAVE (representado pela cor laranja no mapa), Risco Potencial ALTO (representado pela cor amarela) e Risco Potencial MODERADO (representado pela cor azul) (SANTA CATARINA, 2021).

Após o estabelecimento dessas diretrizes, as escolas, tanto públicas quanto particulares, foram realizando suas atividades pautando-se nessas normas estabelecidas para o combate e a prevenção da covid-19.

Assim, distintos decretos, instruções normativas e notas técnicas foram revogadas para o cumprimento de outras, como as seguintes: vacinação estudantes; saídas para estudos, devendo atender aos regramentos sanitários; autorização para a realização de atividades dentro dos estabelecimentos de ensino, como festas, comemorações, reuniões para entrega de avaliações, formaturas, feiras de ciências, apresentações teatrais, entre

outras; disposições sobre atividades essenciais da Educação que regulamentam atividades presenciais nas unidades das redes pública e privada relacionadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Técnico, Ensino Superior e afins, durante a pandemia de COVID-19. Também houve o estabelecimento de protocolos de segurança sanitária para as atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para a Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins, durante a pandemia da COVID-19; para o retorno de atividades escolares/educacionais (curriculares e extracurriculares) presenciais para as etapas da Educação Básica, Educação Profissional, Ensino Superior e afins no Estado de Santa Catarina; e foram definidos critérios para retomada de competições, treinamentos esportivos e práticas esportivas, incluindo esporte educacional.

Com base em tal materialidade no que corresponde àquilo que se tornou legalidade administrativo-jurídica, julgamos ser cabível procurar compreender o próprio processo de ensino e aprendizagem, considerando, portanto, as especificidades legais. Para tanto, realizamos a presente pesquisa, tendo como procedimentos operacionais a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com professores de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina localizadas no município de Tubarão. Em última instância, foi onde os participantes da pesquisa tiveram que se adaptar a tais aparatos legais para efetivar sua prática educativa escolar e, por conseguinte, vivenciaram o impacto no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Como mencionamos anteriormente, a realização da pesquisa teve a participação de professores que estiveram em uma escola localizada em área central-urbana e uma escola localizada em área de vulnerabilidade social. Tais professores atuaram, no período entre março de 2020 e julho de 2021, diretamente com alunos (em sala de aula) na mesma escola, lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental.

Como forma de buscar identificar os elementos que pudessem contribuir com os objetivos desta pesquisa, foram utilizados como instrumentos de investigação, primeiramente, um questionário inicial pela plataforma *Google forms* como meio de seleção de professores que se enquadrassem nos critérios de inclusão e, posteriormente, uma entrevista individual com cada uma das participantes, de forma presencial. Destacamos que todos os professores participantes leram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Apêndice C.

Dos seis entrevistados, cinco são mulheres com idade compreendida entre 36 anos e 56 anos; e um homem com 54 anos de idade. Todos são residentes no Estado de Santa Catarina, no município de Tubarão. Dentre eles, apenas um participante não é casado e outro não possui filhos. Os demais, todos já foram ou são casadas e têm filhos.

Com relação à formação profissional, todos os professores tiveram formação inicial. Quatro delas são graduadas em Pedagogia e dois deles, sendo mulher e homem, graduados em História e o outro em Arte. Todas possuem especializações e apenas um professor possui mestrado.

Quatro deles estavam vinculados em caráter temporário e dois por meio de concurso público. Os seus anos de trabalho configuram-se entre 8, 10, 12, 15 e 30 anos. Quatro deles exercem 40 horas de trabalho; uma delas, 15 horas; e outras, 30 horas de trabalho semanal. Todos os professores tiveram, no período em que foi realizada a pesquisa, dedicação exclusiva à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, localizada no município de Tubarão (SC). Todos os professores atuaram na relação direta professor-aluno, em tempos da pandemia, nos anos finais e iniciais do Ensino Fundamental. Durante suas atividades pedagógicas, alegam ter tido formações pedagógicas voltadas às aulas remotas e híbridas e contaram com o auxílio das plataformas digitais Google Meet e Professor Online Sed.

Por conseguinte, no sentido de aprofundar e analisar determinados aspectos sobre o processo de ensino e aprendizagem em tempos da pandemia da covid-19, passamos a explicitar as referidas respostas dos professores, que estão descritas na sequência. Para manter o anonimato, empregamos a seguinte nomenclatura: *Professor A*, *Professor B*, *Professor C*, *Professor D*, *Professor E* e *Professor F*.

4.2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E APROPRIAÇÃO DO CONTEÚDO ESCOLAR

A presente pesquisa, como anteriormente mencionado, tem como fundamento os pressupostos da teoria social materialista histórico-dialética pela sua condição ou postura ontológica. A partir de tais fundamentos do materialismo histórico-dialético, destacamos duas teorizações que dialogam, principalmente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem: a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Dessa forma, apoiamo-nos na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013) para refletir sobre o ensino remoto e híbrido em tempos de pandemia da Covid-19.

Como sabemos, a tríade conteúdo-forma-destinatário encontra-se interligada, pois os três elementos “[...] devem estar dialeticamente articulados e só podem ser tratados em separado para fins de exposição” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 85). Configura-se, assim, uma complexa relação sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

Quanto ao *que se deve ensinar*, os conteúdos escolares, de acordo com Pasqualini e Ysuharo (2016, p. 61), apoiados em Martins (2013), enfatizam que “[...] o conteúdo do ensino e a forma de ensinar são decisões pedagógicas que devem necessariamente considerar o destinatário do ato educativo, ou seja, a criança a quem se ensina”.

No que tange os dados coletados na presente pesquisa, observa-se que o processo de ensino e aprendizagem direcionado para a apropriação do conteúdo escolar, durante a pandemia da Covid-19, a partir tanto do ensino remoto como do ensino híbrido, pouco cumpriram com esses requisitos.

Isso pode ser verificado nas respostas dos professores, ao serem questionados sobre as possibilidades dos alunos se apropriarem do conteúdo escolar no âmbito das modalidades de ensino supracitadas. Vejamos algumas falas:

No ensino remoto eu acho que o aluno não se apropria do conteúdo. Eu acho que nem ele sendo reduzido, nem efetivamente o conteúdo em si, pela quantidade de alunos que tem naquele momento. Do remoto, a gente teve várias reclamações de vários professores, que a gente não consegue passar o conteúdo inteiro. Às vezes, você vai passar o conteúdo só para sanar algumas dúvidas, às vezes nem dava de passar os conteúdos na verdade. Nem tinha como, por isso é que eu te falei, às vezes eles tentam entrar em outro horário que não é marcado, justamente porque ele não tem um seguimento, uma regra. A maioria deles eram assim. Efetivamente complicado.

No híbrido era mais fácil porque, na verdade, a gente estava lá para cobrar. E outra, não eram todos que iam, porque também o híbrido se tornou um complicador quando, não são todas as escolas, mas quando também, uma semana ia para uma turma e outra semana ia para outra turma. Aí naquela outra semana ia uma turma na outra ia a turma B, assim sucessivamente, só que o conteúdo era o mesmo, mas quando era a semana daquela outra turma, eles não tinham feito aquele conteúdo, então ficava parado, ali. Então a gente retrocedia. Porque eles não se davam conta de que aquele tempo que eles ficaram em casa era para eles estudarem, fazerem as atividades, resolver os exercícios, fazer as tarefas que cada disciplina mandava. Até porque eles estavam uma semana em casa, uma semana indo para aula. Aí, quando a gente chegava cobrando, não tinha nada pronto. *Eu fiz. Eu esqueci, Ah, tinha. É, não rendia. Era muito complicado [...]* (Professor A).

Não, não foi o suficiente. Faltou o contato humano, faltou o professor estar em sala de aula, tirar dúvida pessoalmente. Faltou esse, essa questão mesma, do contato professor-aluno em sala de aula. [N]O remoto a gente deixou a aprendizagem muito distante do aluno (Professor B).

Eu vou dizer que eu acho que foi bem pouco. [...] como é que eu vou explicar de uma forma melhor: eu acredito que teve muita defasagem, muita, porque o

professor até passava os conteúdos e tudo mais, [mas] será que o aluno realmente entendeu? (Professor D).

Eu acredito que ele ficou deficiente, e a gente vai ver o resultado dessa aprendizagem durante os próximos anos, porque é uma consequência que não tem como a não presença do professor diariamente tirando as dúvidas. E aquela rotina mesmo, escolar, porque havia [...] aquele regramento escolar [e] traz para o aluno uma disciplina também de buscar, né, a pesquisa, e tal. Eu acredito que existem grandes deficiências, a gente observa isso. Agora a gente tá retornando, também, e a gente precisa justamente [d]isso. Rever os conteúdos que não foram dentro do ensino e aprendizagem, aperfeiçoados, e a gente vai buscar ver isso nos próximos anos, mas há uma dificuldade grande. Bastante deficiência (Professor F).

À vista disso, destacamos o posicionamento de Marsiglia e Saccomani (2016, p. 345): “Uma das condições para a organização do ensino promotor de desenvolvimento é conhecer o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico”. Vale, considerando a reflexão das autoras, questionar se, no bojo tanto do ensino remoto quanto do ensino híbrido, considerando as condições objetivas para a consolidação de tais ensinos, é possível conhecer as singularidades dos alunos, bem como organizar o processo de ensino, tendo em vista o efetivo desenvolvimento desses estudantes. Seguramente, a partir do posicionamento dos participantes da pesquisa, não foi possível concretizar um ensino promotor de desenvolvimento em um sentido integral do aluno.

Mesmo que para consolidar a organização do ensino, em tempos de pandemia da Covid-19, tenha sido necessário efetuar uma formação coesa e plausível para os professores inseridos nas escolas. Isto porque ocorreram diversas mudanças que impactaram decisivamente no modo de organização do ensino. Contudo, ao questionarmos os professores sobre a seleção de elementos didático-pedagógicos, predominou a devolutiva no que tange o processo de ensino de maneira superficial. Ainda, como um dos contributos para isso, foi mencionada a falta de apropriação das ferramentas tecnológicas digitais, impactando no trabalho pedagógico dos professores.

Saviani e Galvão (2021, p. 42) esclarecem, sobre o processo de ensino, os seguintes elementos:

Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Por outro lado, observamos que, pela superficialidade com a qual ocorreu o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, foi recorrente nas falas dos professores a preocupação sobre as defasagens de conteúdos que os alunos sofrerão nos

próximos anos. Essas defasagens predominantemente ocorreram pela não presença de professores e alunos no ambiente escolar. Segundo o Professor B, o contato humano é crucial para sanar as dúvidas dos alunos: “[N]O remoto a gente deixou a aprendizagem muito distante do aluno”.

A esse respeito, Saviani (2013, p.13) afirma: “Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem, bem como a apropriação dos conteúdos escolares acabaram sendo empobrecidos, impactando negativamente no processo formativo dos alunos (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Tal como a tríade conteúdo-forma-destinatário encontra-se articulada dialeticamente, o trabalho educativo também se refere à descoberta de formas mais adequadas para transmitir esse conteúdo. Nesse particular, vemos que, quanto ao *como ensinar*, as propostas dadas pelas modalidades de ensino remoto e híbrido ocorreram principalmente pela “Transmissão de conteúdo escolar pela TV aberta; roteiros de estudos por área de conhecimento; Plano de Atividades Domiciliares utilizando o livro didático; uso das redes sociais; aplicativos e ligações telefônicas; atividades impressas para os alunos; vídeo aulas; aulas em plataformas digitais” (NASCIMENTO, 2021, p. 11). Logo, isso ocasionou grandes desafios para sua efetividade em proveito do verdadeiro desenvolvimento do aluno.

Nesse âmbito, questionamos os professores participantes da pesquisa sobre quais pontos positivos e negativos eles identificavam nas modalidades de ensino remoto e híbrido. Obtivemos os seguintes relatos:

Então, eu [...] identifico pontos negativos, assim, porque, eu acredito que os alunos, nesse ensino remoto, eu acho, pelo fato de eles terem ficado em casa, eles não conseguiram pegar de fato a matéria, eu acho que eles ficaram mais ansiosos. De fato, ficaram, né? Mais ansiosos, e quando eles não têm o compromisso de sair de casa e ir para a instituição escolar, eu acredito que eles tiveram uma queda, assim, bem brusca, bem significativa, assim, né? Então, eu não vi muito como ponto positivo. Eu não consigo ver pontos positivos. Embora ele não [seja] negativo, também, justamente porque, de alguma forma, para a gente, que é professor, também, de uma certa forma facilitou, mas não na totalidade, né? Facilitou para a gente ter mais tempo de preparar a matéria, os conteúdos, né? No sentido de conseguir, é... ter mais tempo em casa, fazer um horário mais apropriado para a gente conseguir dar atenção para aquele aluno, mas [em] se tratando de alunos, eu não vi pontos positivos em relação à pandemia (Professor A).

Então, [n]o híbrido eu já acho, em contrapartida, que ele não é um ensino tão ruim assim. Por quê? Porque [n]o híbrido, na verdade, eu posso ter a

possibilidade de estar em sala de aula e ter a possibilidade de estudar também em casa (Professor A).

Identifico, como ponto positivo, a proposta que o governo lançou imediata para, de alguma forma, para estar atendendo o processo de educação. As crianças, de alguma forma, não ficaram desassistidas. A gente conseguiu, de uma forma, atender e continuar com o processo educacional durante aquele ano da pandemia, de forma imediata. Pontos negativos, eu acho que a gente não conseguiu alcançar uma meta no processo de aprendizagem de forma satisfatória, né? Acredito que faltou, faltou conhecimento, por parte dos professores, para a utilização das ferramentas tecnológicas. Faltou também um pouco de interesse por parte das famílias em contribuir nesse momento de pandemia. Contribuir para o ensino dos alunos em sala, de forma a complementar e tentar pelo menos a gente atingir sair uma média 70% de aprendizagem no ano da pandemia. Minha opinião, hoje, a gente não, infelizmente a gente não conseguiu alcançar uma meta de 50% na aprendizagem. Nisso é uma forma de ponto negativo (Professor B).

O ensino híbrido. Credito o ensino híbrido de forma positiva. Ele deu a oportunidade ao aluno. [...] frequentar a sala de aula, porém, de forma responsável, ainda que a gente passava pela pandemia, né? Foi uma oportunidade para as crianças não ficarem na sala superlotada. E, no meu caso, eu trabalhei de forma híbrida, de 15 em 15 dias. Então, as crianças vinham na sala de aula, tiravam as dúvidas e retornavam para casa com o conteúdo para a próxima semana fazer o estudo em casa (Professor B).

Então, os pontos positivos talvez tenha sido a parte que nós tivemos que nos reinventar mesmo e nos focarmos melhor nas ferramentas, né? Da internet, descobrimos [...] essas ferramentas como forma de facilitar a prática pedagógica. Foi bom, essa parte foi boa. Agora, a parte negativa, seria que nós tivemos, eu, particularmente eu, pouco suporte, né? Não da SED, mas eu digo assim, as famílias não tinham, né? (Professor C).

Nenhuma, nenhuma vantagem, [n]o híbrido. Porque isso, eu acho que nós vivemos numa escola, a realidade da escola pública, ela já é uma realidade difícil, né? Nós também não temos muitos recursos, né? E o híbrido atrasaria ainda mais o processo, porque a gente vê uma turma [na] semana, depois a professora tem que dar o mesmo conteúdo passado para essa turma na outra semana. É um revezamento, né? Então eu acho que a gente já passou o pior, né? E eu vejo que a gente tem que voltar sim, à realidade normal (Professor C).

[...] os pontos negativos: falta de recursos tecnológicos aos alunos, os alunos não tinham acesso, internet de baixa qualidade. Nós tínhamos, também, a não preparação para o ensino remoto. Claro que todo mundo do planeta foi pego de surpresa, mas apesar de sermos todos pegos de surpresa, os órgãos governamentais mostraram que não teve a preocupação de investir nessa hora, nesse momento, em recursos técnicos, tanto para os docentes quanto para os discentes (Professor E).

Pelos relatos acima citados, em primeira instância, podemos evidenciar, para além dos problemas para a efetivação da prática pedagógica (conforme mencionamos anteriormente), a preferência do ensino híbrido em detrimento do ensino remoto. Justamente, como justificativa, pelos professores poderem ter momentos presenciais com os alunos.

Se concebermos, de maneira direta e imediata, podemos constatar pontos positivos tanto no ensino remoto quanto no ensino híbrido. Isto porque, ao evidenciarmos proposições pedagógicas que hipertrofiam a suposta autonomia do aluno, tais tipologias de ensino tendem a ter êxito. De acordo com Gama e Prates (2020, p. 81),

Tem sido crescente as proposições que defendem a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural, restando ensinar com base no saber cotidiano, descartando-se o conhecimento sistematizado. Nesse sentido, aprofunda-se o rebaixamento da formação dos trabalhadores, esvaziando-se a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes.

Logo, em nossa compreensão, ao invés de tais ensinamentos compactuarem com uma formação em proveito da promoção humana no indivíduo, cadencia para uma formação fragmentada e caótica. Coaduna, então, intencionalmente ou não, para uma formação adaptativa. Destarte, os aspectos sociais, como por exemplo, as condições objetivas para o processo de ensino e aprendizagem, acabam sendo naturalizados.

De maneira contrária, a partir da pedagogia histórico-crítica, destaca-se a necessidade da transmissão do conteúdo, advindo do conhecimento sistematizado, como condição cabal para a formação integral do indivíduo.

Também foi relatado, pelos professores, no tange o ensino remoto, que ocorreu a falta de formação, principalmente sobre o uso dos meios tecnológicos. Isso implica a condição de responsabilização das secretarias de educação, estaduais e municipais, viabilizarem tal formação, tendo em vista a possibilidade de consolidação do processo de ensino e aprendizagem.

Nascimento (2021, p. 04) salienta que houve determinada ausência em certo documento nacional direcionado para explicitar as responsabilidades estatais que viabilizassem o processo de ensino e aprendizagem: “Importa, também, [...] a ausência de qualquer pronunciamento sobre como o Estado irá se responsabilizar para garantir as condições objetivas necessárias para a realização do ensino nas novas situações geradas pela pandemia e pela forma ‘remota’ ou ‘não presencial’ de educação escolar”. Logo, a responsabilidade foi deixada para os diretores, professores e familiares.

Compreendemos que os conteúdos escolares são fundamentais para que o aluno possa, de fato, se desenvolver (apropriar-se das máximas objetivações humanas). Portanto, é necessário que o conhecimento historicamente sistematizado seja convertido

em saber escolar (conteúdo escolar). Consequentemente, a maneira como tais conteúdos escolares serão transmitidos para o aluno deve se apoiar na perspectiva histórico-crítica.

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico [...]. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta de método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (*instrumentalização*), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar o problemas centrais (*problematização*) existentes no conjunto das relações sociais humanas (*prática social como ponto de partida e de chegada*), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (*catarse*) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143, grifos dos autores).

Com isso, nota-se a importância, no bojo do processo de ensino e aprendizagem, de estabelecer uma relação dialética entre conteúdo e forma, tendo em vista a apropriação do conteúdo escolar por parte do aluno. Porém, compreendemos que tanto o ensino remoto quanto o ensino híbrido não atingiram tal finalidade, caracterizando, destarte, uma precarização.

4.3 PRECARIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO E DO ENSINO HÍBRIDO

Marcada pelo isolamento social e a implementação da modalidade do ensino remoto, e posteriormente do ensino híbrido, a pandemia da Covid-19 realçou as lacunas e atrasos existentes no sistema educacional, bem como na formação de professores, em especial no domínio do uso das tecnologias digitais (NASCIMENTO, 2021).

A implementação das modalidades de ensino remoto e do ensino híbrido, no âmbito das escolas públicas, evidenciou ainda mais os desafios que o sistema educativo já enfrenta. Dada a realidade social desigual, alguns desdobramentos foram surgindo, no que tange o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, destacamos alguns questionamentos quanto à materialização da prática pedagógica, dadas as condições objetivas da comunidade escolar (em especial, da escola pública). Também, como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem, no seio da prática pedagógica, tanto em formato remoto como em formato híbrido e como os professores percebem a situação.

Com isso, perguntamos aos professores qual era compreensão sobre as aulas na esfera do ensino remoto e ensino híbrido. Destacamos os seguintes relatos:

Não. A gente teve alunos que não tinham acesso à rede de internet e não tinham condições de estar fazendo a impressão das atividades, então a escola disponibilizou a impressão. Porém, esse aluno, por não ter celular e às vezes era apenas um aparelho na família. E aquela família, a mãe ou o pai saíam e levavam o aparelho. Esse aluno realmente ficou sem contato nenhum com o professor para retirada de dúvidas. Então ele agiu de forma autônoma, ele teve que fazer por si só, sozinho. Esse aluno retorna agora em 2022 com uma defasagem muito grande pedagógica (Professor B).

Eu acho que dentro do processo de ensino e aprendizagem foi péssimo. Imagina, a grande parte das séries finais principalmente. Eu vi assim, muito, muito, inadimplência, evasão (Professor C).

Não, como já havia dito, é porque a condição, a pré-condição já era antes da pandemia, antes da pandemia já não tinha, durante a pandemia, isso não aconteceu! [...] (Professor E).

Com base nos dados obtidos pela pesquisa realizada pelo Gestrado/UFMG (2020), sobre o índice de casas familiares que não possuem acesso à internet e dividem os mesmos aparelhos tecnológicos, “Cerca de 35% dos profissionais de todas as etapas/subetapas da Educação Básica acreditam que as famílias não conseguem colaborar para garantir a execução das atividades remotas”. Ainda, segundo dados atualizados do Cetic (2021), apenas 39,2 % dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet e equipamentos de TIC, isto é, computador de mesa, notebook e tablet.

O Professor B relata a falta de acesso à internet, o compartilhamento de aparelho de comunicação e a impossibilidade para impressão dos materiais para realização das atividades. Nesse sentido, pode ter contribuído para o preocupante processo de *inadimplência* e *evasão* escolar, pela falta de condições de acesso iguais entre os alunos.

Nota-se, no que se refere à disponibilização do acesso à internet e de aparelhos tecnológicos, por parte da Secretaria de Estado da Educação, bem como das Coordenadorias Regionais de Educação, que houve um descumprimento quanto ao pronunciamento da Portaria nº 233 de 08 de abril de 2020 no seu Art. 1º, onde diz:

I – Disponibilizar acesso à internet e a computadores aos alunos devidamente matriculados e professores da rede pública estadual de ensino, que eventualmente o necessitem; II – Realizar a entrega de material escolar e alimentos aos alunos da rede pública estadual de ensino, seus pais e/ou responsáveis; III – Realizar a chamada e admissão de pessoal em caráter temporário, nas hipóteses em que a lei o permitir; IV – Limpeza, conservação e manutenção dos ambientes (SANTA CATARINA, 2020g).

De acordo com o relato do Professor E, quanto às condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem por meio tecnológico, elas já eram inexistentes desde antes da pandemia. Vejamos:

Eu propus, na época da pandemia, eu pedi à secretaria um levantamento de alunos de famílias que estivessem necessitadas na condição carente para termos meios de ajudar na compra de materiais mais sofisticados, e nunca chegou para nós essa lista, esse levantamento. A gente propôs isso na câmara municipal porque tinham pais que queriam ajudar famílias mais carentes. Eu me pergunto o porquê, né? (Professor E).

Face ao cenário acima apresentado, questionamos sobre a avaliação dos professores no que se refere ao processo de aprendizagem nos anos letivos que predominou a pandemia da Covid-19. Dessa maneira, destacamos as seguintes respostas:

Então, assim, 2020 foi um ano muito perdido. Assim, para não perder o ano tentamos nos reajustar, nenhum aluno foi reprovado. [...] eu não gosto disso! O aluno que não comparece e ser aprovado, nem compareciam nem no presencial, nem no remoto. Porque se no presencial eles não compareciam, no online eles sumiam, né! Não existia [...] aí, final do ano ser aprovado? (Professor A).

Hoje eu consigo avaliar que a gente tem dois anos praticamente, aí, para ser recuperado no processo de ensino aprendizagem. Principalmente, no Ensino Fundamental 1, que as crianças fizeram um pré e hoje estão no terceiro ano. E a maioria sem participar do processo de alfabetização completa, o processo de leitura e escrita. Então, a gente tá, tá trabalhando, ainda resgatando esses alunos, resgate de aprendizagem (Professor B).

Eu tentei, dentro das minhas [*sic*], daquilo que eu tinha, dos recursos. Não dependia só de mim, dependia da família dos alunos e que eram carentes. Também porque só tinham o WhatsApp, eles não tinham o notebook, não tinham recursos, né (Professor C).

Eu acredito, eu não acho, eu acredito, porque eu vivenciei, eu participei de reunião de conselho de educação da cidade e a gente ouviu anseios. A gente viu muito a preocupação de professores e diretores, nós tivemos dois anos, 2020 e 2021, de basicamente um ano quase que perdidos. Porque que eu digo isso, com toda sinceridade e certeza, quando eu não tenho condição de navegador eu me afogo. Eu vou fazer uma travessia e eu não sou um bom nadador, sem recursos, sem salva-vidas, eu vou me afogar, posso até dar uma braçada, posso até chegar, mas bastante debilitado. Então, essa analogia que eu faço é o que eu percebo agora. Nós tivemos [em] 2021 gerações que foram passando sem conhecimento. Tanto que 2022 está sendo a prova. Então, esse ano foi um ano de bastante dificuldade (Professor E).

Observa-se que há, nos posicionamentos dos professores, o destaque sobre a grande dimensão perdida no processo de aprendizagem por parte dos alunos, principalmente pela ausência e/ou por falta de condições objetivas de acesso via instrumentos tecnológicos digitais. Nesse sentido, Nascimento (2021, p. 5, grifos do autor) alertava sobre o preocupante movimento de naturalização sobre o acesso e a presença:

Os dados atualmente disponíveis sobre a participação dos estudantes referem-se, no geral, à percepção docente ou discente sobre sua “presença”. Em que pese o fato de esses dados refletirem, muitas vezes, uma avaliação binária

(“acessou” ou “não acessou”; “realizou” ou “não realizou”), sem discriminar a regularidade, a sistematicidade, tampouco a aprendizagem do estudante [...].

Destarte, os professores relatam que, devido às defasagens causadas pelas razões acima mencionadas, a partir do ano de 2021, com o começo das aulas presenciais, isto é, com o começo do ensino híbrido, apenas restou iniciar o processo de tentativa de recuperação da aprendizagem dos alunos. Conforme a fala do Professor B, “[...] principalmente no Ensino Fundamental 1, que as crianças fizeram um pré e hoje estão no terceiro ano, e a maioria sem participar do processo de alfabetização completa, o processo de leitura e escrita”.

Da mesma forma, questionamos a compreensão dos professores participantes da pesquisa se eles tiveram condições pessoais para sistematizar e efetivar as aulas, tanto no ensino remoto quanto no ensino híbrido, tendo em vista de que ambos os formatos de ensino têm a necessidade de utilizar recursos digitais. Evidenciamos o seguinte posicionamento:

Eu tinha todo acesso, tinha aparelho, tinha celular, acesso à rede [de] internet. Na realidade, eu improvisei um quartinho em minha casa e montei uma sala de aula. Foi num improviso, mas deu tudo certo. Eu tinha todos os aparelhos que eram precisos. Porém, na altura da pandemia em 2020, eu tive que trabalhar tanto na rede estadual como na rede municipal. Que nós, professores, se deparamos com uma realidade que eu tinha uma carga horária de 40 [horas], mas eu tinha que de cumprir quase 60 [horas]. Porque muitos cursos foram voltados fora da minha carga horária de trabalho. E a gente sentiu esgotamento psíquico muito grande, devido [a] eu ter que me reinventar muito rápido. Eu tenho que atender esses alunos de forma remota, eu tive que disponibilizar meu número pessoal de *WhatsApp* [...] para a maioria de todos os alunos que tinham acesso. Então, assim, eu não tinha horário, eu não tinha hora. Tinha pai que me ligava às seis da manhã perguntando qual era o horário da aula, tinha pai me perguntando às cinco [horas]. Já recebi ligação às 5:30 da manhã de pais no meu celular pessoal para saber até que dia que tinha que entregar na plataforma as atividades (Professor B).

A partir desse posicionamento supracitado, podemos concordar que “[...] a pandemia remodelou as formas de exercer o ofício docente. O trabalho, transferido para a casa, se sobrepôs às atividades domésticas e familiares, produzindo consequências à saúde docente que, mesmo pouco conhecidas, são alarmantes” (PINHO, 2021, p. 01). Quanto à precarização do ensino nas modalidades de remoto e do ensino híbrido, o Professor e relatou:

O ambiente escolar, pelo menos o ambiente onde eu trabalhei, não era propício para a educação virtual: a internet péssima. Hoje 2022, o Estado cobra, por exemplo, a hora-atividade, mas a maioria das escolas não têm internet para poder trabalhar lá. A precarização do trabalho pedagógico, ela é evidente, nós estamos querendo ir à lua de carro de boi (Professor B).

A forma intensa e assistemática com que foram implementados o ensino remoto e o ensino híbrido sem que, primeiramente, ocorresse a garantia das condições objetivas, tanto para o processo de ensino (no caso do professor) quanto ao processo de aprendizagem (no caso do aluno) ficam evidentes nas respostas dos professores. Denota-se, em nossa compreensão, a precarização do processo de ensino e aprendizagem a partir dos modelos de ensino remoto e híbrido.

Nesse caso, houve falta de condições de uma formação efetiva, pois ela acontecia simultaneamente com a organização e efetivação das aulas. Com isso, podemos concordar com a pesquisa feita pela rede Gestrado/UFMG (2020), que relata a precarização do trabalho e o lugar do professor no contexto pandêmico. A formação dos professores estava sendo realizada pelos moldes de *aprender no ato* da sua prática educativa. Em suas considerações conclusivas, o texto indica que

Os docentes foram convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada. Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados. A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades. Entretanto, percebe-se que o compromisso desses professores (as) com seus estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível. Essa experiência pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes (GESTRADO, 2020, p. 21).

Por fim, tomando o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, a pedagogia histórico-crítica, foi possível constatar um processo de precarização do ato de ensinar e aprender. Tal questão é reverberada predominantemente pelos posicionamentos dos professores participantes da pesquisa. Foi um momento histórico preocupante para todas as esferas da sociedade. No caso da educação escolar, coadunou com a limitação das condições para a apropriação das máximas objetivações por parte do aluno. Assim, reverberou uma precarização no desenvolvimento humano na sua máxima possibilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pandemia da covid-19, pela necessidade de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, no contexto escolar, dadas as medidas de biossegurança estabelecidas pela comunidade científica a fim de diminuir a propagação do coronavírus, a implementação das modalidades de ensino remoto, e posteriormente do ensino híbrido, foram as alternativas de cunho emergencial.

Entretanto, dada a precária condição socioeconômica que a maior parcela dos alunos inseridos nas escolas, principalmente públicas, bem como as más condições objetivas para a efetivação do ato de ensinar por parte dos professores, coadunaram para uma precarização tanto do ato de ensinar quanto do ato de aprender. Isso foi constatado ao realizarmos uma análise sobre as implicações do ensino remoto e híbrido no processo de ensino e aprendizagem das crianças/adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia da Covid-19.

Assim, para compreendermos como correu o processo de ensino e aprendizagem a partir do olhar dos professores, face às modalidades de ensino remoto e do ensino híbrido, apoiamo-nos em determinadas categorias a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Desse modo, no segundo capítulo, procuramos elucidar alguns aspectos sobre a concepção de educação histórico-crítica, quanto às especificidades sobre a educação escolar e o processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, sendo a educação escolar em proveito para o processo de transformação social, buscamos primeiro entender o indivíduo sobre o qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Constatou-se a importância da transmissão do conhecimento historicamente sistematizado como condição cabal para o movimento catártico do aluno.

Nesse contexto, procuramos destacar elementos sobre o papel do professor no que tange o processo de ensino e aprendizagem, pois, por intermédio dele, os conteúdos escolares advindos do conhecimento historicamente sistematizado devem ser organizados considerando as especificidades, as singularidades do aluno (destinatário), com intuito de promover o constante processo de promoção humana.

No terceiro capítulo, buscamos explicitar criticamente elementos sobre o ensino remoto e o ensino híbrido como *possibilidades* para a educação escolar em tempos de pandemia da Covid-19. Procuramos caracterizar as especificidades de tais modalidades de ensino com objetivo de compreender quais moldes percorreriam a implementação,

bem como sua efetivação em escolas estaduais em Santa Catarina. Nota-se que a *possibilidade* se configurou como *limite*, em especial, para o processo formativo do aluno.

Constatamos, por fim, um esvaziamento, no bojo do aparato jurídico-administrativo direcionado para regular as atividades pedagógicas nas escolas, de direcionamentos para concretizar a prática pedagógica de maneira coesa e plausível em prol de consolidar o processo de ensino e aprendizagem no sentido de cumprir a finalidade da educação.

No último momento, procuramos analisar os posicionamentos dos professores participantes da pesquisa, por meio de determinadas categorias analíticas, sobre como ocorreu a prática pedagógica na educação escolar em tempos de pandemia da Covid-19. Inicialmente evidenciamos, em linhas gerais, determinados percursos e percalços que a pandemia da covid-19 impôs ao sistema educativo. Isso foi possível aferir quando se destacam os posicionamentos governamentais que permearam os anos de 2020 e 2021, a fim de atender essa demanda.

Por conseguinte, quanto à apropriação do conteúdo escolar, dentro das especificidades das modalidades de ensino remoto e híbrido, com base no nosso referencial teórico, constatamos, nas falas dos professores, o destaque a modalidade de ensino híbrido, predominantemente por conta da possibilidade de estabelecer, mesmo que certos momentos, a relação presencial entre professor-aluno. Em outras palavras, constatou-se que, em especial, por meio do ensino remoto houve um severo esvaziamento do conteúdo escolar. Isso nos leva a assinalar, mesmo que implicitamente, a importância do *presencial* para consolidar a prática pedagógica de maneira eficaz, no que tange o processo formativo do aluno. Mesmo diante do problema *crônico* que a educação pública apresenta, devido à falta de investimento, e principalmente como instrumento para a manutenção do *status quo*.

Nesse sentido, estabeleceu-se, em nossa compreensão, uma precarização do ato de ensinar de maneira remota e híbrida, culminando, por consequência, na precarização do direito de aprender. Tal precarização tornou-se evidente conforme as falas dos professores, a precária formação para a atuação pedagógica do professor, falta de condições de acesso dos conteúdos, implicando no índice de evasão. Tais fatores conferem, inexoravelmente, para o esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, afetou predominantemente professores e alunos envolvidos nesse problemático processo educativo no decorrer da pandemia da Covid-19.

Destarte, apontamos para a necessidade de um constante aprofundamento, por meio de processos investigativos, que possa elucidar a materialidade da educação escolar no âmbito da pandemia da Covid-19 e, por conseguinte, suas consequências e impactos. Também, as proposições concretas para sanar, o máximo possível, as mazelas consolidadas nesse importante período histórico.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** v. 11, n. 22, p. 313-325. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250989605> Acesso em: 27 out. 2021.

ANGOLA. **Objetivos de desenvolvimento do milênio 2005**. [Tubarão, 2022]. Disponível em: [UNDP_AO_MDG-Report-Summary2005_PT\(1\).pdf](#). acesso em: 23 maio. 2022.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação/Organizadores**. - Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamento o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 26 out. 2021

BRASIL. Organização Mundial da Saúde. **Notícias**. 2020a. Disponível em: OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde (paho.org). Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Parecer CP/CNE 05/2020**. Conselho Nacional de Educação. (2020). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 26 out. 2021.

BUONFIGLIO, Leda Velloso. Habitação de interesse social. **Mercator**, Fortaleza, v. 17, e17004, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4215/rm2018.e17004> ISSN: 1984-2201. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mercator/a/6ybBTz9kZfptHGx4GjwRqYw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios (2021).** Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf . Acesso em: 29 nov. 2022

CHRISTENSEN, C, M.; HORN, M, B; STAKER, H. Ensino Híbrido: **uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Tradução da Fundação Lemann e Instituto Península. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013.

CURY, C. R.J. Educação e contradição: **elementos teórico-metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

D´AVILA, D. A. L.; PANTOJA, S. A.; CARVALHO, P. de. Em tempos de guerra e de paz: a Educação Especial em Angola. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e82/1–25, 2019. DOI: 10.5902/1984686X34186. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34186>. Acesso em: 23 maio. 2022.

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”. **Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 5.ed. Campinas: Autores associados, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: **Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FRANCO, A. F. **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena:** carta às professoras e professores brasileiros. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4050229.pdf> Acesso em: 27 out. 2021.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 636–652,

2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.44442. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 17 nov. 2021

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A pedagogia históricocrítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 81-106.

GESTRADO/UFMG, G. de E. sobre P. E. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia-Relatório Técnico. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 700–716, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1256. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1256>. Acesso em: 23 maio. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 59 out.- dez. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Dn4CYmKD5W5dw4ygQLBCxzN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Publicado em YAEGASHI, Solange e outros (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.
Disponível em: [4824c0b9-d9c6-0360-ca69-c7ad2b51ab79](https://doi.org/10.24036/revista.2017.1.23-35)
(aprendizagemconectada.mt.gov.br) Acesso em: 29/12/2021.

NASCIMENTO, C. P. Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Linhas Críticas**, doi.org/10.26512/lc27202139015. Brasília, v. 17, p. 01-19, jan./dez. 2021.

PERES, P; PIMENTA, P. **Teorias e práticas de b-learning**. Lisboa: Edições Sílabo Ltda., 2011.

PINHO, P. S. **Trabalho remoto docente e saúde: Repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021, e00325157. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00325.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 509, de 17/03/2020a.** Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390985>. Acesso em 21 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Portaria conjunta nº 983, de 15/12/2020b.** Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=406055>. Acesso em 21 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Parecer CEE nº 146/2020c.** Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-sc-parecer-cee-sc-n-146-2020-6179b243d94c2-pdf>. Acesso em 21 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 525, de 23 de março de 2020d.** Disponível em: legisweb. Acesso em 21 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE nº 009, de 19 de março de 2020e.** Disponível em: [https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1812-resolucao-2020-009-cee-sc-2#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20regime%20especial,Coronav%C3%ADrus%20\(COVID%2D19\)](https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1812-resolucao-2020-009-cee-sc-2#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20regime%20especial,Coronav%C3%ADrus%20(COVID%2D19)). Acesso em 21 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Parecer CEE/SC nº 179/2020f.** Disponível em: legisweb. Acesso em 21 out. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Saúde. **Portaria nº 233/2020g.** Disponível em: legisweb. Acesso em 21 out. 2021.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 168/2021.** Disponível em: legisweb. Acesso em 21 out. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica. Primeiras aproximações** :Sobre a natureza e a especificidade da educação. 11. Ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C; Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **COVID-19: trabalho e saúde docente**, 2021. Disponível em: [*A falácia do ensino remoto Saviani e Galvão 2021 \(2\). pdf](#). Acesso em: 27 out 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A J. A Pesquisa em Educação: **a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador**. Revista de Educação da Univali, Itajaí (SC), n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2001.

SEVERINO, A J. Metodologia do trabalho científico. [S.l: s.n.], 2016.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. **Circular nº 78/2020**. 2020. Disponível em: <https://www.andes.org.br/sites/circulares/circular-no-078-2020-informa-sobre-suspensao-de-eventos-publicos-em-decorrencia-do-novo-coronavirus->. Acesso em: 27 out. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Infectologia. **Novo coronavírus (COVID-19)**. Nº 14, fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22340d-DocCientifico_-Novo_coronavirus.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

APÊNDICE (A) - QUESTIONÁRIO

Informações pessoais

1. Data de nascimento:
2. De que maneira você se identifica quanto a sua identidade de gênero?
 - a) Homem
 - b) Mulher
 - c) Outros:
3. Estado civil:
 - a) Solteiro(a)
 - b) Casado(a)
 - c) Divorciado(a)/Desquitado(a)/Separado(a)
 - d) Viúvo(a)
 - e) Outro
4. Tem filhos? Se sim, quantos?
5. Qual município que reside atualmente?
6. Qual a sua idade (em anos):

Formação Profissional

7. Há quanto tempo realizou a sua última graduação (em anos)?
8. Você possui formação em qual(uais) curso(s) de graduação?
9. Quanto a Pós-Graduação (Você pode escolher mais de uma das opções):
 - a) Possuo Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização)
 - b) Possuo Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado)
 - c) Possuo Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Doutorado)
 - d) Possuo Pós-Doutorado
 - e) Não possuo nenhum tipo de Pós-Graduação

Atuação Profissional

10. Há quanto tempo é professor na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?
11. Qual a sua carga horária na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?
12. Qual o seu vínculo empregatício na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?
 - a) Admitido em Caráter Temporário (ACT)
 - b) Concursado
13. Atualmente, você trabalha em alguma outra escola?
Sim
Não
14. Caso a resposta da pergunta anterior seja sim, em qual rede de ensino pertence a outra escola na qual você trabalha?
Rede Federal
Rede Municipal
Rede Particular
15. Você atua ou atuou no ensino superior?
Sim
Não

16. Se você respondeu sim na pergunta anterior, em qual (quais) curso(s)?

17. Caso a resposta da pergunta número 15 seja sim, em qual ano você atuou como professor no ensino superior?

18. Em 2020, você atuou em qual nível de escolarização na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?

Educação infantil

Ensino Fundamental - Anos iniciais

Ensino Fundamental - Anos iniciais

Ensino Médio

EJA

Profissionalizante

19. Em 2020, qual disciplina você atuou como professor na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?

20. Em 2021, você atuou em qual nível de escolarização na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?

Educação infantil

Ensino Fundamental - Anos iniciais

Ensino Fundamental - Anos iniciais

Ensino Médio

EJA

21. Em 2021, qual disciplina você atuou como professor na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina?

22. Você teve formações direcionadas para o ensino remoto?

Sim

Não

23. Você teve formações direcionadas para o ensino híbrido?

Sim

Não

24. Em relação as aulas ministradas por você, quais plataformas digitais utilizou em 2020 e 2021?

Google Meet

Zoom

Teams

25. Caso você aceite participar da entrevista, pode disponibilizar seu e-mail?

26. Caso você aceite participar da entrevista, pode disponibilizar seu número de celular para estabelecermos contato?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistador: Ruth Jovati Quintino Calenga

Data da entrevista: De setembro de 2021 a março de 2022.

Prezados Professores

Vocês estão sendo convidados a participar da pesquisa intitulada “O processo de ensino e aprendizagem na educação escolar em tempos pandemia da covid-19”, coordenada pela mestrandia Ruth Jovati Quintino Calenga. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações do ensino remoto e híbrido no processo de ensino e aprendizagem das crianças/adolescentes dos anos finais do ensino fundamental em tempos de pandemia da Covid-19.

1. Você identifica pontos positivos e negativos no ensino remoto? Quais? Você poderia justificar a sua resposta?
2. Você identifica pontos positivos e negativos no ensino híbrido? Quais? Você poderia justificar a sua resposta?
3. No decorrer da pandemia (2020 e 2021), qual modalidade de ensino você achou mais eficaz para ser trabalhada? Você poderia justificar a sua resposta?
4. Na sua opinião, sobre o processo de ensino e aprendizagem, quais as maiores facilidades que os alunos encontraram na modalidade de ensino remoto? E as maiores dificuldades? Você poderia justificar a sua resposta?
5. Na sua opinião, sobre o processo de ensino e aprendizagem, quais as maiores facilidades que os alunos encontraram na modalidade de ensino híbrido? E as maiores dificuldades? Você poderia justificar a sua resposta?
6. Você considera a relação entre professor e aluno, por meio do ensino remoto, suficiente para que o aluno possa se apropriar, efetivamente, do conteúdo? E no ensino híbrido? Você poderia justificar a sua resposta?
7. Na sua opinião, todos os alunos tiveram acesso iguais para estarem presentes tanto no ensino remoto, quanto no ensino híbrido? Você poderia justificar a sua resposta?
8. Você, enquanto professor, como avalia o processo de ensino e aprendizagem nestes dois anos letivos (2020 e 2021)?
9. Você teve condições objetivas na sua casa (local apropriado; computador, celular, internet, etc.) para realizar as aulas por meio do ensino remoto?
10. E, no âmbito da sua escola, você teve condições objetivas (equipamentos, suporte técnico, etc.) para realizar as aulas por meio do ensino híbrido?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
COM SERES HUMANOS

Universidade
UNISUL

Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participação do estudo

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "Processo de ensino e aprendizagem na educação escolar em tempos da Pandemia da Covid-19" coordenada por Ruth Jovati Quintino Calenga. O objetivo deste estudo é analisar as implicações do ensino remoto e híbrido no processo de ensino e aprendizagem das crianças/adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, em tempos de Pandemia da Covid-19.

Caso você aceite participar, você terá que responder um questionário com questões fechadas através da plataforma *Google Forms* com a finalidade de conhecer o participante da entrevista. Posteriormente será convidado a participar de uma entrevista semiestruturada para conversamos remotamente, agendada previamente, através do *Google Meet*, sobre as questões mais direcionadas a pesquisa, o que deve depender cerca de 5 minutos no questionário e 30 minutos na entrevista.

Gostaríamos de solicitar o seu aceite para gravação de vídeo através do *Google Meet*.

- () sim, aceito
() não, não aceito

Riscos e Benefícios

Com sua participação nesta pesquisa, você não estará exposto (a) a riscos, e caso eles venham a ocorrer, serão tomadas as seguintes providências: o participante receberá todo o suporte necessário a fim de resolver tal risco, sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável.

Se com a sua participação na pesquisa for detectado que você apresenta alguma condição que precise de tratamento, você receberá orientação da equipe de pesquisa, de forma a receber um atendimento especializado.

Esta pesquisa tem como benefícios aumentar o grau de compreensão sobre como se deu o processo de ensino e aprendizagem na educação escolar em tempos da Pandemia da Covid-19".

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação. E da

TCLE - 1 de 3

Rubrica do participante ou
representante legal

Ruth Calenga

Rubrica do pesquisador responsável



Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL

mesma forma, preservaremos a identidade do participante em casos de vídeos e áudios.

Os (as) pesquisadores (as) se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionam constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

Você é livre para aceitar ou não participar da pesquisa, e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir de novembro de 2022, sendo que o participante irá receber a devolutiva dos resultados obtidos através de e-mail e contato telefônico. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa por meio do questionário e entrevista, somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago (a) de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos para você. No entanto, caso você tenha alguma despesa decorrente da sua participação, tais como transporte, alimentação, entre outros, você será ressarcido (a) do valor gasto (descrever as formas de ressarcimento, caso sejam previstos). Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado (a) conforme determina a lei.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do (a) pesquisador (a) responsável e a outra via com você.

TCLE - 2 de 3

Rubrica do participante ou
representante legal

Ruth Cabanga

Rubrica do pesquisador responsável



Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL

Consentimento de Participação

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo e tive a oportunidade de discutir as informações do mesmo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeito com as respostas.

Eu receberei, através de download, uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) através do link, após a aprovação do CEP.

Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

Li e CONCORDO em participar da pesquisa.

Li e NÃO CONCORDO em participar da pesquisa.

Pesquisador (a) responsável: Ruth Jovati Quintino Calenga
E-mail para contato: rcalenga@gmail.com
Telefone para contato: (48) 988172999

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável:

Orientador: Matheus Bernardo Silva
E-mail para contato: matheusbernardo25@gmail.com
Telefone para contato: (48) 996445252

Assinatura do (a) aluno (a) pesquisador (a):

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado (a) de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética da UNISUL pelo telefone (48) 3279-1036 ou WhatsApp (48) 9 8819-8868 entre segunda e sexta-feira das 13h às 17h e 30min ou pelo e-mail cep.contato@unisul.br.

TCLE - 3 de 3

Rubrica do participante ou
representante legal

Rubrica do pesquisador responsável

