

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

JAQUILDA ALBINO COSWOSK

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS PARA
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE JAGUARÉ – ES EM
2020 E 2021**

**SÃO MATEUS
2023**

JAQUILDA ALBINO COSWOSK

**EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS PARA
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE JAGUARÉ – ES EM
2020 E 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Mestre, na área de concentração Ensino, Sociedade e Cultura.
Orientador: Prof. Dr. Ueber José de Oliveira

SÃO MATEUS

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A335e Albino Coswosk, Jaquilda, 1973-
Educação em tempos pandêmicos: percepções e desafios para professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Jaguaré-ES em 2020 e 2021 / Jaquilda Albino Coswosk. - 2024.
169 f. : il.

Orientador: Ueber José de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Aspectos históricos das epidemias e pandemias. 2. Políticas públicas educacionais no Brasil e o financiamento da Educação Básica. 3. Oferta dos Ensinos Remoto Emergencial e Híbrido no Sistema Municipal de Ensino de Jaguaré: Implantação e desenvolvimento. 4. Considerações finais e desaíios a frente. I. de Oliveira, Ueber José. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

JAQUILDA ALBINO COSWOSK

EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA MUNICIPAL DO ENSINO DE JAGUARÉ- ES NOS ANOS DE 2020 E 2021


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 19 de dezembro de 2023.


COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ueber José de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^a. Dr.^a Maria Alayde de Alcantara Salim
Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **JAIR MIRANDA DE PAIVA**
Data: 21/12/2023 10:35:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jair Miranda Paiva
Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo.

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA VIEIRA DE SANT ANNA**
Data: 20/12/2023 01:05:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Fernanda Vieira Sant'Anna
Universidade do Estado de Minas Gerais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
UEBER JOSE DE OLIVEIRA - SIAPE 3700496
Departamento de História - DH/CCHN
Em 20/12/2023 às 12:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/860554?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM - SIAPE 2571155
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 21/12/2023 às 18:33

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/862089?tipoArquivo=O>

DEDICATÓRIA

Aos meus colegas de profissão, às minhas colegas de profissão. Aos meus alunos, às minhas alunas. A todos e todas que se foram. A nós, que sobrevivemos para contar a História.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, pelos dons e oportunidades concedidas.

À minha mãe Jacira e ao meu pai João (*in memoriam*): minhas origens, por tudo que me ensinaram como pessoa, filha, irmã e mãe.

Aos meus filhos Renan, Mateus e Maria, pela paciência em esperar a atenção, o cuidado e o abraço. Meu tudo!

Aos meus irmãos Judson e Janderson, exemplos de profissionais da Educação, pelo apoio de sempre; às minhas irmãs Jaqueline e Joelma.

Aos meus cunhados Vinícius e Antônio; à minha cunhada Izadora.

Às amigas e companheiras de mestrado Amanda e Eloana pelo incentivo, apoio e suporte a todo momento.

A Ivan Martucci Forneron, pela leitura atenta e generosa do texto.

À Esliane, pelo apoio na escola e incentivo.

Aos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré, pelo acolhimento à pesquisa e suporte.

Ao Professor Ueber, meu orientador, pelo apoio e orientações.

Aos professores do PPGEEB, em especial a Jair, Maria Alayde e Isabel, pelo incentivo e ensinamentos.

À Carla Viviane, da SUPGRAD/CEUNES/UFES, pelas orientações e suporte.

Obrigada a todos/as que de algum modo colaboraram com a realização deste trabalho.

Antes deste vírus, a humanidade já estava ameaçada de asfixia. Se tiver de haver guerra, deverá ser, em consequência, não contra um vírus em particular, mas contra tudo o que condena a grande maioria da humanidade à paragem prematura de respiração, tudo o que ataca fundamentalmente as vias respiratórias, tudo o que, na longa duração do capitalismo, confinou segmentos inteiros de populações e raças inteiras a uma respiração difícil, ofegante, a uma vida pesada. Mas para daí sair é preciso ainda compreender a respiração, para lá de aspectos puramente biológicos, como aquilo que nos é comum e que, por definição, escapa a qualquer cálculo.

Achille Mbembe

RESUMO

A pesquisa em tela teve como objetivo investigar o processo de implantação e desenvolvimento dos ensinos remoto emergencial e híbrido no Sistema Municipal de Educação de Jaguaré-ES entre 2020 e 2021, períodos críticos da pandemia do novo coronavírus. Buscamos compreender os desafios e as percepções dos/as professores/as da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações para o trabalho remoto e híbrido. Em contrapartida, analisamos as formações continuadas ofertadas entre 2016 e 2020 e suas contribuições para a prática docente, assim como o conhecimento docente apreendido em tais formações para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de modo a garantir tais modalidades de ensino a partir da elaboração das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Enquanto aporte metodológico, formatamos uma pesquisa bibliográfica e documental em medidas provisórias, portarias, decretos e demais normativas emitidas pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria Estadual de Educação (SEDU), Conselho Municipal de Educação de Jaguaré (CME), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e qualitativa construída de acordo com os resultados de uma entrevista em grupo realizada com diretores, técnicos da SEME e professores. Esta pesquisa é fundamentada no reconhecimento de que os cenários educacionais regional e brasileiro sofreram mudanças drásticas e exigiram uma profunda simbiose entre educadores, práticas pedagógicas e tecnologia, ao considerarmos os desafios sem precedentes apresentados pela crise pandêmica global. Através dela, lançamos luz sobre as especificidades não somente do cenário educacional em Jaguaré, mas também sobre implicações mais amplas para o necessário debate relativo à adaptabilidade dos sistemas educacionais diante de interrupções imprevistas e da desigualdade social flagrante agravada pela pandemia do novo coronavírus.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto emergencial. Ensino híbrido. APNP. TDIC.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo investigar el proceso de implementación y desarrollo de la enseñanza remota híbrida y de emergencia en el Sistema Municipal de Educação de Jaguaré-ES entre los años 2020 y 2021, período crítico de la pandemia de Covid-19. Buscamos comprender los desafíos y percepciones de los docentes de Educación Infantil y Primeros Años de Educación Primaria y sus implicaciones para el trabajo remoto e híbrido. Analizamos también la formación continuada ofrecida entre los años 2016 y 2020 y sus aportes para la práctica docente, así como los conocimientos docentes aprendidos en dicha formación para el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TID), con el objetivo de lograr dicha formación y sus modalidades de enseñanza basadas en la preparación de Actividades Pedagógicas No Presenciales (APNP). Como aporte metodológico, realizamos una investigación bibliográfica y documental acerca de las medidas provisionales, ordenanzas, decretos y otras normas emitidas por el Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria Estadual de Educação (SEDU), Conselho Municipal de Educação de Jaguaré (CME), así como la Base Curricular Comum Nacional (BNCC), y enfoque cualitativo construido a partir de los resultados de una entrevista realizada a directivos, técnicos del SEME y docentes. Nuestra investigación, por lo tanto, esta amparada en el reconocimiento de que los escenarios educativos regional y brasileño sufrieron cambios drásticos y requirieron una profunda simbiosis entre educadores, prácticas pedagógicas y tecnología, al considerar los desafíos sin precedentes que ha puesto la crisis pandémica global. Como su resultado, subrayamos las especificidades no sólo del escenario educativo en Jaguaré, sino también las que están implicadas de forma más amplia para el necesario debate acerca de la adaptabilidad de los sistemas educativos frente a interrupciones imprevistas y a la flagrante desigualdad social agravada por la pandemia de Covid-19.

Palabras clave: Pandemia. Enseñanza remota de emergencia. Enseñanza híbrida. APNP. TDIC.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Primeiras instalações públicas de Jaguaré | 93 |
| Figura 2 – Mapa dos distritos e principais comunidades do município de Jaguaré em 2020 | 94 |
| Figura 3 – População jaguareense em 2022 | 95 |
| Figura 4 – Taxa de escolarização em Jaguaré | 96 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Formações Continuidas – 2016 | 67 |
| Gráfico 2 – Formações Continuidas – 2017 | 68 |
| Gráfico 3 – Formações Continuidas – 2018 | 70 |
| Gráfico 4 – Formações Continuidas – 2019 | 74 |
| Gráfico 5 – Formações Continuidas – 2020 | 85 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Grupos Focais 1 e 2 | 109 |
| Tabela 2 – Referência dos/as Entrevistados/as | 111 |

LISTA DE SIGLAS

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APNP - Atividades Pedagógicas Não Presenciais
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEIM - Centros de Educação Infantil Municipal
CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CME – Conselho Municipal de Educação de Jaguaré-ES
CNE - Conselho Nacional de Educação
COMEJ – Conselho Municipal de Educação de Jaguaré-ES
CONASS - Conselho Nacional de Secretários de Saúde
ECORM - Escolas Comunitárias Rurais Municipais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAES - Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPP – Proposta Político Pedagógica do Municipal de Jaguaré

PPP- Projeto Político Pedagógico da Escola

PROVER - Programa de Valorização da Educação Rural

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

SEDU – Secretaria de Estado de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré – ES

SME - Sistema de Ensino Municipal de Jaguaré

STF - Supremo Tribunal Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| PALAVRAS INICIAIS: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA | 15 |
| 1 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS EPIDEMIAS E PANDEMIAS | 24 |
| 1.1 VÍRUS E PATOLOGIAS: ESTRATÉGIAS NECROPOLÍTICAS DE CONTROLE DA VIDA HUMANA..... | 27 |
| 1.2 PROTOCOLOS DE SAÚDE PARA COMBATE À PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E PROBLEMAS DE NATUREZA FEDERATIVA: AÇÕES GOVERNAMENTAIS GLOBAIS E O CASO BRASILEIRO..... | 33 |
| 1.3 O CONFRONTO COM UM INIMIGO INVISÍVEL: A CORRIDA PELA VACINA, A GUERRA CULTURAL E A RETÓRICA DO ÓDIO | 41 |
| 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 48 |
| 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS: AÇÕES E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ-ES | 52 |
| 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NO CONTEXTO JAGUARENSE | 60 |
| 2.3 FORMAÇÕES CONTINUADAS: METODOLOGIAS CIENTÍFICAS E TÉCNICAS DE ENSINO..... | 62 |
| 3 A OFERTA DOS ENSINOS REMOTO EMERGENCIAL E HÍBRIDO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE JAGUARÉ: IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO 91 | |
| 3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E CULTURAIS DO TERRITÓRIO JAGUARENSE | 91 |
| 3.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NO CAMPO E NA CIDADE..... | 96 |
| 3.3 PERCURSOS METODOLÓGICOS..... | 106 |
| 3.4. DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS | 111 |
| 3.5 DA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 116 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESAFIOS À FRENTE | 133 |
| REFERÊNCIAS | 136 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA | 148 |
| ANEXO A – APNP DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 2 ANOS | 151 |
| ANEXO B – APNP DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 4 ANOS | 156 |
| ANEXO C – APNP DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS 161 | |

| | |
|--|------------|
| ANEXO D – PLANEJAMENTO SEMANAL DAS APNP – EDUCAÇÃO INFANTIL | 164 |
| ANEXO E – PLANEJAMENTO SEMANAL DAS APNP – ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) | 165 |
| ANEXO F – MONITORAMENTO DO ENVIO E DEVOLUTIVA DAS APNP | 166 |
| ANEXO G – FICHA INDIVIDUAL DE REGISTRO AVALIATIVO DAS APNP - EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL | 167 |
| ANEXO H – PÁGINA DE ROSTO DA PLATAFORMA EDUCA JAGUARÉ..... | 168 |

PALAVRAS INICIAIS: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Desde a constatação do primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus (SARS-COV2), identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019, a COVID-19 trouxe profundos impactos em todo o mundo, levando à interferência no fluxo de capitais, no trânsito de pessoas ao redor do globo e na conversão do trabalho presencial de atividades consideradas não essenciais em um manejo laboral digital, a fim de equilibrar os níveis de contágio e de preservar vidas. Essa conversão das relações sociais, estabelecidas majoritariamente de maneira física em nexos informatizados, impactou profundamente as relações que estabelecemos com o mundo, mesmo que a revolução digital já tenha chegado, supostamente reduzindo as distâncias entre pessoas e instituições no mundo dito globalizado. A aposta em considerar o fenômeno da globalização como algo que aproximou as diferenças e as tecnologias digitais e diluiu as fronteiras entre Ocidente e Oriente foi jogada por terra a partir da disseminação do novo coronavírus em escala global.

Além do redimensionamento do espaço doméstico, que ganhou a feição também de espaço laboral, tivemos de nos adaptar a uma mudança radical no léxico trazido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Portaria nº 188/2020, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020a), que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional e obrigou estados e municípios a adaptá-la regionalmente para atender às estratégias de enfrentamento da pandemia.

Diante de uma gestão pública nacional que potencializou a vulnerabilidade social provocada pela pandemia, ao justificar a ausência de medidas eficazes para contê-la a partir de pareceres em discordância com a ciência, passamos a viver em quinzenas, devido ao medo do início e término do período de contaminação, incubação e propagação do vírus. Qualquer sintoma apresentado que fosse correlacionado aos parâmetros estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) se tornou motivo de alerta e isolamento no lar durante 15 dias até que houvesse um real diagnóstico. A desestabilização cronológica da vida e o contágio reduziu nossa expectativa de existência. Nesse formato onde a vida cabe em pouco

tempo, a gestão política dos corpos, na contramão do discurso científico, evidenciou que

[...] uma de suas consequências é a mobilização política em prol de presentes-passados, passados-presentes e presentes-futuros autoritários, na maioria das vezes, incitada pela negação, pela nostalgia e pelo ressentimento. E, talvez, o principal projeto de futuro desses movimentos seja a destruição ou, pelo menos, o enfraquecimento das bases da Democracia e do Estado Liberal (PEREIRA; MARQUES, ARAÚJO, 2020, não paginado).

O misto de um cenário político de incertezas combinadas ao negacionismo forjou protocolos de saúde e uso exacerbado de medicamentos sem comprovação científica, mesclando-se à morosidade das ações conjuntas entre MEC, Ministério da Saúde e outros setores do governo federal. O Sistema Único de Saúde (SUS) colapsou e forneceu indícios sobre o real impacto econômico e social que tal crise sanitária impôs sobre os domínios da vida.

Quanto aos impactos da pandemia no cotidiano escolar, a rapidez da mídia eletrônica e das trocas virtuais que docentes e discentes passaram a estabelecer com maior intensidade incorporaram vocábulos anglo-saxões, como *lockdown*, *quarentine*, *social distancing*, *homeschooling* ao nosso dia a dia e estes, rapidamente, foram disseminados na rotina e no discurso da mídia hegemônica. De acordo com Santos (2020), o quadro pandêmico que atravessamos impôs, dentro da “cruel pedagogia do vírus”, novas formas de interação da comunidade escolar. Isso incluiu a relação estabelecida entre professores/as e alunos/as e vice-versa, entre responsáveis pelos/as alunos/as e a escola, enquanto estrutura física e material humano.

Enquanto atravessávamos esse processo, surgiram alguns questionamentos: como interagir de maneira eficaz com os/as alunos/as e seus/suas respectivos/as responsáveis, de modo a garantir uma educação pública e de qualidade a um público-alvo que é excluído, em sua grande maioria, do acesso ao conhecimento digital? Após todo o processo pandêmico e isolamento social vivenciados, como podemos estabelecer uma rede de comunicação efetiva entre professores/as, alunos/as e responsáveis, de agora em diante, que seja eficaz ao ponto de minimizar o alto índice de evasão e dificuldade de aprendizagem, devido aos impactos do necessário distanciamento social?

A partir de tais questionamentos, a presente pesquisa traçou um estudo de percepção concernente aos/às docentes do Sistema Municipal de Ensino de Jaguaré-ES em relação aos instrumentos por eles/as utilizados para ministrar o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido aos/à alunos/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante a interrupção das aulas presenciais, ocorrido a partir de março de 2020. O critério de escolha pelo município de Jaguaré se ampara em minha própria experiência na condição de professora efetiva desta rede há dezesseis anos, além de minha atuação como técnica na Secretaria Municipal de Educação (SEME) do referido município e na coordenação municipal do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) entre 2019 e 2020, momento em que passei a acompanhar mais de perto tanto as escolas da zona urbana, quanto da zona rural, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Buscou-se, por meio deste estudo-diagnóstico, refletir acerca dos desafios enfrentados pelos/as professores/as dos níveis educacionais indicados diante de formas não presenciais de promoção do processo de ensino-aprendizagem. O recorte proposto privilegia como ponto de encontro o estudo de percepção em torno do planejamento das atividades remotas elaboradas e aplicadas aos/às discentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os instrumentos e metodologias utilizados para ensinar, além daqueles indicados pela SEME de acordo com o Currículo Municipal alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A adoção do ensino remoto emergencial na Educação Básica em decorrência do quadro pandêmico abalou as estruturas legislativas, curriculares e emocionais do contexto educacional brasileiro, principalmente no que se refere à oferta da Educação Básica nas escolas públicas. Por mais que o ano de 2020 tenha sido marcado pela corrida em prol da produção do conhecimento biomolecular-farmacêutico, a fim de garantir a segurança sanitária de todo o globo com possíveis vacinas, o pouco investimento científico na compreensão da performance de nosso processo educacional, de suas potencialidades, fragilidades e desafios a frente nesse contexto ainda é insipiente, em se tratando da urgência do momento (PINHO; RIBEIRO, 2020, p. 4).

Nesta perspectiva, a relevância da pesquisa se afirma ao propor um estudo que envolve uma análise crítica dos percursos traçados em nível macro institucional – pela SEME, para atender os/as alunos/as da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como suas respectivas famílias; e no nível micro – a polivalência metodológica dos/as docentes em se tratando da oferta do ensino remoto emergencial e ensino híbrido ao seu público-alvo.

Estruturamos, diante de todo o diagnóstico, discussões acerca das percepções e desafios vivenciados pelos/as professores/as com os trabalhos remoto e híbrido nos anos de 2020 e 2021, conhecendo as estratégias e instrumentos de ensino por eles/as utilizados. Além disso, analisamos e discutimos as formações continuadas ofertadas pela SEME de 2016 a 2020 e suas potencialidades em dar suporte ao professor nas atividades laborais supramencionadas, focados na realidade cada vez mais plural dos/as discentes, considerando também aqueles/as cujo acesso tecnológico é mínimo ou nulo, sendo que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foi essencial para o desenvolvimento do ensino remoto e híbrido. As TDIC contribuíram enquanto instrumentos de acompanhamento mais próximos da prática docente mediante às dificuldades ainda latentes em virtude do isolamento social, de modo a assessorá-los/as mais de perto e de mobilizá-los/as na produção de soluções que amenizem o distanciamento discente da escola e o seu derradeiro fruto, a evasão escolar.

Em nosso caso particular, os desafios foram imensos. Não somente para os alunos, com a ausência da troca interpessoal que ocorre no ambiente escolar, mas também pela vivência dos/as professores/as no contexto de isolamento. Após diversos quadros que envolveram a suspensão das aulas presenciais a partir da Medida Provisória nº 934/2020 (BRASIL, 2020b), além dos impasses gerados pela Portaria nº 343, de 17/03/2020 (BRASIL, 2020c) e de sua adaptação à realidade do município a partir dos Decretos Municipais nº 048, de 23/04/2020 (JAGUARÉ, 2020a) e nº 155, de 25/09/2020 (JAGUARÉ, 2020b), as discussões advindas da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da União Nacional dos Conselhos Municipais da educação (UNCME) que direcionaram a SEME a manter o contato com os/as alunos/as da rede através das designadas Atividades

Pedagógicas Não Presenciais (APNP), consideradas, *a posteriori*, como letivas a partir de determinações do Ministério da Educação. Nas APNP, os conteúdos incluídos de cada ano, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, foram elaborados com base no currículo municipal e na BNCC, sendo enviadas aos/às discentes por e-mail, WhatsApp, através do Portal Educa Jaguaré (JAGUARÉ, 2020c), ou de maneira impressa.

Apesar de toda orientação pedagógica e normativa sobre as APNP, os/as professores/as da rede se depararam com uma realidade de ensino que, além de impor limitações de interação física, exige habilidades que muitas vezes escapam ao cotidiano escolar ou aos modos tradicionais de elaboração das atividades docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental que auxiliem na adaptação curricular para a ministração de aulas de modo virtual. *Para* suprir tais exigências, alguns/mas professores/as se basearam em suas experiências na educação com o uso das TDIC e/ou nas formações continuadas ofertadas pela SEME, buscando rotas de fuga para garantir tanto o ensino remoto, quanto o híbrido. De acordo com Pinho e Ribeiro (2020, p.1-2), a eventualidade pandêmica exige uma formação docente que seja

[...] contextualizada, conectada e que atenda às necessidades dos educandos que são cada vez mais complexas. Neste sentido, é imprescindível que eles conheçam as estratégias de ensinagem e possam no decorrer do processo identificar e propor as técnicas que melhor condizem com as atividades a serem inseridas nas práticas efetivadas no ambiente educacional.

A pandemia colocou ainda mais em xeque que o contexto atual exige uma formação docente polivalente, que se descole da previsibilidade e estabilidade, à medida que estamos habituados com formas mais fixas e lineares de construir a prática do ensino. Conforme Boaventura de Souza Santos (2020, p. 6), “a irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas”.

De antemão, é preciso considerar que, por mais que estejamos construindo um léxico que descreva ou que incorpore o momento contemporâneo da educação pública brasileira frente ao caos pandêmico, não se pode confundir o ensino remoto emergencial com a educação à distância (EAD) ou o ensino online (RIBEIRO, 2020).

De qualquer modo, a possibilidade da construção de um equilíbrio entre o distanciamento social e a eficácia do sistema remoto emergencial de ensino ainda nos colocou à prova não somente pela necessidade de despertarmos para atitudes mais polivalentes frente às adaptações curriculares ao ensino virtual e à realidade escolar, mas também pesa sobre a formação docente (inicial e contínua) em relação ao uso das TDIC na educação. Além da dificuldade de tato dos/as alunos/as com o conhecimento vertido no modo virtual, o preparo docente, seja ele na formação inicial das licenciaturas, seja nas formações continuadas ao longo da carreira nas escolas públicas, é insipiente ou não estimulado (RIBEIRO, 2020).

Outro fator que corrobora com as dificuldades enfrentadas por docentes de todos os níveis das escolas públicas é a precariedade de sua estrutura física e do acesso à tecnologia, algo que trabalhos anteriores à pandemia já apontavam (SÁTYRO; SOARES, 2007). A pandemia apenas agravou a disparidade em termos de acesso às tecnologias e de formação docente. No caso específico das escolas municipais de Jaguaré, em 2020, o município contava com 36 escolas (9 na zona urbana e 27 na zona rural). Embora tivessem acesso à internet, a precariedade de seu funcionamento na zona rural é uma constante. A ausência de Laboratórios Educacionais de Informática (LIED) em 24 escolas, das quais apenas 1 Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) está aparelhado de tal Laboratório, acentua ainda mais a carência de acesso de alunos/as e servidores/as docentes à tecnologia. Além disso, o sistema municipal de educação jaguareense não possui nenhum Ambiente Virtual de Aprendizagem estruturado e enfrenta problemas de acesso à internet em determinados pontos da rede educacional.

Embora o município disponha de escolas recém-reformadas e com um aparato tecnológico considerável, a grande maioria desses equipamentos encontra-se em estado precário e foram adquiridos previamente no contexto de aulas presenciais. O estado de tais equipamentos, bem como seu uso obsoleto, sugerem o agravamento da precariedade que as escolas públicas brasileiras enfrentam há anos, não somente em termos de infraestrutura, mas também no que se refere a equipamentos tecnológicos e acesso à internet, o que gera uma realidade contraditória ao avanço da virada tecnológica celebrada no Brasil com a entrada do computador na escola antes da pandemia (LOPES; MELO, 2020; RIBEIRO, 2020). Em nível nacional, o

maior problema de acesso à internet se concentra no ensino fundamental – anos iniciais e finais. De acordo com o IPEA (2020, p. 8-9), 80% dos alunos/as matriculados/as no ensino fundamental em escolas públicas, no ano de 2020, não possuíam acesso à internet.

Ao seguirmos na trilha de Ribeiro (2020) e restringirmos o nosso foco, constatamos que a opção por uma nova realidade de ensino em meio à situação de emergência direcionou a SEME a buscar soluções ancoradas em portarias e decretos para orientar as instituições de ensino nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos. Tendo isso em vista, durante nosso processo de pesquisa, questionamos: como a SEME viabilizou todo o processo de ensino remoto e híbrido com recursos digitais e não digitais? De que modo ocorreu a concomitância entre o ensino remoto (em 2020 e início de 2021) e híbrido (a partir de abril de 2021)? Como a SEME viabilizou recursos e forneceu orientações para os/as gestores/as das instituições de ensino nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos durante a pandemia? Em que medida os/as professores/as se apropriaram das estratégias de ensino adquiridas com as formações continuadas, tendo em vista, sua experiência profissional, para usufruir das TDIC nos ensinos remoto e híbrido? O que foi apreendido pela SEME? O que foi abandonado?

Tais perguntas nos conduziram à reflexão também sobre o que esse momento de necessidade de incorporação das modalidades de ensino remoto e híbrido na educação infantil e no ensino fundamental – anos iniciais revelou sobre práticas docentes para o retorno presencial das atividades. Retornamos aos parâmetros tradicionais de ensino em prol do abandono de experiências e aprendizados que vivenciamos, especialmente em 2020, com o ensino remoto emergencial?

Diante do retorno presencial gradativo às salas de aula em 2021, tornou-se evidente discutir alternativas metodológicas que apreendam, de certo modo, as carências aprofundadas em 2020 e ainda não sanadas, em termos de acesso à internet, LIEDs, aulas e atividades remotas. Trata-se de um debate complexo, que não se limita a soluções tecnológicas disponíveis, mas envolve também letramento digital, formação continuada e diversas outras adaptações pedagógicas que precisam ser pensadas e implementadas (IPEA, 2020, p. 7). Face à pertinência de tais questões,

salientamos que o uso de TDIC no contexto educacional público brasileiro é abismal, seja pela apreensão sentida pelos/as professores em utilizá-las como ferramentas de ensino (SCHUHMACHER; FILHO; SCHUHMACHER, 2017), ou pela ausência de um efetivo letramento digital dos/as docentes, à medida que, mais do que nunca, é de extrema importância atentar-nos para uma atividade docente que leve em consideração a cultura digital (LÉVY, 2010).

É preciso pensar numa formação continuada que acolha a inserção de tecnologias na educação como uma necessidade imperativa do presente na educação municipal de Jaguaré. Uma vez assegurada a possibilidade de o currículo adquirir um caráter cada vez mais híbrido nos próximos anos, e, mesmo com o retorno presencial às atividades docentes, o contato digital que construímos a duras penas agora será uma demanda para os próximos anos (CASTRO, 2021). É mister pensarmos numa formação continuada que contribua para a reflexão sobre o contexto escolar atravessado pela cultura digital (LOPES; MELO, 2020), que tenha como base a inclusão digital e a autonomia dos/as professores/as, quando o contexto pandêmico nos impôs o uso constante das TDIC devido ao distanciamento físico da arquitetura escolar e nos apartou do convívio interpessoal com os/as estudantes.

Desta forma, a presente dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, tratamos dos aspectos históricos das epidemias e pandemias, das estratégias necropolíticas de controle da vida humana (MBEMBE, 2016; 2021), enviesadas pela realização de uma análise da gestão governamental mundial em relação à pandemia do coronavírus, de modo a incluirmos o caso brasileiro, sob o prisma estadual e municipal (UJVARI, 2012; HARARI, 2015; SANTOS, 2020; PEREIRA; MARQUES; ARAÚJO, 2020; VIANNA; MOURA, 2022, entre outros).

Em contrapartida, tratamos, no segundo capítulo, do contexto histórico das políticas públicas educacionais no Brasil e do financiamento da Educação Básica, assim como das políticas educacionais de enfrentamento à pandemia no município de Jaguaré. Travamos um diálogo sobre as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil, além de aspectos concernentes à formação inicial e continuada de professores/as, com foco no município de Jaguaré. Como aportes

teóricos, valemo-nos dos pressupostos teóricos de Pinho e Ribeiro (2020), Vieira (2015), Tardif (2014), entre outros.

No terceiro capítulo, apresentaremos como ocorreram as modalidades de ensino remoto emergencial e híbrido em 2020 e 2021, considerando a gestão municipal de Jaguaré, através das orientações, portarias e decretos federais, estaduais e municipais. Apresentaremos um quadro comparativo e descritivo sobre o encaminhamento das APNP considerando a gestão escolar e pedagogos/as, assim como as estratégias utilizadas pelos/as professores/as, suas percepções e desafios para realizar o trabalho remoto e híbrido (FREIRE,1987; 1996; SANTOS,1999; SILVA, 2005; SAVIANI, 2010, entre outros).

1 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS EPIDEMIAS E PANDEMIAS

Reumatismo, raquitismo, cistite,
 disritmia Hérnia, pediculose, tétano, hipocrisia
 Brucelose, febre, tifoide, arteriosclerose,
 miopia Catapora, culpa, cárie, câimbra, lepra,
 afasia
 O pulso ainda
 pulsa E o corpo ainda
 é pouco
 Ainda
 pulsa
 Ainda é
 pouco
Titãs

Não muito diferente dos outros seres vivos, a espécie humana convivia com o planeta como qualquer outro “animal”. Todavia, a partir de sua evolução, essa relação com o planeta mudou. Em busca da sobrevivência, o ser humano segue explorando constantemente o meio em que vive. De acordo com Harari (2015), para manter-se vivo em qualquer lugar, o *Homo Sapiens* caçava, coletava frutos, matava animais de pequeno porte e transitava por todos os continentes. Com a vantagem de um cérebro mais volumoso e com capacidade superior de aprendizado, aprendemos a fazer ferramentas que podiam matar também animais maiores, o que nos possibilitou alterar a nossa alimentação e subirmos ao topo da cadeia alimentar.

A velocidade com que os seres humanos evoluíram foi muito mais rápida do que a de outros animais, uma vez que o planeta não teve “tempo” suficiente para acompanhar e realizar as adaptações necessárias para manter o equilíbrio ecológico. Segundo Harari (2015, p. 18), a evolução humana caminhou em paralelo a uma exploração desordenada do planeta, o que trouxe consequências catastróficas à vida animal e vegetal, bem como formatou a relação predatória que o homem estabelece desde então com o meio ambiente. Porém, homens e animais continuaram em um único ambiente, sendo que

[...] a maior parte dos grandes predadores do planeta são criaturas grandiosas. Milhões de anos de supremacia os encheram de confiança em si mesmos. O Sapiens, diferentemente, está mais para um ditador de uma república de bananas. Tendo sido até tão pouco tempo atrás um dos oprimidos das savanas, somos tomados por medos e ansiedades quanto à nossa posição, o que nos torna duplamente cruéis e perigosos. Muitas calamidades históricas, de guerras mortais a catástrofes ecológicas, resultaram desse salto apressado (HARARI, 2015, p.19).

Na caminhada com o homem, outros seres vivos muito mais antigos, como os vírus e as bactérias e não meros coadjuvantes de tal processo histórico, seguiram pelo planeta em constante evolução. Com o avanço dos estudos em torno do RNA e DNA desses microrganismos, podemos verificar que

[...] o material genético dos microrganismos escondia parte da história da migração de animais, bem como a humana. Agora, começa a mostrar a globalização antiga e contínua dos germes, revela a história geográfica do planeta e a origem de muitas doenças humanas (UJVARI, 2012, p. 5).

Ao se deslocar de um lugar para outro em busca de alimentos, os seres humanos primitivos se movimentavam de acordo com o clima e suas mudanças, pelas migrações de animais e pelo crescimento das plantas, seja no mesmo território ou em terras longínquas. Conforme Harari (2015, p. 61), “de vez em quando bandos saíam de seu território e exploravam novas terras, fosse devido a calamidades climáticas, conflitos violentos, pressões demográficas, fosse por iniciativa de um líder carismático”. Na trilha de Ujvari (2012, p. 40),

[...] acredita-se que a saída desses prováveis refugiados do clima ocorreu pelo nordeste africano. Atravessaram o Sinai ou transpuseram o mar Vermelho para atingir a região da península arábica. Encontraram terras férteis no atual Oriente Médio. Grupos humanos partiram em direção à Turquia e entraram na Europa. Outros seguiram rotas terrestres que os levaram para a região central da Ásia. O litoral guiou aqueles que alcançaram as costas da Índia e Sudeste Asiático.

Quando esses grupos se depararam com locais em abundância de alimentos, fixaram-se e tornaram-se sedentários. Procuravam se localizar em terras férteis, próximas aos rios, nas quais plantavam e cultivavam alimentos. Sendo assim, inventaram a agricultura, processo conhecido como Revolução Agrícola, e começaram também a domesticar animais, enriquecendo sua alimentação. Entretanto, ao invés de proporcionar uma vida mais tranquila, a Revolução Agrícola tornou a vida humana ainda mais difícil em termos alimentares. Segundo Harari (2015, p. 97), a Revolução Agrícola foi a maior fraude da história humana, pois, apesar de parecer um processo positivo para as sociedades humanas e ter sido importante para definir nosso estilo de vida, trouxe também muitos problemas: maior dificuldade em encontrar uma maior variedade alimentícia devido à predominância do cultivo de trigo, além das doenças que surgiam devido à proximidade com os animais domesticados.

O surgimento da agricultura e o aglomerado de pessoas em cidades foi a abertura para o nascimento de epidemias e pandemias. As epidemias ocorriam com a chegada

de um novo microrganismo desconhecido da população. Um exemplo disso foi o Império Romano que levou o sarampo e a varíola do Oriente Médio para a Europa. “Epidemias de sarampo ceifaram vidas durante toda a história humana até os dias atuais. Sempre preferiram aqueles mais pobres com defesas comprometidas” (UJVARI, 2012, p.135).

Ainda segundo o autor, ao longo da história, houve epidemias e pandemias que tiveram maiores impactos sobre a vida humana, como por exemplo, a praga, a varíola, a cólera e a gripe espanhola. A gripe espanhola se destaca historicamente, pois foi a doença mais marcante até então conhecida devido à sua capacidade de contaminação e letalidade, propagadas pelos efeitos da Primeira Guerra Mundial no continente europeu.

As epidemias e pandemias forçam mudanças significativas não somente nos procedimentos médico-farmacêuticos, como também nos traços culturais de quaisquer povos. No que se refere à pandemia provocada pelo coronavírus, é importante analisarmos quais as consequências que a COVID-19 imprimiu no mundo inteiro. Além disso, é necessário questionar quais foram os setores que mais sofreram com essas mudanças impressas nos segmentos médicos e na vida em sociedade para a garantia de sobrevivência da espécie humana.

Para Santos (2020, p. 6), essas mudanças repentinas devido ao surgimento do coronavírus alertam que,

Em cada época histórica, os modos de viver dominantes (trabalho, consumo, lazer, convivência) e de antecipar ou adiar a morte são relativamente rígidos e parecem decorrer de regras escritas na pedra da natureza humana. É verdade que eles se vão alterando paulatinamente, mas as mudanças passam quase sempre despercebidas.

Neste capítulo, apresentamos um rápido histórico das epidemias e pandemias no mundo com o objetivo de refletirmos de que maneira os microrganismos causadores de doenças ao homem surgiram devido a sua relação de exploração com o planeta. Em “Vírus e patologias: estratégias necropolíticas de controle da vida humana”, realizamos uma análise da gestão governamental mundial para enfrentamento à pandemia do novo coronavírus após a OMS declarar emergência de saúde global em 30 de janeiro de 2020. Diante do temor em relação ao vírus, surge também a

preocupação com a gestão da saúde pública mundial e com a criação e condução de uma gestão que possibilite a contenção da doença e auxílio aos doentes. A relação com o terror do vírus e as políticas de produção de morte, as estratégias governamentais brasileiras que surtiram impacto direto sobre a vida e a morte, passam a não ser mais compreendidas enquanto mecanismos necropolíticos ou de produção e gestão da morte.

Em “Protocolos de saúde para combate à pandemia do novo coronavírus e problemas de natureza federativa: ações governamentais globais e o caso brasileiro”, promovemos uma discussão em torno das ações do governo brasileiro no combate à pandemia através de decretos federais, seus impactos nas normativas estaduais e municipais e sua relação com os protocolos sugeridos pela OMS. Além disso, explanamos sobre os problemas estimulados pela gestão do Ministério da Saúde, as implicações nos relacionamentos políticos entre governo federal, os estados e municípios, os quais dificultaram o processo de ações mais rápidas e eficazes no combate à crise sanitária.

No tópico “O confronto com um inimigo invisível: a corrida pela vacina, a guerra cultural e a retórica do ódio”, apresentamos os desafios enfrentados por cientistas para a produção da vacina, o processo de produção da vacina em escala mundial e seus desdobramentos no Brasil. Além disso, discutimos sobre como a postura presidencial negacionista ocasionou entraves nas ações de combate ao coronavírus, com uma postura insensível às vítimas da pandemia, potencializando também o não cumprimento dos protocolos de saúde. O estímulo às *fake news* e sua disseminação contradiziam o conhecimento científico, confundiam a sociedade civil e se converteu numa retórica do ódio no momento de crise sanitária nacional e global.

1.1 VÍRUS E PATOLOGIAS: ESTRATÉGIAS NECROPOLÍTICAS DE CONTROLE DA VIDA HUMANA

Assim começa o fim da conhecida “normalidade”. Andar livremente pelas ruas, trabalhar, apertar as mãos, abraçar a quem se ama.

Era 31 de dezembro de 2019 e a China alerta a OMS para casos de uma pneumonia incomum em Wuhan, cidade de 11 milhões de habitantes no centro da China. Os casos ocorrem ao longo do mês de dezembro. Ao que

parece, o primeiro caso clínico ocorreu nos primeiros dias do mês. Vários dos infectados tiveram exposição direta ao Mercado Atacadista de Frutos do Mar Huanan, pois é o centro suspeito do surto (PEREIRA; MARQUES; ARAÚJO, 2020, sem paginação).

Os infectados foram isolados e estavam sob investigação clínica. Uma semana depois, as autoridades chinesas informaram que a doença era oriunda de um novo tipo de coronavírus. O vírus espalhou-se rapidamente: “Wuhan registra 6 mortos e são identificados casos em várias províncias chinesas” (PEREIRA; MARQUES; ARAÚJO, 2020, sem paginação). De acordo com Pereira, Marques e Araújo (2020), a doença alcança os Estados Unidos da América e Hong Kong, mas o então presidente Donald Trump alegou que a disseminação da doença estava sob controle.

Em 30 de janeiro, a OMS declara que o surto do novo coronavírus constitui uma emergência de saúde pública internacional (UNA-SUS, 2020). Com o passar dos dias, o número de infectados e mortos aumentou exponencialmente em diversos países. Em reconhecimento ao aumento e distribuição geográfica da doença, a OMS caracteriza a infecção pelo coronavírus como uma pandemia em 11 de março de 2020 (UNA-SUS, 2020).

Embora cientistas já falassem em algumas teorias de possíveis doenças epidêmicas/pandêmicas e catástrofes naturais devido à relação hostil do homem com a natureza, devido sua exploração sem limites, a pandemia do novo coronavírus impactou a comunidade científica. Cientistas afirmam que “[...] à medida que a urbanização e a desigualdade crescem e as mudanças climáticas desestabilizam ainda mais nossos ecossistemas, precisamos reconhecer as doenças emergentes como um risco crescente” (PEREIRA; MARQUES; ARAÚJO, 2020, sem paginação).

Enquanto os números de contágio e de mortos aumentavam, festejamos o Carnaval e o Ministério da Saúde informou que o coronavírus não circulava pelo país e descartou 51 casos suspeitos. Em paralelo, o Ministério da Economia e a Presidência da República priorizavam discursos em torno de um crescimento econômico que não seria abalado pelo vírus, com um discurso que o Brasil não pode parar. O primeiro caso da COVID-19 no país foi confirmado em 26 de fevereiro e o primeiro óbito por COVID-19 ocorreu em 17 de março de 2020 (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p.2).

Viajando de um país para outro, o vírus alcançou inúmeros espaços além-mar, provocando, além da infecção, superlotação dos hospitais e paralisia nos mais diversos setores econômicos. Isolados em casa com a família, acompanhamos a propagação da doença através de jornais, das redes sociais e da televisão.

O terror do vírus, o medo de morrer ou perder alguém próximo eram constantes em nossas mentes. Em contrapartida, estávamos em casa e com a possibilidade de interrupção da rotina diária. As tarefas do lar, a intensificação com a convivência com os filhos, a possibilidade de assistir a variados programas de televisão sem a preocupação com o tempo foi uma constante durante a fase mais crítica do isolamento. A vivência do isolamento tornou

[...] possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer mas que só se pode obter por outros meios que não a compra (SANTOS, 2020, p. 6).

No contexto pandêmico, alguns países realizaram com mais rapidez as medidas de emergência para conter a doença. Estados Unidos, Taiwan, Tailândia, Japão e Coreia do Sul já tinham sido atingidos pela pandemia. É a primeira vez que vimos uma pandemia causada pelo coronavírus. Em todos os países atingidos pela doença, iniciaram-se as medidas de enfrentamento: escolas fechadas, comércios, restaurantes, praças, praias vazias. Foram mantidos somente os serviços considerados essenciais: empresas alimentícias e hospitais. De acordo com Hallal (2020), “[...] No entanto, diferentemente de momentos anteriores, nos quais o Ministério da Saúde assumiu o protagonismo e liderou as políticas de saúde nacionais [...]”, a postura negacionista do então Presidente da República perpetrava a completa negação das medidas protetivas indicadas pela OMS comprometendo a coordenação do Ministério da Saúde com medidas efetivas tornando mais difícil o enfrentamento por estados e município, tornando-se a transmissão da doença como comunitária em todo território nacional e aumentando os desafios para mitigá-la.

Com o número de casos cada vez mais alto no início de janeiro de 2020, a China tornou-se o epicentro da doença e orientou as autoridades locais a reduzirem o número de pessoas em eventos que reunissem grande público, atuação de equipes de saúde em aeroportos, estações de ônibus e trens para aferir a temperatura das

peessoas. Segundo Pereira, Marques e Araújo (2020), com o aumento de infectados e mortos, as estações de trem foram paralisadas e isolaram Wuhan e Hubai do resto do mundo. Tais medidas foram estendidas ao restante do país: Pequim, Xian e Xangai suspenderam as viagens de ônibus de longa distância. As demais orientações foram para que as pessoas ficassem em casa e as visitas fossem suspensas.

Por ser um vírus de rápida transmissão e letalidade, tornando-se hospedeiro por dias sem apresentar os sintomas, logo após sua contaminação, alguns países como Cingapura, Coreia do Sul e Hong Kong realizaram testes para identificar pessoas infectadas, isolá-las e rastrear as outras pessoas com as quais tiveram contato. Tais testes não foram realizados de imediato pelos Estados Unidos e Brasil, sendo impossível, desta forma, conter a contaminação em massa e evitar as centenas de milhares de mortes. Na primeira quinzena de março, a Europa torna-se o epicentro da pandemia com maior número de infectados e mortos. Nesse momento, no mundo, havia 132 mil casos confirmados, com mais de 5 mil mortes (UMA-SUS, 2020).

Quando nos deparamos com um momento catastrófico como uma pandemia, mudamos nosso modo de vida em busca da sobrevivência: hábitos de higiene, a vivência na comunidade, o trabalho em casa, costumes, cultura, tudo em função da contenção da doença. O isolamento social, por exemplo, obrigou muitas pessoas a interromperem suas atividades laborais, seja em ambientes fechados, como escritórios, seja na rua, como é o caso dos trabalhadores informais, que sofreram muito mais perdas materiais do que aqueles que conseguiram executar seu trabalho em casa. As medidas de contenção do coronavírus não foram pensadas levando em consideração as pessoas de alta vulnerabilidade social. Conforme Santos (2020, p. 21), “a lista dos que estão ao sul da quarentena, está longe de ser exaustiva. Reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que provocam”.

Antes da pandemia do novo coronavírus, as políticas públicas no Brasil já não sanavam a situação de vulnerabilidade social, incluindo grupos majoritariamente estratificados por questões de classe, raça e gênero. A partir de 2020, tal catástrofe social só aumentou e se tornou ainda mais visível. Segundo Santos (2020), qualquer

quarentena é sempre discriminatória, muito mais difícil para uns grupos sociais do que para outros: as mulheres, trabalhadores informais ou autônomos, os sem-abrigo ou populações de rua, moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, deficientes, idosos. “As recomendações da OMS parecem ter sido elaboradas a pensar numa classe média que é uma pequeníssima fracção da população mundial” (SANTOS, 2020, p.17).

No que se refere à realidade brasileira, mesmo que fossem tomadas ações rápidas em nível federal, segundo Vianna e Moura (2022), o país teria dificuldades para combater a doença devido aos seus problemas estruturais, principalmente à precariedade de condições de moradias, água potável e saneamento básico as quais comprometeram também as recomendações não farmacológicas de distanciamento e higiene.

Nesse panorama, a crise sanitária mundial se configura numa catástrofe ecológica que, segundo Santos (2020), é oriunda de um modelo de sociedade que começou globalmente no século XVII com a violação intensa e contínua dos recursos naturais e busca incessante de concentrar riquezas nas mãos de poucos, provocada pela relação destrutiva do capitalismo.

A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de a aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela. Teorizar ou escrever sobre ela é pôr as nossas categorias e a nossa linguagem à beira do abismo (SANTOS, 2020, p.13).

Além desta lógica capitalista e neoliberal de exploração dos recursos naturais e de seres humanos escravizados que moldou as sociedades modernas, em se tratando da pandemia, é preciso refletir sobre as formas que grupos sociais desfavorecidos sofreram muito mais do que os grupos que concentram maior riqueza. A dificuldade em manter o isolamento social e o acesso ao tratamento da doença nos remete à dualidade que a pandemia provocou em se tratando da manutenção ou não da vida dessas pessoas. A escolha por quem vai viver ou morrer – fazer viver e deixar morrer – define o *modus operandi* das chamadas políticas de controle dos corpos através da morte, ou, definida pelo pensador camaronês Achille Mbembe (2016) enquanto necropolítica.

Para Mbembe (2016, p. 146), para além do saldo escravista, as sociedades

contemporâneas se constituem como verdadeiros “mundos de morte’, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’”. Seguindo adiante dos pressupostos foucaultianos em torno da biopolítica, Mbembe (2016) destaca que o poder se caracteriza na produção e na gestão do controle sobre os corpos através da morte.

Nesse sentido, durante a pandemia, o necropoder atuou/atua sobre nós e, principalmente, sobre grupos mais marginalizados, como a ausência do “direito à respiração” (MBEMBE, 2021), tornando estas vidas cada vez mais precárias, matáveis e descartáveis. Conforme Araújo (apud DUTRA; FESTI, 2020, sem paginação),

A ditadura produziu os corpos desaparecidos, quando um opositor (ou um corpo matável) era preso, torturado, assassinado, como forma de apagar a história e eliminar evidências dos crimes. E esses corpos não receberam os rituais de despedida da vida. Os corpos das vítimas do [sic] covid-19 não [tiveram] os rituais de velório e enterro – e muitos morre[ram] em leito hospitalar distante de seus familiares e amigos. A morte passa a habitar todos os territórios onde um ser humano se encontra.

De acordo com Nunes (2020), “a vulnerabilidade é uma das problemáticas mais relevantes dessa pandemia, que mostrou como a saúde de cada um está dependente das ações e omissões de outros, e como a busca da invulnerabilidade total é uma ilusão.” A vulnerabilidade ultrapassa fronteiras e intensifica a cada morte no mundo globalizado capitalista neoliberal, ampliando o que já era existente. Enganamo-nos quando acreditamos que a pandemia da COVID-19 seria democrática e igualitária. Acreditamos que ricos, pobres, pretos, brancos, pardos, povos originários seriam atingidos pela doença da mesma forma, porém a reflexão de Nunes (2020, p. 3) nos levar a concluir que,

[...] Não estamos “todos juntos nisto”: como homem, branco, recolhido confortavelmente em casa enquanto recebo um salário, eu não posso comparar a minha experiência com a de uma pessoa com profissão precária, ou impossibilitada de trabalhar e receber, ou em situação de rua [...].

O uso de dispositivos necropolíticos para gerir a vida e morte das pessoas ao longo do quadro mais doloroso da pandemia esteve diretamente ligado à ação do Estado no que se refere ao acesso a hospitais, à manutenção e difusão de discursos negacionistas, reforçando estereótipos, segregação e quebras de acordo entre a União, estados e municípios. Populações prisionais, de rua, trabalhadores informais, idosos, mulheres, negros, indígenas, desempregados, todas elas sucumbiram ao

necropoder, representando o abalo estatístico de mortes por COVID-19 e mostrando que as políticas públicas omissas, as relações de desigualdades sociais, a retórica do ódio bolsonarista e o necropoder se afirmam sobre a mesma base que fundou o território brasileiro: a racialização dos corpos, o patriarcado e a exploração do meio ambiente e do outro. Tais premissas, enviesadas pelo necropoder e pela crise sanitária, impactaram de modo permanente a fração mais pobre da população brasileira e o acesso a bens mais básicos como a educação pública, incluindo aí a fração mais pobre do povo jaguareense.

1.2 PROTOCOLOS DE SAÚDE PARA COMBATE À PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS E PROBLEMAS DE NATUREZA FEDERATIVA: AÇÕES GOVERNAMENTAIS GLOBAIS E O CASO BRASILEIRO

Espalhando-se rapidamente por toda a parte, a disseminação, severidade e dificuldades de contenção do coronavírus obrigaram a todos os países a buscar medidas não farmacológicas para reduzir a transmissão do vírus e a evolução rápida da doença.

Em uma de suas declarações, o diretor geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, mostrou preocupação não somente com as dificuldades econômicas e sociais de cada país, mas também com a falta de recursos sanitários e as ações implementadas por cada governante em se tratando do preparo de hospitais e do treinamento dos trabalhadores da saúde. “Todos os países devem conseguir um equilíbrio entre proteger a saúde e minimizar a interrupção econômica e social e a proteção dos direitos humanos” (apud ONU, 2020, sem paginação). No caso brasileiro, seguir as orientações da OMS foi um dos maiores entraves para o enfrentamento à crise sanitária.

Essas medidas foram implementadas de modo gradual e diferentes em diversos países, dependendo do número de infectados e óbitos, com maior ou menor intensidade de acordo com seus aspectos socioeconômicos e culturais.

No caso brasileiro, o governo federal iniciou as ações por meio de Decreto Legislativo, com base na lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2020. De acordo com Flávia Bueno, Ester Souto e Gustavo Matta (2021, p. 30), neste decreto fica estabelecido o

estado de calamidade pública, que permite a expansão de gastos para enfrentamento da pandemia do novo coronavírus. Tal decreto foi solicitado pela então Presidência da República por meio de mensagens do WhatsApp. Foi instituída também uma comissão para acompanhar a situação fiscal, orçamentária e financeira das medidas relacionadas à Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) relacionada à COVID-19.

As ações preventivas iniciais coordenadas pelo Ministro da Saúde, Luíz Henrique Mandeta, foram de implementar estratégias de contenção para minimizar o avanço da pandemia realizando ações alinhadas às orientações da OMS no que tange à práticas/atitudes para prevenção da doença: orientações sobre higiene pessoal, evitar aglomerações e isolamento social. O ministro da saúde passou a realizar coletivas diárias esclarecendo à população as descobertas científicas sobre a doença, assim como boletins diários sobre os números de casos de infectados e óbitos.

Para auxiliar os estados e municípios com a ocorrência de casos graves e óbitos pela doença houve a contratação de mais profissionais da saúde e distribuições nos maiores centros urbanos; além de 19 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI); o programa “O Brasil conta comigo” (capacitação e cadastramento de profissionais da área de saúde para reforço ao enfrentamento à COVID-19; à produção, aquisição e distribuição de equipamentos de proteção individual (EPI) para os trabalhadores da saúde; construções de hospitais de campanhas; produção e aquisição de ventiladores mecânicos (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 2).

Com o aumento das tensões entre o ministro e o presidente, Mandeta é exonerado em 16 de abril de 2020. No dia seguinte, assume o então Ministério da Saúde, Nelson Teich que, também assumiu posturas com estratégias contrárias ao presidente principalmente na recusa em assinar o protocolo da hidroxiclороquina, sendo exonerado um mês depois. A troca de ministros gerou incertezas quanto à condução da resposta à contenção da pandemia e destaca “[...] a imagem de um presidente – pai, um *pater familias*: autoritário e severo diante daqueles que se rebelam; justo e ‘próximo’ para quem o segue e compartilha das suas ideias” (SCHWARCZ, 2019, p. 63).

Ainda sob um conturbado cenário político, Eduardo Pazuello foi nomeado Ministro Interino da Saúde, já que atuava como Secretário Executivo do Ministro da Saúde, recomendando em nota o uso da hidroxicloroquina para casos leves, mas com prescrição médica e mediante termo de consentimento. Pazuello permaneceu até o final do mandato de Jair Bolsonaro. Com toda a troca de Ministros, aos poucos, o quadro técnico da pasta deixou o referido Ministério (BUENO; SOUTO; MATTA, 2021, p. 29).

O relacionamento com a ANVISA também não foi diferente, segundo Teixeira e Santos (2023, p. 1282), o Ministério da Saúde realizou fornecimento de máscaras impróprias para profissionais da saúde, e mesmo após solicitação da ANVISA para que fossem recolhidas, estas continuaram sendo distribuídas pelo MS. Outro complicador também foi a liberação do uso da cloroquina e do kit anticovid sem aprovação, além das críticas constantes do presidente às vacinas em relação à sua eficácia e confiança, aprovadas para o uso emergencial da AstraZenica, Oxford e Coronavac. As ações contraditórias às orientações da OMS, Ministério da Saúde e às da ANVISA, mantendo a postura negacionista à gravidade da doença demonstrou,

[...] a dificuldade de coordenação nacional e a falta de uma liderança que indicasse um caminho coerente para lidar com o vírus em escala e para o diálogo federativo no Brasil levaram a que a responsabilidade, na prática, ficasse a cargo de governadores e prefeitos, incentivando uma supervalorização da fragmentação política num momento da necessidade de afirmação de um amplo pacto nacional para o enfrentamento da crise sanitária e humanitária. A decisão do governo federal ignorou a prerrogativa da União em casos como o de uma pandemia (BUENO; SOUTO; MATTA, p. 30).

Os governadores e prefeitos se anteciparam na adoção de medidas de prevenção à pandemia do novo coronavírus. Nesse panorama pandêmico, sem um direcionamento uniforme do governo federal, cada estado e município adotou medidas diferenciadas, especialmente no que se refere às barreiras sanitárias. Em contrapartida, medidas não farmacológicas como o uso de máscaras, EPIs e higiene foram universais e auxiliaram na redução da taxa de contágio (VIANNA; MOURA, 2022, p. 21-22).

Em se tratando do estado do Espírito Santo, das medidas de enfrentamento à pandemia, devemos analisar que no estado,

Embora a população coberta por unidades de saúde da Atenção Primária à Saúde seja relativamente alta (79,5% em dezembro/2020), a maioria da rede

de serviços de saúde está concentrada na região metropolitana e a distribuição de serviços no estado indica a existência de vazios assistenciais históricos, principalmente nas regiões norte e central (REIS; BATISTA; SCHMIDT, 2022, p. 245).

No mês de abril, o estado do Espírito Santo, registrou-se 24 novos casos de COVID-19, totalizando 120 casos no estado, sendo considerada a transmissão comunitária, ou seja, quando não é possível identificar a origem da contaminação. Nesse momento o Brasil registrava 240 mortes e 6.836 casos confirmados da doença (SECOM, 2020).

A implementação de medidas de combate à pandemia foi realizada inicialmente através do Decreto nº 4593-R, de 13 de março de 2020 (SESA, 2020a), que preconizou estado de emergência em saúde pública no estado e estabeleceu medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de coronavírus. Para o enfrentamento da emergência de saúde, disposto no Art. 2º, foram adotadas as seguintes medidas estabelecidas nos incisos de I a XI: isolamento, quarentena, exames médicos, testes laboratoriais, coleta de amostras clínicas, vacinação e outras medidas profiláticas, tratamentos médicos específicos, estudo ou investigação epidemiológica, exumação, necrópsia, cremação e manejo de cadáver, campanha de comunicação para utilidade pública e requisição de bens e serviços de pessoas naturais e jurídicas, sendo garantido o pagamento posterior de indenização justa (SESA, 2020a). Considera-se ainda nesse decreto a criação da sala de emergência em saúde pública, para fins de coordenação das ações de enfrentamento à crise sanitária no estado.

No campo educacional, através do Decreto nº 4597-R, de 17 de março de 2020, o Governo do Estado suspende as aulas e todas as atividades educacionais por 15 dias, a partir de 23 de março de 2020, em todas as instituições de ensino (SESA, 2020b).

Com o aumento do número de casos, o Governo do Estado do Espírito Santo, por meio de estratégias amparadas em decretos e portarias, instituiu medidas ainda mais restritivas para mitigar os impactos da pandemia. Através da Portaria nº 068-R, de 19 de abril de 2020, inicia-se um mapeamento de risco e estabelecem-se medidas qualificadas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus, também em consonância ao Decreto nº 4636-R, de

19 de abril de 2020. Com o mapeamento, é possível ver quais municípios estão em nível de classificação de risco alto, baixo, moderado e extremo, sendo necessário ou não continuar com algumas medidas de isolamento, entre outras medidas sanitárias e administrativas obrigatórias para a prevenção, controle e contenção do surto do novo coronavírus (SESA, 2020d).

As medidas de enfrentamento à pandemia misturaram-se com as posturas negacionistas de seguidores do então presidente Jair Bolsonaro, sendo que

[...] chegam-nos relatos de que em condomínios de luxo, em bairros nobres de Vitória (ES), os cuidados com o vírus são minuciosos, com funcionários, que não foram dispensados, higienizando, três vezes ao dia, os espaços comuns. No final da tarde desta sexta-feira, alguns moradores desses prédios devem ter se juntado à carreata que pedia a reabertura do comércio em Vitória e Vila Velha, **#OBrazilNãoPodeParar** [...] (PEREIRA; MARQUES; ARAÚJO, 2020, ênfase nossa, sem paginação).

Em relação ao município de Jaguaré, foco da presente pesquisa, é declarada situação de emergência de saúde pública em razão da pandemia em 19 de março de 2020, através do Decreto nº 038, de 19 de março de 2020. Nesse período, Jaguaré não tinha nenhum caso confirmado de COVID-19. Considerava-se inicialmente a necessidade em realizar um trabalho de conscientização com a população quanto aos riscos da doença e às medidas de prevenção, além de focar nos servidores públicos municipais e os encaminhamentos relativos ao trabalho. Quanto à iniciativa privada, esta deveria avaliar as situações e considerar os meios para evitar aglomerações, realizar higienização das mãos, uso de máscaras e álcool em gel em bares, restaurantes e comércios. Houve a suspensão de missas e cultos presenciais, a interrupção do atendimento em academias por quinze dias, dentre outras providências. Quanto à educação, foram suspensas as aulas a partir de 20 de março de 2020 por quinze dias (JAGUARÉ, 2020a).

Com o registros dos primeiros casos, surgiu a necessidade de adotar ações coordenadas entre as Secretarias do município de Jaguaré para o enfrentamento do novo coronavírus, além de continuar com a campanha de conscientização da população quanto aos riscos da doença. A partir do Decreto de nº 039, de 22 de março de 2020, o prefeito de Jaguaré definiu o critério de realização de atividades laborais exclusivamente na modalidade *home office* por meio do Programa Gestão Digital via Sistema Informatizado GPI, além de outras ferramentas disponíveis, aos servidores públicos do Município de Jaguaré, independente do vínculo e sem prejuízo dos seus

vencimentos. Os servidores cujas atividades eram consideradas essenciais, tiveram escala de trabalho estabelecida pelos Secretários Municipais, com o objetivo de evitar ao máximo o fluxo de pessoas pelos setores (JAGUARÉ,2020b).

Nesse novo Decreto, o prefeito do município dispõe o fechamento do comércio em geral por 15 dias a partir de 22 de março. Os restaurantes permanecem abertos, mas com restrições nos horários de atendimento e seguindo os protocolos de saúde. Outros protocolos e restrições que estavam dispostos neste decreto seguiram as Portarias e Decretos estaduais, assim como o artigo Artigo 196 da Constituição da República, a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional - ESPIN, em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV), a Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento em âmbito nacional do novo coronavírus. Nesse contexto, enquanto política pública, Jaguaré elaborou o Plano de Contingência da Política de Assistência Social para atuação na situação de emergência em saúde pública da COVID-19. O objetivo foi garantir a oferta regular de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais, desempenhando uma ação proativa e de proteção às famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e risco social decorrente da COVID-19 (BRASIL, 2020a).

O município passou a estruturar atividades e serviços essenciais desenvolvidos pela Secretaria de Assistência Social, estabelecendo um trabalho colaborativo e sinérgico entre SUS e SUAS, visando à promoção de ações intersetoriais, conforme o Decreto nº 54 de 5 de abril de 2021 (JAGUARÉ, 2021a). Dentre esses programas estão o Bolsa Família/Cadastro Único e Renda Básica, Benefício de Prestação Continuada (BPC), Vigilância Sócio Assistencial/Política de Comunicação. Todos esses programas receberam suporte maior no período pandêmico para que a vulnerabilidade já existente não se alastrasse no município (UNA-SUS, 2020).

As medidas não farmacológicas de enfrentamento ao coronavírus permaneceram até mesmo depois das primeiras vacinas chegarem ao município. A adoção do boletim diário com o número de casos de infectados e de óbitos também facilitou para manter a população informada. De acordo com a definição de cada caso após triagem, estes seguiam os critérios para os possíveis encaminhamentos. Por não disponibilizar de

Unidade de Terapia Intensiva, os casos mais graves eram encaminhados para os hospitais de referência: Regional Norte-Hospital Roberto A. Silveiras (Adultos); Regional Noroeste-Hospital Maternidade São José (Pediatria)¹.

Uma outra estratégia, considerada importantíssima para monitorar, isolar e controlar o contágio da doença, foi a testagem em massa em alguns estados brasileiros. De acordo com Kropf *et al.* (2021, p. 200), “desde os primeiros alertas da OMS, a Fiocruz se empenhou na testagem para o SarsCoV-2 no Brasil [...]”. A análise de positividade dos testes apontou que no fim de outubro vários estados apresentaram crescimento no indicador, sobretudo nos testes RT-PCR. Destaca-se o Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo na região Sudeste; Amapá, Rondônia e Pará na região Norte; Paraná na região Sul, Sergipe, Alagoas e Ceará no Nordeste; e Distrito Federal na região Centro-Oeste (CONASS, 2021).

Fez-se necessária a abertura de hospitais de campanha e contratação de mais profissionais da saúde para auxiliar nos hospitais, que também já não tinham vagas ou não tinham insumos e UTIs com respiradores suficientes para atender os casos mais graves. A pandemia ressalta ainda mais a importância do Sistema Único de Saúde (SUS) e as dificuldades que vem enfrentando desde sua gestação: implantação, gestão e financiamento. De acordo com o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (2021), apesar de o Governo Federal ter investido mais de R\$ 1,5 bilhão no SUS para fortalecer o combate à pandemia, tais recursos poderiam ser utilizados para ampliar e qualificar serviços de detecção, monitoramento e notificação da COVID-19 nos estados e municípios, ampliando e modernizando os serviços de vigilância disponíveis no SUS.

O SUS não atenderia de maneira satisfatória os pacientes infectados pela COVID-19, pois seu sucateamento está condicionado a 20 anos de congelamento dos gastos do Governo Federal, além dos casos de corrupção que envolvem o setor. Com o encolhimento do financiamento da saúde pública temos um SUS menor e precário. Nem a Portaria nº 395/2020 (BRASIL, 2020d), publicada três dias após a Medida Provisória nº 924/2020 (BRASIL, 2020e), que previu a liberação da quantia de R\$

¹ Ver detalhes no Plano Municipal de Prevenção e Controle da Secretaria Municipal de Jaguaré-ES (JAGUARÉ, 2020f, p. 29).

424 milhões a serem liberados em parcela única, foi capaz de cobrir o custeio de ações de combate ao Sars-Cov-2 pelos entes estaduais e o Distrito Federal (CONASS, 2021).

Ainda que houvesse a ampliação da testagem em alguns estados, o lançamento do Programa Nacional de Imunização (PNI), a ampliação e modernização dos Centros de Informações Estratégicas de Vigilância em Saúde (CIEVS), para qualificação em epidemiologia aplicada de profissionais das Equipes de Pronto Resposta (EPISUS) e tantos outros investimentos de suporte em saúde preventiva e secundária no SUS, em 7 de agosto de 2020, o país atinge 100 mil óbitos por COVID-19, com mais de 1.000 mortes por dia (BUENO; SOUTO; MATTA, 2021, p. 31).

Nesse trágico contexto nacional, para minimizar os impactos econômicos e sociais, por estímulo do Congresso Nacional, o Governo Federal liberou o Auxílio Emergencial. As medidas tomadas ainda não eram suficientes, pois com a pandemia, esses problemas sociais geraram uma crise humanitária.

No Brasil, a seu turno, o auxílio emergencial à população no valor de R\$ 600,00 foi trabalho do Congresso Nacional, e não do Governo Federal, pois este inicialmente não se prontificou a agir neste sentido. Em seguida, após as diversas pressões, anunciou que estudaria um auxílio de R\$ 200,00. Felizmente, o Congresso se antecipou e estabeleceu este auxílio [...] (JUNIOR; CABRAL, 2020, p. 6).

Com o controle do repasse nas mãos do Poder Executivo e com a morosidade e falta de coordenação nas ações para que as pessoas recebessem o auxílio, a crise humanitária se agrava. Conforme Junior e Cabral (2020), a imensa quantidade de casos que ficaram um bom tempo em análise, as enormes filas para receber, fazendo com que os riscos de contágio aumentassem, o atraso para o pagamento da segunda parcela para quem já havia recebido a primeira fizeram aumentar ainda mais as dificuldades de coordenação política, operacional e econômica. Com o passar do tempo, a insegurança aumentou não somente em relação ao aumento ou redução do número de infectados e mortos, mas também nas expectativas econômicas, com maiores restrições e maiores impactos negativos.

O Brasil tornou-se o epicentro da pandemia, até o mês de outubro de 2021, com mortalidade acumulada, acima de 2800 mortes por 1 milhão de pessoas, mantendo-se consistentemente no top 10 mundial (VIANNA; MOURA, 2022, p. 20). A pandemia

colocou em evidência as desigualdades sociais que já existiam e que foram ignoradas ou não vistas, invisíveis como o vírus. Como manter distanciamento social nas favelas onde as pessoas vivem em metros quadrados mínimos para suportar duas ou mais famílias? Como ser babá ou dar faxina remotamente, para evitar deslocamento às distâncias dos grandes centros de atividades econômicas? “No Brasil, de acordo com levantamentos epidemiológicos e análises das ciências sociais, os pretos parecem estar pagando um alto preço pela doença” (GAILLE; TERRAL, 2021, p. 58). A população ameríndia também merece atenção especial no que se refere às condições de enfrentamento à pandemia. A ausência de condições equitativas de proteção contra o coronavírus em relação a alta mortalidade dos indígenas e, na maioria das vezes, a dificuldade no acesso às aldeias para o auxílio necessário com recursos e dos procedimentos de saúde, existiam bem antes da pandemia. Na verdade,

a actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise (SANTOS, 2020, p. 5).

Tanto na crise sanitária quanto no contexto político atual, as populações ameríndias estão em processo de vulnerabilização, condicionadas pela desigualdade social, negação de condições de equidade no acesso aos sistemas de saúde, às informações, medidas preventivas e de proteção social, entre outros. Segundo Schwarcz (2019, p. 127), “um problema crucial de nossa agenda republicana é a manutenção de uma vergonhosa desigualdade social, herdada do passado, mas produzida e reproduzida no presente”. O fenômeno da desigualdade social está enraizado, principalmente em países periféricos e de passado colonial, escravista e explorador tanto de pessoas (resquícios da escravidão) quanto dos bens naturais do país, gerando um sistema desigual de riquezas e poder monopolizadas nas mãos de poucos.

1.3 O CONFRONTO COM UM INIMIGO INVISÍVEL: A CORRIDA PELA VACINA, A GUERRA CULTURAL E A RETÓRICA DO ÓDIO

Para combater a pandemia, apenas as medidas de enfrentamento à crise não foram suficientes. O mundo começou a correr para produzir uma vacina contra o coronavírus. Universidades, instituições de ensino e pesquisa, empresas

farmacêuticas e pesquisadores no mundo inteiro se mobilizaram para desenvolver a vacina mais rápida de nossa história. Assim, relatamos o histórico mundial na corrida pela vacina contra o coronavírus, suas implicações econômicas, os investimentos nas mais diversas vacinas para a imunização das populações mundiais. Além disso, refletimos sobre os momentos em que a política nacional e sua governabilidade trazem à baila condutas que reforçam aspectos da ditadura militar e o movimento de reorganização da direita brasileira através das tecnologias digitais (ROCHA, 2021, p. 11).

Na corrida pela vacina, “[...] das mais de cento e cinquenta vacinas no mundo, por volta de seis, se encontrava na fase três, fase esta em que é necessário fazer ensaios clínicos em diferentes países para testagem e aprovação” (CUETO, 2020, p. 715). Para que isso ocorra com segurança, é necessário ter recursos materiais e humanos, infraestrutura para produzir e testar vacinas e um número significativo de imunologistas e sanitaristas do SUS que possam participar de ensaios clínicos e recrutar voluntários.

O Brasil entra nessa competição pela primeira vacina, sabendo da importância da cooperação interfederativa, em união com outros países, pois este é o melhor caminho para superar a crise sanitária. Independente da vacina, esta deve ter eficiência e segurança para os usuários do SUS, passando pelas exigências da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e distribuição gratuita via PNI, considerando que o programa de vacinação do SUS é um dos mais sólidos e sérios do mundo. Nesse contexto, a Fiocruz e o Instituto Butantan assumem o protagonismo na busca de uma vacina segura e eficaz no território brasileiro (KROPF *et al.*, 2021, p. 202).

No final de agosto, mais de dez vacinas estavam em vias de teste em seres humanos no Brasil. O governo do estado do Paraná firmou uma parceria com a Rússia para importar a vacina Sputnik V. A Janssen, unidade Johnson & Johnson® teve seu experimento conduzido em São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Norte (CUETO, 2020).

A vacina era o meio mais eficaz de manutenção da vida em relação à COVID-19, mas os protocolos de saúde deviam ser mantidos, pois a vacina por si só não resolveria o

problema em sua totalidade. Em toda testagem clínica há uma probabilidade de insucesso e de algumas reações, que no caso de algumas vacinas, as reações são comuns, mas sem causar danos às pessoas.

Além das três fases necessárias para a aprovação da vacina pelos órgãos de controle, o desafio maior foi demonstrar sua eficácia e credibilidade à população tomada por falsas notícias. Em situações normais, as vacinas devem ter a aprovação da OMS e da agência sanitária de cada país. Segundo Guimarães (2020, p. 3580), se os resultados não forem satisfatórios, as vacinas não são impedidas de serem comercializadas, mas esses resultados são decisivos para a utilização em programas públicos de vacinação em massa, como o SUS.

Por apresentar um alto índice no número de casos, o segundo das Américas, o Brasil se tornou um campo experimental propício às testagens e para provar a eficácia das vacinas. Esse cenário epidemiológico desastroso, tal como define Castro (2021, p. 74), tornou o Brasil um local de produção global de pesquisas com vacinas contra o coronavírus. O país entrou rapidamente nessa corrida, mas o governo brasileiro só aderiu a ela em 24 de setembro de 2020 através da Medida Provisória nº 1003, de 24 de setembro de 2020. Após pressão dos Secretários Estaduais de Saúde, o então Ministro da Saúde, Eduardo Pazuello, decidiu investir na compra de doses da Coronavac, vacina do Instituto Butantan produzida em parceria com a empresa chinesa Sinovac (CONASS, 2021).

O Ministério da Saúde lançou campanha de vacinação para reforçar a imunização dos brasileiros contra a COVID-19 em 16 de novembro de 2021, com o objetivo de estimular a população a procurar as unidades de saúde para a dose de reforço, com mais de 350 milhões de vacinas distribuídas, a maior campanha de vacinação da história do Brasil. Aproximadamente 2,9 milhões de pessoas, entre 30 a 34 anos de idade, não retornaram aos postos de saúde para receber a segunda dose.

A produção da vacina

[...] expressa tanto os esforços de cooperação científica transnacional quanto interesses comerciais próprios ao mundo da indústria farmacêutica, rivalidades e assimetrias na arena geopolítica global e disputas políticas internas aos países, das quais o caso brasileiro é especialmente significativo (CONASS, 2021, sem paginação).

Mesmo com todo um esforço extraordinário para a produção de uma vacina contra o coronavírus, surgem apoiadores de movimentos ideológicos multinacionais antivacinas. Nascidos no final dos anos de 1990 na Europa, a onda atual desse movimento vem crescendo em todo mundo, em particular nos países do hemisfério norte. Uma pesquisa de opinião exposta por Guimarães (2020) em relação às vacinas contra a COVID-19 mostra que, nos Estados Unidos, apenas metade da população norte-americana está convicta de tomar uma vacina contra a COVID, enquanto 25% estão indecisos.

No Brasil, embora mostrassem uma face cada vez mais autoritária e presente, esses movimentos ainda não prosperaram em função dos bons serviços prestados pelo PNI/SUS. Se mencionarmos um período anterior à pandemia, desde 2019 vem ocorrendo surtos de sarampo no Brasil, sendo que o país já tinha erradicado a doença em 2002. O epicentro é a cidade de São Paulo e seu entorno, com cerca de 15 mil casos. No caso da COVID-19, tais movimentos estimulam discursos contra a eficácia das vacinas, o que gerou a ausência completa ou o retorno de membros da sociedade civil aos postos de saúde, além do atraso na compra das vacinas pelo governo federal.

É preciso considerar o caráter mercantilista relacionado às especulações de preços das vacinas fomentadas pelas grandes indústrias farmacêuticas. De acordo com Guimarães (2020), há um crescimento no mercado de vacinas muito maior que o mercado de medicamentos, estimulado pela fusão de grandes corporações farmacêuticas. Isso reflete diretamente na aceleração do desenvolvimento de vacinas cada vez mais complexas e caras e no aumento da importância epidemiológica de doenças transmissíveis, o que também contribui para o aumento da demanda e para o avanço biotecnológico na produção das vacinas. Todo esse aparato empresarial e biotecnológico em torno da produção e da comercialização das vacinas fez com que algumas delas saíssem com valor ainda maior do que aquele estipulado pelas empresas farmacêuticas. Tal fato aponta que

entre 2005 e 2012, as treze maiores compras e fusões entre produtores de vacinas e farmacêuticas movimentaram cerca de 220 bilhões de dólares e transformaram, no final desse período, as farmacêuticas GSK, Sanofi, Pfizer, Merck e Novartis nas maiores produtoras globais de vacina (GUIMARÃES, 2020, p. 3583).

Além das vacinas, com o aumento de infectados e mortos, ainda no que diz respeito à indústria farmacêutica, esse agravamento gerou um aumento da demanda por outros segmentos ligados a respiradores e equipamentos de proteção individual.

No que se refere ao contexto político durante o quadro mais crítico da pandemia, a gestão federal encontrou dificuldades em administrar uma realidade complexa como a brasileira. Segundo Rocha (2021, sem paginação),

Infelizmente, a crise mundial de saúde provocada pela Covid-19, somente acentuou o inevitável colapso produzido por uma mentalidade conspiratória à frente de um país com as dimensões continentais do Brasil.

Tendo como inimigos declarados aqueles/as que se opunham à gestão da pandemia e ao negacionismo, o governo federal fez uso da máquina pública de modo autoritário, sem levar em consideração o respeito às leis que regem também os outros poderes federativos, fazendo do uso de *fake news* uma arma de desvio da atenção da população dos problemas sociais e sanitários. “Assombradas por uma máquina incansável de notícias falsas, as massas digitais sacrificam bodes expiatórios como quem troca de roupa todos os dias” (ROCHA, 2021. p.16).

Para além da crise sanitária e humanitária, as *fake news* atrapalham a divulgação do conhecimento científico e invisibilizam o árduo trabalho das universidades e cientistas. Palavras de ordem proferidas pelo então Presidente, como “Cloroquina cura”, “Vacina, não vou tomar” ou “O vírus é não é real, é só uma gripezinha” fizeram com que a velocidade da disseminação de *fake news* acompanhasse a velocidade de transmissão do vírus. De repente, havia uma arena discursiva montada ou uma “guerra cultural”, conforme preconiza Rocha (2021). Tal arena bélico-discursiva se ampara numa retórica do ódio, impulsionada nas últimas décadas por Olavo de Carvalho, e conduziu o país ao caos social, à paralisia da administração pública e ao déficit cognitivo definidor do analfabetismo ideológico.

Para entender melhor essa guerra cultural e a retórica do ódio, Rocha (2021) realiza um percurso histórico que visa resgatar os primórdios estruturais e as marcas que definem a guerra cultural bolsonarista. A guerra cultural é considerada como um fenômeno indissociável da modernidade, a qual implica a diferença qualitativa entre o passado, presente e futuro. Nas décadas de 1920 e 1930, a extrema direita compreendeu a potência dos novos meios de comunicação (rádio,

cinema e as modernas técnicas de propaganda de massa autênticas), cúmplices na chegada do nazifascismo ao poder, utilizando discursos e textos que criticam a sociedade presente. No século XXI, as redes sociais e as plataformas digitais são convertidas em plataformas políticas de grande alcance: “multiplicam-se livros e documentários sobre o seu impacto no dia a dia contemporâneo e, sobretudo, acerca de seus efeitos no modelo da democracia representativa” (ROCHA, 2021, sem paginação).

O impacto provocado por esse modelo de democracia se faz com a capacidade de manipulação utilizando recursos da era da reprodutibilidade digital, com o objetivo de obter o poder. As disputas às ruas da direita com a esquerda no Brasil foram iniciadas com maior intensidade em março de 2015, mas explodiram em março de 2016, para derrubar o único partido de esquerda que chegou à presidência do Brasil. Essas manifestações eram organizadas nas redes sociais com uma enorme articulação digital. Além disso, a direita percebeu que poderia conduzir um grupo político ao poder com mais facilidade dominando os meios de comunicação. O diferencial em usar as mídias sociais para conduzir determinados grupos de direita ao poder é a utilização de uma técnica discursiva, denominada “retórica do ódio”, que pretende reduzir o outro ao papel de inimigo a ser eliminado (ROCHA, 2021).

Uma outra característica da retórica do ódio é que se trata de uma técnica — e esse aspecto deve ser sublinhado. Por isso, pode ser ensinada e transmitida. E, como uma técnica, possui elementos próprios” (ROCHA, 2021, sem paginação). Dessa técnica destacam-se dois procedimentos: a desqualificação nulificadora e a hipérbole descaracterizadora. Ainda segundo o autor, a guerra cultural bolsonarista é a ponta de lança de um projeto autoritário. Diante do fracasso da política econômica do seu governo, Jair Bolsonaro levantou a suspeita de infiltrados do Partido dos Trabalhadores (PT) em sua equipe. Teorias conspiratórias e a busca por inimigos para justificar as falhas na gestão econômica do país consistiram nos principais pilares da retórica do ódio bolsonarista. Em contrapartida, a retórica do ódio se configura nas redes sociais em ataques às mulheres, aos/às LGBTQIA+, às populações indígenas e negras. Nas palavras de Rocha (2021, sem paginação), “as redes sociais, com seu ânimo bélico e sua vocação sacrificial, tornaram esse problema um dos mais urgentes e inquietantes no mundo contemporâneo”.

Refletir sobre a articulação entre a pandemia e as políticas públicas no Brasil nos instiga a analisar os mecanismos de poder nos contextos sociais advindos dos processos de colonização presentes em nosso país. A pandemia potencializou o uso de dispositivos necropolíticos articulados às políticas de combate ao coronavírus, sustentado por mecanismos de poder atrelados ao panorama neoliberal a que o Estado também está subordinado.

A ineficiência das políticas econômicas aplicadas à época, somada às diversas desigualdades que se acentuaram na pandemia, determinou a escolha de quem pode viver e quem pode morrer, colocando em xeque a premissa da necropolítica e seus enraizamentos coloniais. Assim,

[...] a ordem democrática, a ordem da plantação e a ordem colonial mantiveram, durante muito tempo, relações geminadas. Estas relações estão longe de ter sido acidentais. Democracia, plantação e império colonial fazem objetivamente parte de uma mesma matriz histórica. Este fato originário e estruturante é central a qualquer compreensão histórica da violência da ordem mundial contemporânea (MBEMBE, 2017, p. 43).

Conforme apontamos, a falta de ações imediatas e eficazes para combater a propagação do coronavírus gerou conflitos entre o governo federal e as instâncias estaduais e municipais, principalmente pela obrigatoriedade do isolamento social e a possibilidade de em alguns estados ou municípios adotarem *lockdowns*, o que não evitou o alto índice de contaminação e mortandade, que levaram o SUS ao colapso.

A ciência se mostra protagonista em defesa da vida humana e nos incita à reflexão sobre a relação exploratória do ser humano com a natureza. As vacinas e os protocolos de saúde foram as principais saídas para mitigar os efeitos da pandemia, que se mostram ainda latentes dois anos depois do primeiro grande contágio mundial.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas favelas, no Senado,
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a
Constituição
Mas todos acreditam no
futuro da nação.
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

Legião Urbana

Em se tratando da implantação das políticas públicas educacionais brasileiras e de sua importância para um estudo aprofundado dos impactos da pandemia no contexto educacional, devemos considerar as transformações em tais políticas durante a década de 1990 até os dias que correm. De um plano que previa uma formação tecnocrata, cuja concepção de formação era voltada para a força de trabalho e o mercado, inicia-se uma abertura, nos anos 1990, para uma perspectiva de formação que estivesse conectada com uma concepção capitalista e de industrialização.

A partir da Era Collor, e com mais visibilidade nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, inicia-se uma política de abertura econômica e incentivo ao livre mercado através das taxas alfandegárias, tarifas de importação, cujo fluxo de capital influenciou a criação e institucionalização do Plano Real. Buscou-se modernizar o sistema monetário brasileiro a partir da estabilização da economia e do controle da inflação (NAJJAR, MOCARZEL, SANTOS, 2019, p.15).

Embora apresentasse suas particularidades, do ponto de vista político e econômico, a implantação das medidas econômicas supracitadas confere indícios de uma linha neoliberal que passa a exercer força na gestão pública brasileira. Segundo Najjar, Mocarzel e Santos (2019), as influências de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passam a ser consideradas de alta relevância nas tomadas de decisão durante a presidência de Cardoso, de modo análogo ao que já ocorria em

países cujos modos de produção têm como base o fluxo de capital e áreas de livre comércio.

O Banco Mundial é um dos principais expoentes no estabelecimento de cooperação e orientação às políticas educacionais e economia de países considerados em desenvolvimento. Quanto às políticas voltadas para a educação, o objetivo do Banco Mundial é garantir a qualidade e a equidade dos sistemas escolares com a padronização do ensino. Entretanto, tal padronização não alcança a complexidade do tecido social de cada nação envolvida nesse pacto, como é o caso brasileiro, o que provocou o aumento da desigualdade que permeia o ambiente escolar ainda na atualidade.

Segundo Azevedo (2018, p. 626),

[...] tudo contribuía para que a educação se delineasse de acordo com as novas exigências dos ajustes comandados pelo capitalismo a nível mundial. As principais recomendações desses organismos estavam subsidiadas em alguns princípios tais como descentralização, autonomia, participação, co-gestão envolvendo a comunidade escolar na gestão das políticas educacionais.

Assim, o Banco Mundial passou a exercer influência no governo brasileiro, à medida em que o Estado exercia a mínima intervenção na economia, ao reduzir os gastos públicos, aumentar as privatizações com vendas de serviços e empresas estatais, reduzir os direitos trabalhistas, e por fim, influenciar na educação, cada vez mais centrada na competitividade, na busca por metas calculadas através de avaliações de docentes e discentes, com a justificativa de manutenção da qualidade e equidade nas instituições de ensino (AZEVEDO, 2018).

É importante ressaltar que durante a gestão de Cardoso (1998-2002), o Banco Mundial influenciou diretamente nas mudanças no campo educacional. A primeira delas foi a instituição de uma nova política curricular, seguindo para uma padronização do ensino no país, com o objetivo de gerar elementos de comparação de análise dos resultados de uma região para outra. Sendo assim, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referências curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

O pacto entre Brasil e o Banco Mundial favoreceu a insurgência de uma perspectiva gerencialista nas políticas de currículo, avaliação, valorização e de financiamento educacional. Com a Nova LDB nº 9.394/96, foi criado e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com 10 anos de vigência. O FUNDEF teve grande impacto no que tange à universalização e a equidade, ao nivelar os recursos disponíveis aos alunos das redes estadual e municipal em cada estado, ao adotar a ideia de distintas ponderações para diferentes modalidades. Para fins de financiamento, o FUNDEF elegeu somente o ensino fundamental enquanto única etapa da educação básica. O Fundo também vinculou o recurso para o pagamento dos/as professores/as, porém de modo incipiente.

Por não abranger os recursos nas outras modalidades de ensino e não dispensar recursos suficientes para a manutenção e valorização dos/as professores/as, o FUNDEF não foi capaz de superar a precariedade das instituições de ensino, bem como de sanar melhorias salariais dos/as profissionais da educação. Em seus 10 anos de vigência, houve um caloroso debate sobre a necessidade de subvincular recursos também para a Educação Infantil e o Ensino Médio. Em 2006, o FUNDEF passa por modificações e, através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e do Decreto nº 6.253/2007, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com o fim da vigência do Fundeb, a gestão Bolsonaro aprovou o Novo Fundeb (2018), com mudanças que incluem o aumento gradativo dos repasses da União. O documento prevê o aumento gradativo da complementação da União dos atuais 10% para 23% em 2026. Em 2021, seu percentual de financiamento passou para 12%; em 2022, para 15%; em 2023, para 17%, até alcançar 19% em 2024; 21% em 2025, encerrando em 2026 com 23% (AMARAL *et al.*, 2021, p. 3).

Em termos curriculares e de financiamento público para a educação, nota-se duas grandes mudanças nos governos que sucederam à gestão Cardoso. Durante o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é calculado com base nos resultados dos testes e nos fluxos dos estudantes. Diversos sistemas

passaram a adotar políticas de remuneração aos/às professores/as, os então designados abonos, com base nos resultados deste Índice. Seguindo a lógica gerencialista da reforma do Estado, a gestão da escola se equipara à gestão empresarial, na busca de atingir metas e usando o abono salarial para alcançá-las (NAJJAR, MOCARZEL, SANTOS *apud* OLIVEIRA, 2019, p.17).

Outro meio de vinculação de inúmeros recursos para a Educação Básica foi implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) no governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Com o objetivo de realizar diagnósticos, traçar diretrizes e propor objetivos e metas, o PNE foi formatado para cumprir suas metas em um decênio (2014-2024). Em resumo, o documento estabelece que, até o final de sua vigência, 10% do PIB deve ser direcionado ao financiamento da educação. Para além desta meta, o PNE possui como diretrizes a i) vinculação, gestão e alocação de recursos; ii) equidade; iii) adequação a um padrão mínimo de qualidade; iv) desburocratização e descentralização da gestão financeira e gestão democrática, entre outras (MARTINS, 2010, p. 509-510).

Em último plano, foi homologada, durante o governo Temer (2016-2018), a Base Nacional Comum Curricular (2017). A BNCC é o documento mais recente que norteia a Educação Básica, permeando a educação infantil ao ensino médio. Estruturada em habilidades e competências a serem desenvolvidas a cada ano (embora a educação infantil seja dividida em campos de experiências de acordo com a faixa etária das crianças), é uma diretriz que ainda está sob discussão, pois não teve ampla aceitação da comunidade acadêmica, tampouco dos profissionais da educação, uma vez que sua composição direciona o currículo a um engessamento, que não abarca as diversidades regionais e sociais do país.

Com a alteração drástica na distribuição de recursos e fundos de financiamento da educação, os estados e municípios recebem cada vez menos subsídios de complementação da União. Apesar de ainda vigentes, tanto o Novo FUNDEB quanto os recursos vinculados ao PNE ainda não são suficientes para que estados e municípios atinjam as metas projetadas pelo PNE, quais sejam, em termos de gestão, aprendizagem, evolução de indicadores e outros que deveriam ser financiados com recursos próprios da União.

Em desdobramento a tais questões, assim como na implantação de políticas educacionais em tempos ditos “normais”, a educação brasileira sofreu influências internacionais na pandemia devido ao que Maues (2021, p. 187) designa como Agenda Global: vários organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, exerceram o papel de elaboradores e disseminadores das ideias e estratégias que buscam consolidar as políticas públicas direcionadas à educação em tempos pandêmicos. Desse modo, com o direcionamento desses organismos internacionais, alguns países saíram à frente das estratégias de manutenção e garantia da educação durante tal catástrofe social.

Diante da análise que apresentamos, num recorte entre os anos 1990 até a contemporaneidade, percebemos que, além das normativas internas instituídas, tais organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, já promoviam intervenções na implantação de diretrizes e políticas públicas educacionais no Brasil muito antes do que vivenciamos na pandemia. Isso mostra com clareza que as pesquisas, análises e documentos que tais organismos produziram ao longo do tempo não só interferiram na organização do Estado brasileiro e nas políticas públicas, como também mostraram a disparidade social em termos materiais, históricos, geográficos, raciais, de gênero e de infraestrutura entre o Brasil e os países-sede desses organismos. Além disso, provaram a absoluta permanência do contexto educacional brasileiro em total estado de desamparo tecnológico, farmacêutico e material e absoluta letargia em se tratando da manutenção da educação pública durante a pandemia, quiçá da vida dos profissionais da educação e dos estudantes.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS PANDÊMICOS: AÇÕES E PERSPECTIVAS NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ-ES

Após a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) em caracterizar a contaminação pelo novo coronavírus e sua disseminação pelo mundo enquanto uma pandemia, em 11 de março de 2020, o Brasil declara estado de calamidade pública nacional. Para mitigar os efeitos deletérios da pandemia, todos os serviços públicos

considerados não essenciais foram suspensos e/ou fechados. Permaneceram em funcionamento presencial apenas os serviços considerados essenciais como hospitais, postos de saúde, distribuidores de alimentos, entre outros. De modo análogo a outros setores, os/as profissionais e discentes das instituições de ensino passaram a trabalhar e estudar de forma remota. *A priori*, o ensino remoto emergencial foi implantado com o objetivo de manter o contato com os estudantes. Com as contínuas prorrogações de prazo de suspensões das aulas, o ensino remoto emergencial tornou-se a estratégia essencial para assegurar o ano letivo de 2020.

No Brasil, após a publicação da Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), que declarou “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19)”; além do disposto na Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b), que trata das medidas de enfrentamento em âmbito nacional do novo coronavírus e, ainda, com o aumento de casos e a tentativa de evitar aglomerações através do distanciamento social, o MEC suspende as aulas presenciais em âmbito nacional, no dia 17 de março de 2020 por meio da Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020c).

A fim de traçar estratégias de atuação e de estruturar um mecanismo nacional de gestão coordenada à resposta de emergência no âmbito nacional, o MEC instituiu o Comitê Operativo de Emergência (COE), em consonância com a Portaria 329, de 11 de março de 2020 (BRASIL, 2020f). Além da criação do COE, o MEC constituiu i) a implementação de sistema de monitoramento de casos de infecção pelo coronavírus nas instituições de ensino, sendo mais utilizado em 2021 com o retorno gradual dos estudantes e profissionais da educação; ii) destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes; iii) disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVA-MEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação); iv) disponibilização de curso on-line para alfabetizadores/as inserido do Programa Tempo de Aprender; v) reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas, a serem utilizados na volta às aulas presenciais; vi) concessão de bolsas da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), para estudos de prevenção e combate à pandemias, como aquela causada pelo coronavírus; vii) ampliação de recursos tecnológicos para Ensino à distância (EAD) em universidades e institutos federais; viii) ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EAD pelo Programa Novos Caminhos, além de autorização para que defesas de teses e dissertações fossem adiadas conforme paralisação das atividades presenciais em universidades (BRASIL, 2020g).

Desta forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2020, aliado ao MEC, passa a orientar os sistemas e redes de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades escolares e acadêmicas, o calendário acadêmico e as atividades não presenciais, levando em conta que a interrupção das atividades presenciais fosse por pouco tempo.

Em 1 de abril de 2020, o Governo Federal estabelece normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior, decorrentes das Medidas Provisórias nº 934/2020 (BRASIL, 2020b), estabelecendo normas excepcionais para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. A partir disso, em caráter excepcional, os estabelecimentos de ensino da educação básica ficam dispensados da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos do calendário escolar.

Diante de uma realidade educacional sem precedentes históricos, as escolas começam a se organizar com base dos decretos e portarias do CNE e do MEC, em consonância também com as normativas dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, de acordo com a evolução do número de infectados e mortos no país, bem como a expectativa de retorno. Tais normativas delimitaram o trabalho escolar ao longo de 2020. Cada dia em que as chances de retorno presencial reduziam, os documentos sofriam modificações referentes à suspensão das aulas, organização do calendário, currículo e outras providências.

A suspensão das aulas e o uso dos meios digitais enquanto ferramentas de ensino surgiu como a única alternativa para a garantia do ano letivo. Em termos práticos, tanto a Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré, quanto os profissionais da

educação nela lotados não assimilaram com clareza sobre a gestão dessa modalidade emergencial de ensino, muito menos de sua nomenclatura apropriada. As dúvidas em como ensinar via tela as crianças da Educação Infantil e dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, que ainda estavam em processo de alfabetização, eram latentes e nos colocavam à prova o tempo todo. Até hoje buscamos respostas para tais incertezas, visto que é visível o impacto na aprendizagem dos estudantes no período “pós”-pandêmico (se é que podemos designar assim no calor da hora). Paralelamente, Secretários de Educação e gestores escolares buscavam meios de manutenção da vida da comunidade escolar como um todo, bem como dos contratos e salários dos/as docentes devido à alteração repentina do seu regime de trabalho.

Outro fator importante a considerar são as fragilidades estruturais pré-pandemia das escolas públicas brasileiras. Tais instituições já não logravam de muitos recursos de infraestrutura, recursos pedagógicos e de um significativo aparato tecnológico que abarcasse tanto docentes, quanto discentes. Com a necessidade do ensino remoto emergencial, as disparidades sociais se acentuaram ainda mais, pois só o ensino remoto não seria suficiente. Além dos recursos tecnológicos, isso envolveria o letramento digital num formato que atendesse aos/às professores/as, adaptações quanto às atividades e currículo, gestão educacional e acesso à internet para docentes e, principalmente, discentes.

De acordo com os dados do IPEA (2020),

[...] nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, dos 27,2 milhões de crianças e adolescentes matriculados em todo Brasil no ano de 2018, 4,3 e 4,4 milhões não dispunham de acesso domiciliar à internet para a realização das atividades remotas. Ao adicionar crianças na pré-escola e jovens no ensino médio, somam-se a 5,9 milhões de um total de 39,5 milhões de crianças e adolescentes.

Pouco mais da metade dos estudantes matriculados nas escolas públicas que não têm acesso à internet banda larga 3G/4G moram na zona rural. Sem contar que parte desses estudantes são domiciliados fora das regiões metropolitanas das capitais. Considerando os aspectos étnicos,

Estudantes sem acesso [à internet] são majoritariamente pessoas negras ou indígenas. Nos estabelecimentos públicos da educação básica, as crianças e os jovens negros e indígenas são mais de 70% dos estudantes sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G. Esse percentual é um pouco menor na educação superior, porém próximo (IPEA, 2020, p.10).

Com a necessidade em cumprir as horas anuais de cada etapa/modalidade para fechar o ano letivo, estados e municípios uniram seus conselhos para traçar estratégias relativas ao ensino remoto, a partir de ações conjuntas entre o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Além do ensino remoto, outro desafio era a garantia do desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC para garantir o cumprimento do

[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BNCC, 2017, p. 7).

Um fator de extrema importância ponderado no Parecer CNE nº 9/2020 (BRASIL, 2020h) é a dificuldade de reposição de forma presencial, em sua totalidade, das aulas suspensas no final do período pandêmico. Ainda, pensar em maneiras alternativas de sanar os retrocessos na aprendizagem dos estudantes submetidos ao longo período sem atividades educacionais regulares, além da evasão escolar.

O governo do Estado do Espírito Santo dispõe de várias medidas de enfrentamento à crise sanitária, mediante os Decretos nº 4597-R, de 16 de março de 2020 (SESA, 2020e); nº 4600-R, de 18 de março de 2020 (SESA, 2020f); nº 4604-R, de 19 de março de 2020 (SESA, 2020g); nº 4625 -R de 04 de abril de 2020 (SESA, 2020h); nº 4703 -R de 31 de julho de 2020 (SESA, 2020i). Dentre as medidas decretadas, destacamos as principais: i) suspensão das aulas presenciais para todas as etapas/modalidades de ensino da educação básica, universidades e faculdades públicas e privadas; ii) antecipação de recesso e férias para reorganização do calendário escolar com ajustes estabelecidos pela SEDU; iii) redução da exposição de risco de contágio do coronavírus, especialmente aos servidores públicos. Desta forma, o regime emergencial de aulas não presenciais no sistema de ensino do Espírito Santo, incluindo escolas estaduais e municipais, poder ser ofertado por meio de tecnologias digitais ou não. Tal fato justifica o uso majoritário de atividades impressas enquanto APNP no município de Jaguaré.

Com a manutenção da suspensão das aulas via decretos e novas orientações sobre as atividades escolares, entendemos que o trabalho remoto seria prolongado. Desta forma, nós, docentes, passamos a comungar dos mesmos questionamentos que figuram em Santos (2020, sem paginação): “quando se constituirão os rendimentos anteriores? Estarão os empregos e os salários à espera e à disposição? Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras?”

Em Jaguaré, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) suspendeu por 15 dias as atividades educacionais em todas as unidades públicas e privadas da rede municipal. Esse período foi compreendido como antecipação do recesso de julho, a serem reajustados no retorno das aulas presenciais pela SEME. Com base na legislação anteriormente citada, bem como na Resolução nº 003 de 03 de setembro de 2020, do Conselho Municipal de Educação de Jaguaré (COMEJ) (JAGUARÉ, 2020g), a SEME executou, de março a abril, outras medidas quanto à prorrogação da suspensão das aulas presenciais, escala de trabalho de servidores da Secretaria e das escolas, e aplicação de atividades remotas iniciais para a manutenção do contato com os estudantes.

Em Jaguaré, o Decreto nº 155, de 25 de setembro de 2020, delimitou as diretrizes para dirimir estratégias administrativas e pedagógicas durante o isolamento social. Dentre elas estão: i) reorganização do calendário escolar do ano letivo de 2020 e as interfaces com o ano letivo de 2021, respeitando as diversidades dos estabelecimentos de ensino/modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, PROVER, ECORMs e EJA); ii) início do período de regime excepcional de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) nas unidades de ensino (no período das APNP, não foram atribuídas faltas e notas ao estudante, sendo realizado o registro em formulário próprio com conteúdos, objetivos e ações didático-pedagógicas desenvolvidos de acordo com Plano Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino, assegurando o percurso escolar do estudante e a comprovação da atuação docente); registro de carga horária e planejamento através de formulário próprio criado para essa finalidade; iii) orientação para o cumprimento da carga horária anual mínima de 800h para o Ensino Fundamental e 600h para a Educação Infantil; iv) no cumprimento do currículo escolar no ano de 2020 foi observado a

essencialidade dos conteúdos, seguindo o Mapa das Habilidades Prioritárias do Currículo de Jaguaré-ES, elaborado pela SEME; v) trabalho com o continuum curricular 2020-2021, que objetiva garantir a continuidade do processo de aprendizagem, não foi aplicado às turmas de 5 anos da Educação Infantil e ao 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, uma vez que os alunos estavam em transição de etapa/modalidade; vi) o monitoramento da entrega e devolutivas das APNP foi feito pela equipe técnico-pedagógica e os/as professores/as em formulário próprio; vii) os estudantes que iniciaram o ano letivo presencial e não retornaram as APNP em formato remoto ou impresso foram considerados como “deixou de frequentar” excepcionalmente no ano de 2020; viii) os registros referentes às APNP foram encadernados e arquivados nas escolas para comprovação do cômputo da equivalência de horas cumpridas.

É oportuno enfatizar que o ensino remoto permaneceu até o início de abril de 2021, mesmo que, à época, o Espírito Santo estava com um alto índice de contágio e mortes por COVID-19². Todavia, os/as docentes e a equipe gestora retornaram em escala para o trabalho presencial, exceto os profissionais que apresentaram comorbidade através de laudo médico. Em se tratando dos alunos com comorbidade ou portadores de deficiência, o retorno foi facultativo, ficando a cargo dos pais ou responsáveis retirar e entregar as APNP respondidas nas escolas.

No início de abril, os estudantes frequentaram presencialmente a escola em rodízio e escalonamento, através da manifestação de interesse dos pais ou responsáveis e com apenas um terço dos estudantes em sala de aula, enquanto o município permaneceu na zona baixa ou moderada na classificação de risco, ao seguir os protocolos de segurança orientados anteriormente pela SESA, SEDU e Secretaria Municipal de Saúde de Jaguaré (uso de máscaras, distanciamento, álcool em gel 70% sobre as superfícies, limpeza constantes dos ambientes a cada troca de turma/turno, uso de termômetro para aferição de temperatura, dentre outros).

² Mesmo com esse panorama grave, o governo do Estado do Espírito Santo, através da Portaria Conjunta SESA/SEDU nº 02-R, de 17 de abril de 2021, autoriza a liberação do funcionamento dos estabelecimentos de ensino conforme o mapa de risco de cada município (SESA/SEDU, 2021). Cf. Decretos nº 041 de 19 de março de 2021 (JAGUARÉ, 2021b) e nº 042, de 19 de março de 2021 (JAGUARÉ, 2021c), em abril de 2021, Jaguaré encontrava-se com 2.816 pessoas infectadas pelo novo coronavírus e com a confirmação de 37 óbitos decorrentes da pandemia.

Todavia, o envio das APNP continuou até o retorno presencial de 100% dos estudantes, garantindo, desta forma, um modelo híbrido de ensino³.

As APNP eram fornecidas tanto aos alunos retornados à sala de aula, quanto àqueles que permaneciam em casa. Aos poucos, os pais ou responsáveis procuravam, cada vez mais, as escolas para inserir seus filhos de volta ao ensino presencial. Isto se deve ao fato de que o território jaguareense sobrevive de uma receita predominantemente agrícola e, retornar à escola, no formato presencial, significou suporte aos pais e responsáveis para a volta ao trabalho braçal, à colheita do café e, por consequência, ao retorno de uma certa renda familiar comprometida devido ao longo período de isolamento social.

Em agosto de 2021, tornou-se obrigatória a frequência presencial com 50% dos estudantes em sala de aula no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Jaguaré, através da Portaria Interna nº 007 de 2 agosto de 2021 (JAGUARÉ, 2021d). Nesse período, mais de 50% da população adulta do estado já havia sido imunizada, inclusive os/as trabalhadores/as da educação. Com o avanço da imunização da população e em um contexto de baixa transmissão da COVID-19, as instituições de ensino retornaram ao regime presencial em todo país. Amparado pela Resolução do COMEJ nº 006 de 21 de outubro de 2021, o município de Jaguaré também retoma em 100% as atividades escolares presenciais até 25 de outubro de 2021 e as APNP não eram mais necessárias, salvo aos alunos com deficiência ou comorbidade, que não pudessem retornar mediante laudo médico. Além disso, um estudo diagnóstico foi aplicado aos discentes para averiguar a dimensão do impacto provocado pela pandemia no aprendizado dos alunos durante o retorno do percentual total ao ambiente escolar (JAGUARÉ, 2021e).

Diante disso, Gatti (2020, p. 29) nos convida à reflexão sobre as possíveis reconfigurações dos modelos educacionais “pós”-pandemia, isto é, pensar os

³ Devido ao novo surto da COVID-19 ocorrido no Espírito Santo em abril de 2021, o governo do estado, através do Decreto nº 4838-R, de 17 de março de 2021 (SESA, 2021a), estabeleceu medidas qualificadas extraordinárias pelo prazo de 14 (quatorze) dias e manteve a suspensão das aulas presenciais e de outras atividades consideradas não essenciais. Na mesma trilha, o município de Jaguaré, através dos Decretos nº 041 de 19 de março de 2021 (JAGUARÉ, 2021b) e nº 042, de 19 de março de 2021 (JAGUARÉ, 2021c), suspendeu por 21 dias em caráter transitório e emergencial as aulas.

impactos desastrosos da pandemia em todos os aspectos da vida e até em padrões de vida e de educação anteriormente consolidados. Isso inclui pensar na estruturação e implantação de políticas públicas educacionais em um contexto pandêmico.

Diante do quadro apresentado por Maues (2021, p. 208), que esclarece que um terço da população mundial não teve acesso ao ensino remoto, e já que não houve iniciativa dos órgãos reguladores à época para mensurar a desigualdade vivenciada durante todo o processo do ensino remoto emergencial, é preciso agora buscar bases e tendências em novas formas educacionais que sejam construídas juntamente com a sociedade, pais e responsáveis e principalmente, discentes e docentes. Uma construção de políticas públicas educacionais que avalie e acompanhe mais de perto a enorme parcela da população brasileira que, por não ser contemplada pelo uso de tecnologias, foi completamente excluída do processo.

A crise sanitária aprofundou ainda mais as desigualdades econômicas, sociais e educacionais existentes. Não foi somente não ter acesso ao ensino remoto, mas a água potável, saneamento básico e alimentação. Manter a aprendizagem dos estudantes ou manter a vida eram as palavras de ordem. Os resultados da aprendizagem desse período, como já sabemos, foram muito afetados e somente a longo prazo serão recuperados ou não para aqueles que ainda continuam sem acesso mínimo de direitos. Além disso, o ensino presencial proporciona interações sociais e educacionais, individuais ou coletivas, entre discentes e essenciais para o processo de aprendizagem dos estudantes e construção da cidadania. As estratégias e ferramentas de ensino utilizadas nos anos de 2020 e 2021 foram importantes, porém complementares ao processo educacional.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) NO CONTEXTO JAGUARENSE

De modo complementar ao que mencionamos sobre políticas de financiamento da educação no contexto pandêmico, o debate sobre a formação de professores/as da Educação Básica e da Educação Superior se intensificou durante a pandemia e nos

dias que correm, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos e práticas quanto ao uso das TDIC no trabalho remoto e híbrido.

As discussões sobre a formação de professores/as não são recentes (TARDIF, 2014; GATTI, 2020) e os programas e legislações que implicam na qualificação profissional docente aludem não só aos conhecimentos e melhoria da prática educativa, mas também para a carreira profissional, melhores condições de trabalho, valorização profissional, dentre outros (GOMES *et al.*, 2021).

Discutir políticas públicas e programas de formação de professores/as inicial e continuada nos levam a refletir sobre a qualidade formativa dos/as professores/as e seus conhecimentos adquiridos para melhorar sua prática em sala de aula. Essa dissociabilidade de teoria e prática nos faz refletir sobre a formação docente no Brasil de hoje, e se esta realmente atende as demandas da sociedade sujeita a transformações constantes, sejam elas sociais, políticas, culturais, econômicas ou ambientais (estas, mais visíveis no calor da hora).

De modo geral, as políticas e programas de formação inicial e continuada para professores implantadas no Brasil, principalmente da década de 1980 até os dias atuais, conferem maiores garantias em matéria educacional e propiciam aos/às profissionais da educação oportunidades de qualificação e aperfeiçoamento da prática pedagógica, mesmo com mudanças contínuas e dificuldades de investimentos para que as universidades possam ofertar cursos de licenciatura e de formação continuada de qualidade.

De todas as políticas em prol à melhoria para a formação dos professores para as séries iniciais, faz-se necessário destacar a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir de 1980 à adequação para a preparação do professor para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo com todas as iniciativas e conquistas no campo educacional para a formação de professores, configura-se em um esforço pequeno em relação a investimentos efetivos para a qualidade da formação, carreira e remuneração de professores e conseqüentemente os impactos na qualidade do ensino no país.

A necessidade cada vez maior de exigir da formação docente, um preparo que propicie aos profissionais da educação uma qualificação interdisciplinar, multidisciplinar, de formar docentes que sejam capazes de integrar seus conhecimentos à sua prática docente, considerando a comunidade escolar, respeitando as diversidades culturais dos seus alunos fez com que os cursos de licenciatura se adequassem às novas exigências, porém há muito ainda que se investir para melhorar a oferta de ensino nas IES e nas formações continuadas ofertadas nas instituições e pelos governos estaduais e municipais.

É importante ressaltar a luta constante desses profissionais no que se refere à valorização profissional, a luta por melhores salários e condições de trabalho. Os resultados nas avaliações de larga escala são cada vez mais pautados em seu desempenho profissional.

Nesse sentido, este tópico do capítulo tem como objetivo discutir a importância das formações inicial e continuada de professores/as da Educação Básica, no contexto jaguarense, ofertadas entre 2016 a 2020, bem como as metodologias aplicadas nas formações, principalmente no que concerne às TDIC e seu uso nos ensinos remoto e híbrido para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2020 e 2021.

2.3 FORMAÇÕES CONTINUADAS: METODOLOGIAS CIENTÍFICAS E TÉCNICAS DE ENSINO

A formação continuada de professores, bem como sua qualificação profissional, tem ao longo da história da política educacional brasileira passado por mudanças constantes de acordo com cada momento social, econômico, cultural e político do nosso país que deve ter por objetivo também atender as necessidades de adequações para determinados contextos. Pensar em uma formação continuada de professores que garanta conhecimentos necessários para o uso e apropriações dos mesmos no trabalho docente fora do cotidiano escolar em um contexto em que se fez necessário o distanciamento social, é pensar não somente nas formações, mas também nos sujeitos envolvidos no processo, suas vivências e aspirações.

A pandemia do novo coronavírus trouxe à baila as discussões sobre a importância de formações de professores que deem suporte com conhecimentos específicos em estratégias e ferramentas de ensino que possam garantir a educação à distância, mantendo contato com os discentes e as infinitas oportunidades de aprendizagem.

O protagonismo dos professores no ensino remoto e híbrido, os procedimentos adotados pela SEME e pelas escolas implicaram na mudança de metodologias de ensino aplicadas pelos professores para garantir os anos letivos de 2020 e 2021. Nesse contexto, surge a urgência para refletir sobre a importância da formação docente levando em consideração as estratégias de ensino, os saberes, as técnicas e práticas pedagógicas, principalmente com o uso contínuo das TDIC no processo educacional pandêmico.

Com a necessidade de se manter conectado constantemente com discentes e famílias, surgem as fragilidades que afligem a formação contínua antecedentes à pandemia. Essas fragilidades são desde a preparação do planejamento das aulas remotas, as atividades desenvolvidas e à organização da assistência aos discentes para às intervenções e ao monitoramento.

Sendo assim, apresentaremos um estudo configurado nas formações ofertadas pelo município de Jaguaré-ES, nos anos de 2016 a 2020, antes e no período pandêmico, sob o olhar do uso das TDIC como suporte para o trabalho remoto e híbrido nos anos de 2020 e 2021, analisando as metodologias aplicadas nessas formações. Tendo em vista a transposição do ensino presencial para o remoto emergencial, é importante considerar a formação profissional e as experiências dos docentes ao longo da carreira que asseguram a prática da profissão.

Segundo Tardif (2014, p. 50) os saberes experienciais possuem três objetos: as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Com a pandemia, as relações e interações entre professor e aluno ficaram mais difíceis devido ao distanciamento social, porém mantidas através das tecnologias digitais que foram primordiais em caráter instrumentista, para manter o vínculo entre docentes e discentes e também finalizar os anos letivos de 2020 e 2021.

A transição do trabalho presencial para o remoto e híbrido aumentou as diversas obrigações e normas às quais os docentes tiveram que submeter-se, inclusive à mudanças constantes de orientações das secretarias de educação que a todo tempo seguiam as normas e legislações da UNDIME, MEC e CNE. Em relação às instituições enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas, tornaram-se mais complexas, pois os/as professores e alunos/as não estavam mais em salas de aula, no cotidiano e escolar, o que implicava em gerir as turmas à distância, realizar intervenções coletivas, veiculados e transmitidos pelos docentes e, ao mesmo tempo, ter o domínio das TDIC sem preparação imediata para utilizar como ferramentas em suas aulas.

Diante das incertezas e dos desafios na pandemia, os docentes tiveram que (res)significar tudo que apropriaram de conhecimentos nas formações continuadas. Segundo Morin (2000, p. 38), os educadores devem entender que

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Sendo assim, o educador busca no paradigma da complexidade superar a linearidade, tendo como eixo articulador a totalidade e a interconexão, o que torna necessária a qualificação constante do professor.

No contexto pandêmico, essa linearidade perde espaço para as incertezas, para a (des)ordem em que o professor estava cotidianamente envolvido. O ambiente escolar passa a ser um ambiente virtual, ao qual o mesmo professor, por mais que conhecesse uma ou outra ferramenta para trabalhar nesse novo ambiente, não lhe foi oportunizada uma formação que permitisse lidar com essas ferramentas e utilizá-las como metodologias e/ou estratégias de ensino, resignificando-as em prol do saber-fazer docente. Essa atualização de conhecimentos e competências

profissionais não se resume apenas na ressignificação do saber-fazer em ministrar os conteúdos, mas também em aprender e usar as TDIC significativamente para o processo de ensino e aprendizagem (FERREIRA *et al.*, 2020, p. 8).

As diversas modalidades tecnológicas, exigidas no ensino remoto e híbrido, ficaram como possibilidades para o ensino presencial pós-pandemia. Vale ressaltar que somente as TDIC não foram e não são suficientes para a garantia de possibilidades de aprendizagem, mas colaboram no processo de aprendizagem.

No que tange a necessidade dos professores em adquirir novos conhecimentos e competências, Tardif (2014, p. 249) nos diz que “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada”. Ao obter a formação inicial, os professores necessitam constantemente de aperfeiçoamento, seja ele científico ou técnico. Essa aquisição de conhecimentos técnicos e científicos como nos diz Tardif (2014), são em uma parcela improvisados e adaptados às situações que surgem exigindo reflexão e discernimento por parte do profissional para que possa compreender o problema, organizar e conhecer os objetivos, bem como as metodologias usadas para atingi-los.

A importância da troca de experiências e conhecimentos entre professores, segundo Nóvoa (1999), é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. É na formação continuada que o conhecimento é oportunizado aos professores para essa socialização de valores e saberes.

É também no ambiente escolar que tal troca acontece, efetivando a formação contínua ou permanente, dentro da prática pedagógica dialógica, numa perspectiva institucional e plural. De acordo com Santiago e Neto (2016, p. 129), em sua abordagem com as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores e a prática pedagógica a partir da categoria do diálogo,

[...] a formação permanente inscreve-se na natureza inconclusa do ser humano, na infinitude do conhecimento e na dinâmica das relações sociais. Portanto, não se restringe e nem se confunde com as modalidades da formação inicial e continuada, embora as incorpore.

Ainda sob a perspectiva freiriana, embora cada uma tenha suas especificidades, uma não existe sem a outra, mantendo relação e instaurando a formação permanente.

No período da pandemia da COVID-19, para manter a prática pedagógica a partir da categoria do diálogo, para troca de experiências, sugestões e metodologias, os professores tiveram que se adaptar às TDIC, principalmente às reuniões pelo *WhatsApp* e pelo *Google Meet*, ferramentas que oportunizam o diálogo constante para planejamento, organização e elaboração das atividades remotas, assim como as orientações dos pedagogos, diretores e SEME, tais como: construir *links* para as reuniões, usar a ferramenta *Paint* na elaboração de desenhos, formatar atividades, inserir e formatar imagens. Tais ferramentas remetem ao que Soares (2020, p. 2) designa como “a cultura em tela ou cibercultura”, isto é, às novas práticas que os professores do município de Jaguaré adotaram para o trabalho remoto e híbrido, sem um letramento digital específico e sistematizado para garantir a eficácia do processo e uso recorrente de estratégias e ferramentas digitais no cotidiano escolar. Foi necessário apreender de modo compulsório e sem formação continuada ofertada pela SEME o uso do computador e da internet, o que impossibilitou um efetivo e necessário letramento digital. Conforme dialogamos com Freitas (2010, p. 338),

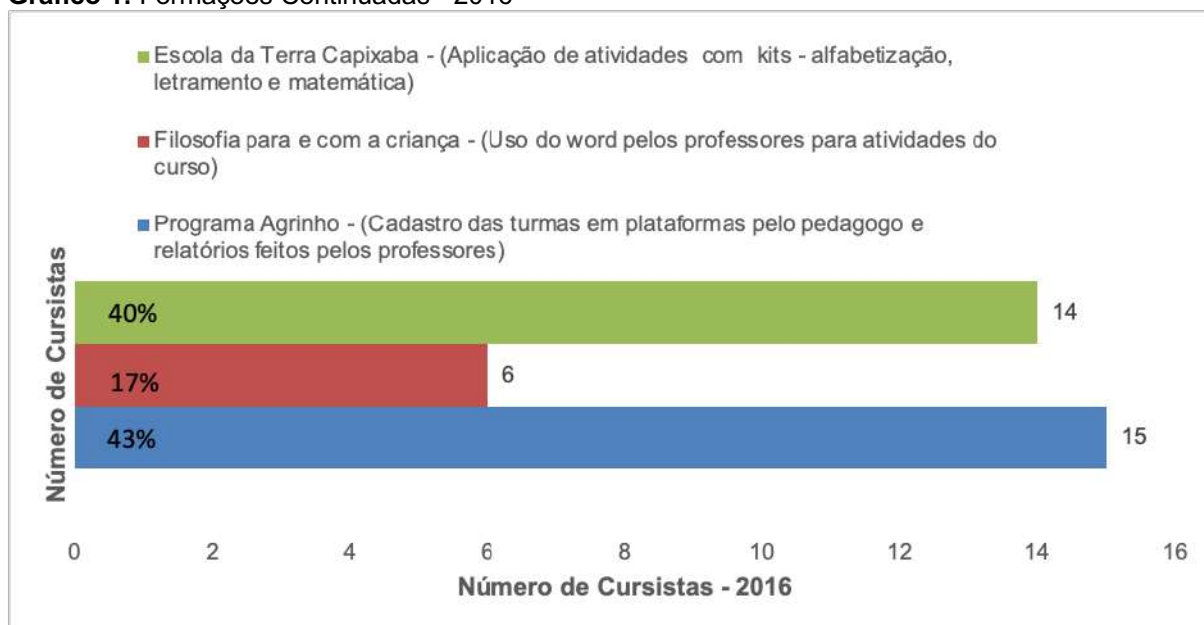
Além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, [era necessário] um conhecimento crítico desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua.

Ao refletirmos sobre a formação continuada de professores e letramento digital dentro durante a pandemia, bem como no contexto de formações continuadas ofertadas pela SEME, analisamos as metodologias de tais formações e sua contribuição no trabalho docente na modalidade remota e híbrida. Apresentamos em quadros-sínteses (gráficos) os títulos das formações, metodologias e número de cursistas.

Em 2016, a SEME ofertou as seguintes formações: *Programa Agrinho*, em parceria com a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil-SENAR, que visou despertar a consciência de cidadania e o acesso a informações relativas à saúde, meio ambiente, empreendedorismo, trabalho e consumo, contribuindo com a

formação de cidadãos idealistas, na busca de melhorar a qualidade de vida, o desenvolvimento e a construção do futuro da nação; *Filosofia Para e Com a Criança*, que buscou subsidiar a reelaboração do Plano de Ensino da disciplina diversificada de Filosofia do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que foi acrescentada à grade curricular; *Escola da Terra Capixaba*, em parceria com o MEC, buscando promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas multisseriadas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas. O gráfico abaixo nos mostra a quantidade de cursistas e a metodologia aplicada na formação solicitada para o desenvolvimento do professor-aluno quando do seu retorno.

Gráfico 1: Formações Continuadas - 2016



Fonte: SEME, 2016.

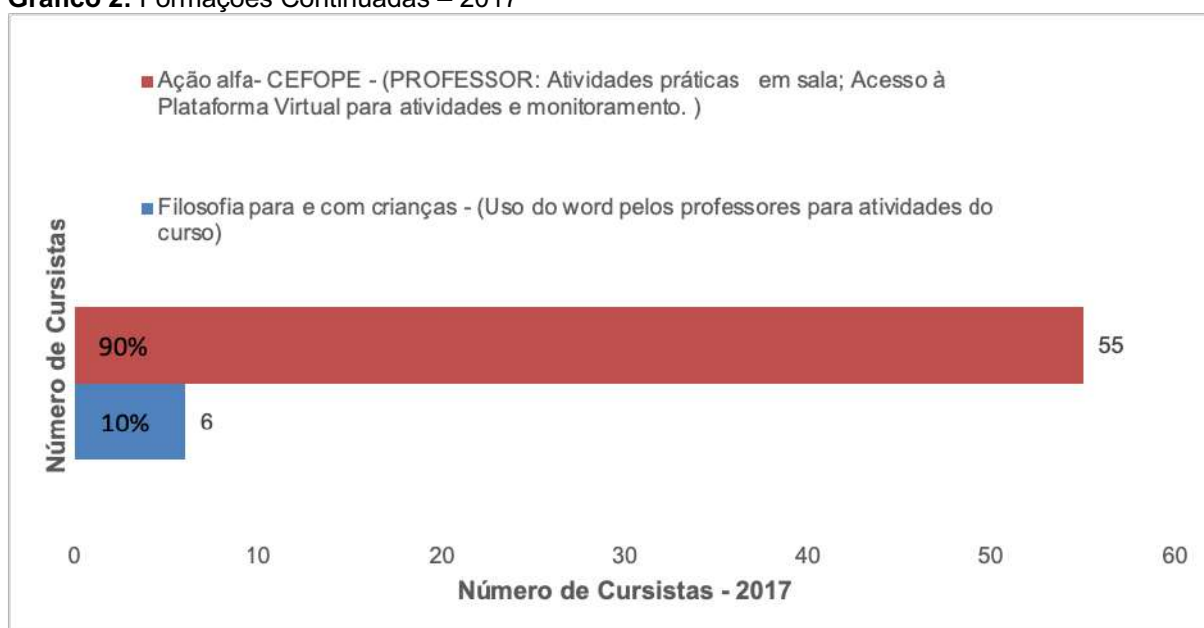
Podemos observar no gráfico acima que somente as formações *Filosofia Com e Para Crianças* e *Programa Agrinho* proporcionaram o uso direto da ferramenta (Windows/Word) para aperfeiçoamento do professor com as tecnologias digitais. Ferramentas que possibilitam a elaboração de atividades, levando a prática da mesma no cotidiano escolar. No que se refere à formação da *Escola da Terra Capixaba*, os professores teriam que aplicar atividades para os estudantes utilizando os kits enviados pelo MEC. Atividades que estavam prontas e que deveriam ser aplicadas de acordo com as orientações, sendo avaliadas pelo coordenador da formação em visitas às escolas.

As formações ofertadas em 2016 em sua maioria, além de proporcionarem o conhecimento com o básico para o uso das tecnologias, auxiliaram também aos professores-cursistas a desenvolver atividades em sala de aula concomitantemente com a formação. Nesse contexto, podemos considerar a importância dos conhecimentos adquiridos, mas também na experiência adquirida ao colocar em prática o que lhe foi ensinado.

Ou seja, uma formação que faça com que os profissionais sejam capazes de participar, refletir e propor melhorias para a sua própria formação e, assim, promover a formação dos educandos prestigiando o ser ontológico e a valorização da subjetividade (PINHO; RIBEIRO, 2020, p. 2).

Em 2017 as formações ofertadas foram: *Filosofia Com e Para Crianças*, cujo objetivo era apropriar-se dos pensamentos, teorias e práticas da Filosofia para e com Crianças cooperando com a formação e manutenção do grupo de investigação sempre em busca do exercício de um pensar atento, cuidadoso; *Ação Alfa-CEFOPE*: Visa melhor conhecer as habilidades e competências dos professores alfabetizadores e sua metodologia de trabalho como forma de identificar suas principais necessidades formativas e, principalmente, para desenvolver a prática de diagnosticar o nível de aprendizagem em leitura e escrita dos discentes alfabetizando como forma de melhor qualificar as intervenções pedagógicas.

Gráfico 2: Formações Continuadas – 2017



Fonte: SEME, 2017.

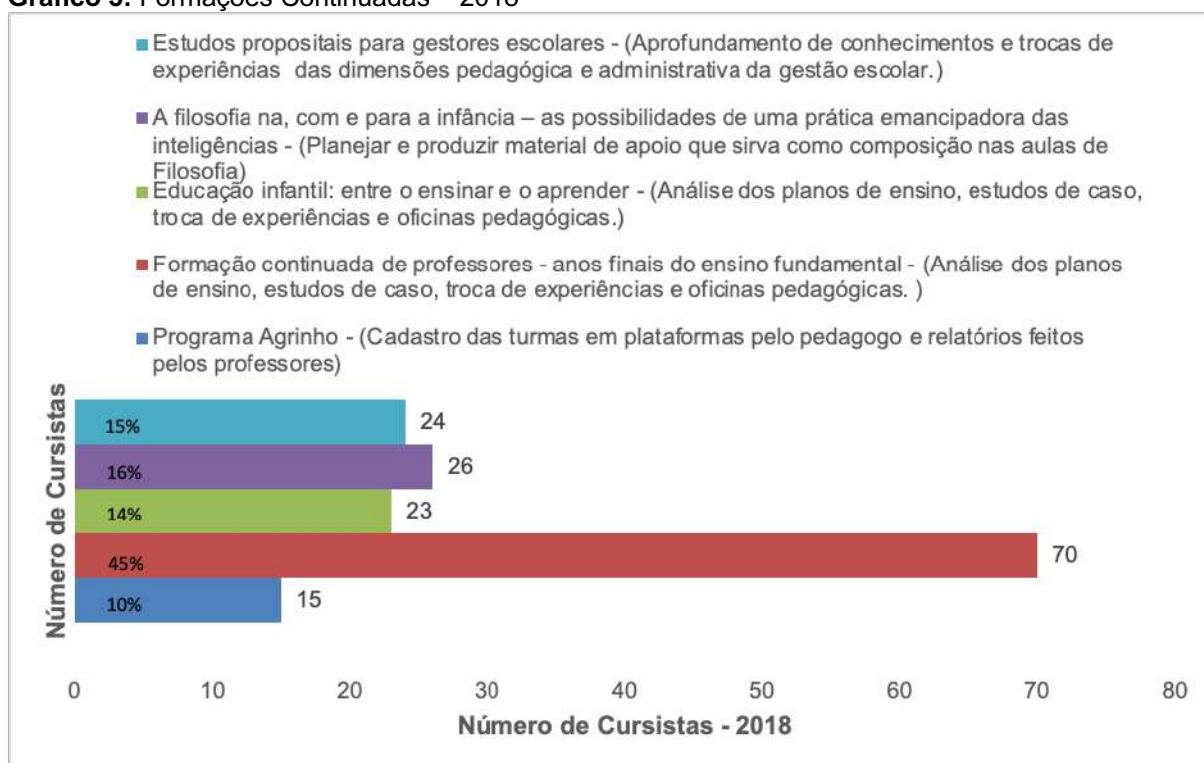
Como podemos observar, as duas formações ofertadas tiveram como metodologia para os professores a realização de atividades práticas em sala, mas a do CEFOPE permite a aprendizagem com acesso à plataforma virtual realizando e monitorando as atividades, assim como o uso do Windows/Word.

Refletir sobre a formação continuada dos professores e a incorporação para o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, portanto, numa perspectiva remota ou híbrida para o contexto pandêmico ou pós-pandêmico, nos remete a possibilidades de construção de práticas pedagógicas propiciadas nas formações, não somente pelo contexto pandêmico, mas também pela necessidade dos docentes passar a experimentar uma diferente relação com o mundo desde a popularização das tecnologias até mesmo para o processo de construção e reconstrução da sua profissão que, segundo Pinho e Ribeiro (2020, p. 4), “[...] faz-se necessário uma busca constante de novos saberes, conhecimentos científicos, pedagógicos, indagações sobre as teorias e práticas e criatividade para enfrentar situações de ensino no contexto escolar”.

No ano de 2018 a SEME realiza novas propostas de formação continuada para os professores e gestores do município. Dentre elas, estão: *Programa Agrinho*, que visa desenvolver ações educativas nas escolas, com ênfase em temas como cidadania, saúde, preservação do meio ambiente e educação para o consumo sustentável, colaborando para a formação de cidadãos idealistas, aliados e integrantes do empreendedorismo, com vistas à melhoria da qualidade de vida; *Formação Continuada de Professores — Anos Finais do Ensino Fundamental*, cujo objetivo busca repensar a prática educativa, proporcionando situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente, contribuindo com a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem; *Educação Infantil: Entre o Ensinar e o Aprender*, que teve como objetivo o aperfeiçoamento pedagógico em benefício do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar; *A Filosofia Na, Com e Para a Infância – As Possibilidades de Uma Prática Emancipadora das Inteligências*, visando articular e propor um conjunto de atividades de ensino em torno das habilidades propostas no Programa de Ensino, pensando a filosofia com crianças como experiência imanente à realidade social, escolar e individual; *Estudos Propositais para Gestores*

Escolares, com o objetivo de proporcionar aos gestores escolares, momento de diálogo para auxiliar na sistematização e implementação do processo ensino-aprendizagem nas unidades de ensino do município de Jaguaré, através dos estudos da dimensão - gestão escolar.

Gráfico 3: Formações Continuidas – 2018



Fonte: SEME, 2018.

Como podemos observar no gráfico acima, os *Estudos Propositais Para Gestores Escolares* utilizaram como metodologia estudos com base nos temas sobre gestão escolar (administrativa e pedagógica), assim como as trocas de experiências entre gestores, aprofundando conhecimentos como auxílio para a sistematização e direcionamento para o processo de aprendizagem nas escolas do município. Esta formação foi de suma importância para as ações administrativas e pedagógicas nas escolas proporcionando aos gestores conhecimentos sobre as incumbências de suas funções nas unidades de ensino.

De acordo com Vieira (2015, p. 29), a LDB de 1996, “foi a primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, garantindo em seu Art. 12, Incisos I a VII, um significativo número de incumbências às unidades de ensino”.

Essas incumbências se referem às tarefas específicas da escola na gestão de recursos humanos, financeiros e materiais, ou seja, a gestão do patrimônio material e imaterial (pessoas e suas individualidades e funções específicas, estrutura do prédio, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e outros). Outra dimensão, que é a principal de suas funções, é a de zelar pela aprendizagem dos discentes, acompanhando o trabalho dos professores, o cumprimento dos dias letivos e horas anuais, mantendo a comunicação e participação dos pais e/ou responsáveis, trabalhando a partir do que trata a Proposta Política Pedagógica da escola (VIEIRA, 2015, p. 29).

A autonomia administrativa, pedagógica e financeira escolar é outro aspecto importante a ser considerado pelos sistemas de ensino. Essa autonomia é construída gradativamente de acordo com cada instituição, gestor, desempenho e corpo docente. O processo de construção dessa autonomia é constituído com base em uma gestão democrática do ensino.

A formação *Filosofia Com e Para Crianças* dá sequência à formação iniciada em 2017 para auxiliar no planejamento e realização de atividades em sala de aula, obedecendo o plano de ensino da disciplina. De acordo com as atividades aplicadas, os docentes-cursistas davam retorno nos encontros formativos sobre desenvolvimento e aprendizagem dos discentes.

Para essa troca entre teoria e prática, entre formador e cursista, segundo Castro e Silva (2004) (apud IMBERNÓN, 2010, sem paginação) faz-se necessário uma formação para a escola que

[...] envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas." Deve-se entender, com isso, que a escola deverá transformar-se em lugar prioritário de formação, diante de outras ações ou instituições formativas.

Em relação à formação *Educação Infantil: Entre o Ensinar e o Aprender* são utilizadas também metodologias que auxiliam aos docentes estudos e práticas educativas que podem ser utilizadas em sala de aula como estratégias de ensino. Ainda de acordo com Castro e Silva (2004) nas reflexões de Imbernón (2010, sem

paginação), “é importante lembrarmos que não se trata de simples mudança de [...] enfoque para redefinir conteúdos, estratégias quanto aos protagonistas e os propósitos da formação.” Implicam em processos de ação-reflexão-ação, de participação, envolvimento, apropriação e pertencimento, processos que implicam na construção de novos valores, respeitando e reconhecendo o poder e a capacidade dos professores.

Em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a SEME ofereceu aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das disciplinas de Ciências, Linguagens, Ciências Humanas e Matemática uma formação que ocorreu durante o ano de 2019, utilizando como metodologias leituras de textos complementares, análise dos planos de ensino, estudos de caso, troca de experiências e oficinas pedagógicas.

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores. A proposta envolvia teoria e prática com estudos e diálogos com base nas dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática docente e nos índices e resultados do processo educativo. Visando uma proposta da formação que estimule uma perspectiva crítico-reflexiva, que facilite as da autoformação fornecendo aos professores a autonomia de ideias, podemos pensar em uma formação que

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...] (NÓVOA, 1991, sem paginação).

A formação *Programa Agrinho* foi retomada em 2018 com a mesma proposta de 2016, porém com temas diferentes. É importante destacar que todo o processo de acompanhamento e inserção na plataforma dos trabalhos realizados pelos docentes sob orientação dos professores-cursistas são realizados pelo pedagogo da escola e pela coordenação geral da SEME. Por se tratar de atividades manuais com textos escritos e desenhos feitos pelos(as) estudantes, somente os pedagogos das escolas e o coordenador da SEME são oportunizados às ferramentas de tecnologias digitais.

Em 2019, o município de Jaguaré passa por uma importante mudança na educação com estudos da BNCC e do Currículo Capixaba em prol da reestruturação do currículo municipal, também com estudos em torno das avaliações externas em nível estadual, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).

A formação *Programa Agrinho* foi realizada novamente nas mesmas propostas de 2016 e 2018 com produções realizadas pelos/as estudantes de textos e desenhos para envio ao SENAR.

É ofertado também o *Curso de Extensão: Alfabetização Científica no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais*, que teve como objetivo proporcionar aprofundamento nas discussões sobre a alfabetização científica para que o aluno possa ler e interpretar o mundo, contribuir para o letramento científico dos alunos para que saibam interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade, auxiliar os alunos a apropriarem-se dos conhecimentos científicos, desenvolvendo habilidades de problematização e observação.

A formação *Ferramentas Tecnológicas na Educação — Introdução à Informática - Windows/Linux* visou orientar o uso das ferramentas tecnológicas dos programas Windows e Linux com ênfase na elaboração de atividades pedagógicas voltadas para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

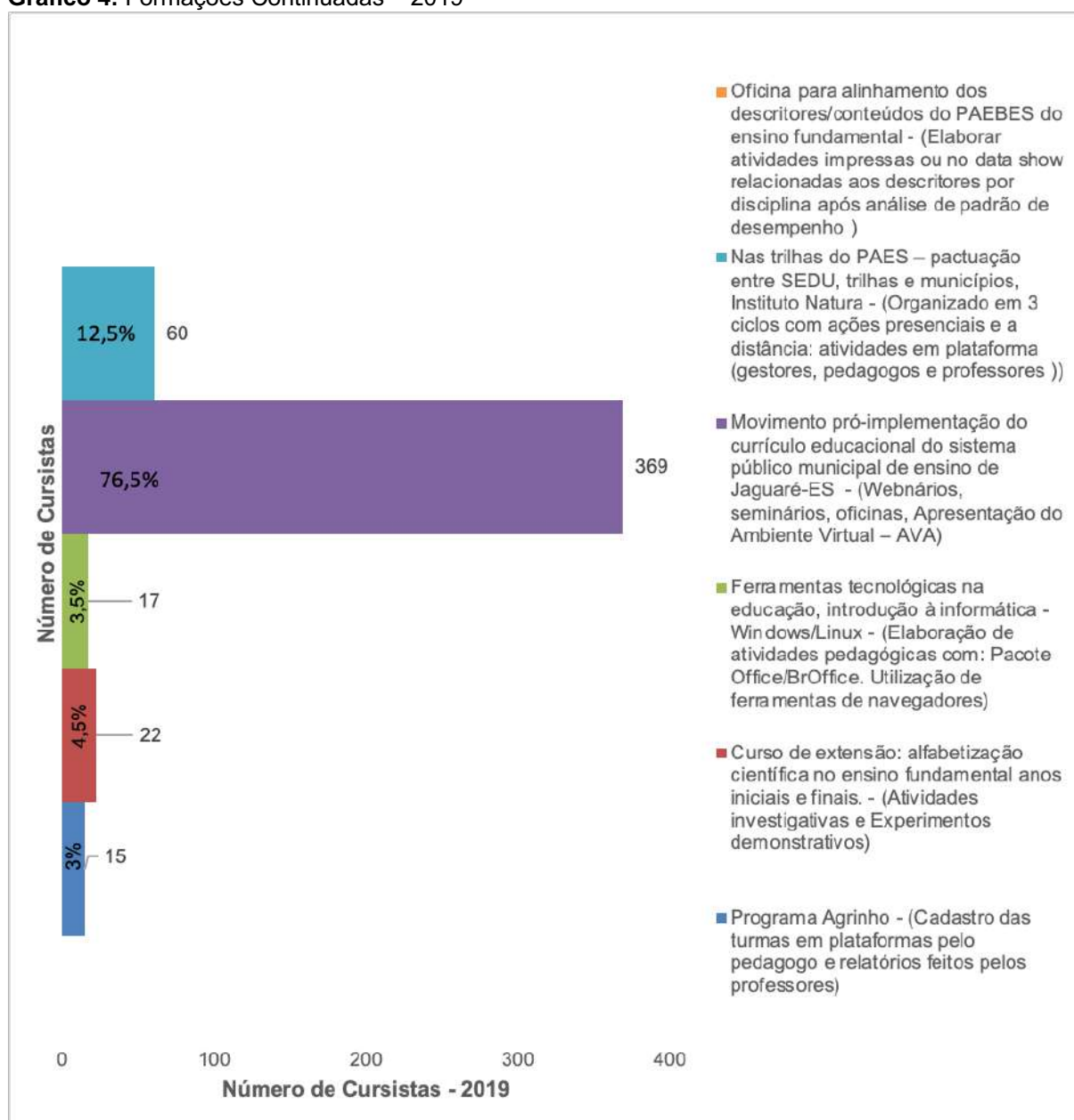
Movimento Pró-Implementação do Currículo Educacional do Sistema Público Municipal de Ensino de Jaguaré - ES teve como proposta realizar estudos sobre a BNCC e do Currículo Capixaba para elaboração e implementação do Currículo Municipal de ensino de Jaguaré-ES.

Nas Trilhas do Pacto Pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) – Pactuação entre Sedu, Trilhas, Instituto Natura e Municípios teve como objetivo ampliar para toda a rede pública de ensino do Espírito Santo as discussões sobre alfabetização, leitura e escrita, fortalecer o diálogo, o debate, a socialização de experiências e de proposições que contribuam para garantir uma educação favorável ao

desenvolvimento das capacidades de aprender das crianças, bem como consolidar a parceria entre a rede estadual e municipal de educação.

Oficina para Alinhamento dos Descritores/Conteúdos do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) do Ensino Fundamental oportunizou uma vivência sobre as Matrizes de Referência da Avaliação Externa do PAEBES do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que é um recorte do CBC da Rede Estadual, elaborando atividades considerando os descritores por disciplinas.

Gráfico 4: Formações Continuidas – 2019



*Não foi informado o número de cursista da formação do PAEBES pela SEME.

Fonte: SEME, 2019.

O PAEBES teve sua criação no ano de 2000, mas só passa a ser aplicado anualmente (periodicidade) em 2009, tendo como objetivo avaliar a qualidade da educação básica da rede pública estadual, municipal e privada com os municípios e instituições privadas que aderiram ao programa. A avaliação tem aplicação censitária e anual no final do 2º, 5º ano do ensino fundamental - anos iniciais e no 9º ano do ensino fundamental - anos finais. Com as turmas dos 5º anos são aplicadas avaliações de Matemática e Língua Portuguesa; com as turmas dos 9º anos são avaliados os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e, alternadamente, em anos pares, História e Geografia e, em anos ímpares, Ciências; já na 3ª série do Ensino Médio, anualmente, Língua Portuguesa e Matemática e, alternadamente, em anos pares, História e Geografia e, em anos ímpares, Ciências da Natureza - Física, Química e Biologia. Dessa maneira,

[...] o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes e Paebes Alfa) tem o objetivo de avaliar o processo de apropriação e consolidação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao final de cada etapa. Os resultados são importantes para gestores e professores no planejamento de ações pedagógicas que visem a melhoria do aprendizado, e fornecem indicadores que norteiam a implementação, (re)formulação e monitoramento de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade e qualidade da educação capixaba (SEDU, 2023, p.13).

Para oportunizar estudos sobre as Matrizes de Referência da Avaliação Externa do PAEBES do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental a SEME fez uma parceria com a Superintendência de São Mateus-ES, a qual seus técnicos realizaram seminários e oficinas com as atividades elaboradas na avaliação e seus procedimentos metodológicos para a mensuração do nível de aprendizagem dos estudantes. Nas oficinas sequenciadas pelos técnicos da SEME as escolas foram orientadas para a elaboração de atividades considerando os descritores por disciplinas durante o ano, analisando e identificando padrões de desempenho da escola e distribuindo os alunos por esses padrões de desempenho.

Os resultados obtidos permitem que se acompanhe o desempenho dos alunos nas avaliações do PAEBES contribuindo para gestores escolares e equipe pedagógica, juntamente com os professores, a realização de planejamentos e ações pedagógicas e intervenções nas habilidades ainda não desenvolvidas pelos estudantes, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação pública do estado.

O ato de avaliar de acordo com Luckesi (2018, p. 7) estando a serviço da obtenção do melhor resultado possível, deve atender, antes de tudo, a disposição de acolher. Independente do resultado da avaliação, sendo satisfatória ou não, implica na busca de intervenções e ações para que seja dado a todos o direito de aprendizagem, sendo uma avaliação para a inclusão do sujeito no processo de aprendizagem.

No que tange à metodologia do PAEBES, esta proporciona o diagnóstico do desempenho de cada aluno e da escola em geral. Isso possibilita à escola a busca de intervenções que valorizem o desenvolvimento de forma integral do educando, ressignificando a prática pedagógica e novos critérios de avaliação.

Não podemos deixar de considerar que além do PAEBES, nossos alunos também realizam a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). São avaliações em larga escala que possibilitam ser realizado um diagnóstico sobre a educação básica do Brasil. Esse diagnóstico é feito pelo Inep por meio de testes e questionários direcionados a alunos (família), professores e gestores.

A adoção pelos estados e países que pedagogicamente tem orientado redes educacionais a uma educação sistematizada por meio de resultados no que se refere ao programa internacional de avaliação do rendimento escolar, o PISA, enfoque adotado nas avaliações internacionais da OCDE, assim como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Criou-se, desse modo, um consenso de que os países participantes do PISA teriam os sistemas mais qualificados, mas com a necessidade de adotar uma concepção de qualidade educacional superior “[...] o que, na verdade, é uma rendição às diretrizes internacionais para a Educação nacional” (FELIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 794).

O Pisa é um estudo comparativo internacional que tem como objetivo oferecer informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre as habilidades desenvolvidas e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam seu aprendizado, dentro e fora da escola (SEDU, 2023, p. 25).

Com os resultados das avaliações, cada país tem como avaliar os conhecimentos e habilidades de seus alunos e comparar com os de outros países, redirecionando

suas práticas pedagógicas, seus programas educacionais buscando equidade e qualidade na aprendizagem.

No que tange a avaliação do PAEBES, que é viabilizada como diagnóstico dos alunos apenas do estado do Espírito Santo, o governo do estado centraliza as funções deliberativas, normativas, avaliativas e fiscalizadora e as instituições de ensino ficam com a função executiva, sendo que é através da avaliação do PAEBES que as escolas com maiores índices nos testes e com experiências inovadoras servem de apoio às escolas com índices menores.

A avaliação está direcionada para a obtenção do melhor resultado, satisfatório ou não, o que implica não apenas em um ponto de partida para repensar a prática pedagógica, mas, acima de tudo, acolher o aluno como sujeito com suas particularidades e potencialidades.

Podemos então compreender a avaliação como um meio e não como um fim em si mesma, desse modo, entendemos que a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2018, p. 28).

Quanto à formação Nas Trilhas do PAES, foi uma parceria com a SEDU e o Instituto Natura, através do Pacto Pela Aprendizagem do Espírito Santo (PAES), cuja pactuação foi efetuada entre estado e município em regime de colaboração no final de 2017, mas com o início das ações do PAES no município, em 2018. Uma das ações propostas são as formações continuadas ofertadas pela SEDU aos municípios pactuados. Essas formações são coordenadas e acompanhadas pela Superintendência Regional Estadual (SRE) de São Mateus que tem como municípios acompanhados os de Pedro Canário, Jaguaré, Conceição da Barra e São Mateus como município sede. No que tange a formação ofertada pelo PAES supracitada, organizada em três ciclos durante o ano, e a metodologia utilizada foi a realização de atividades sobre alfabetização na plataforma Trilhas/Natura e encontros presenciais na escola com o pedagogo. A coordenadora municipal realizava encontros presenciais na SEDU, passava a formação para os pedagogos que acompanhavam os professores das turmas de 1º e 2º anos e realizava os

encontros presenciais nas escolas com esses professores. Uma formação em que éramos cursistas, formadores de formadores.

Os objetivos dessa formação foram ampliar para toda a rede pública de ensino do Espírito Santo as discussões sobre alfabetização, leitura e escrita e fortalecer o diálogo, o debate, a socialização de experiências e de proposições que contribuam para garantir uma educação favorável ao desenvolvimento das capacidades de aprender das crianças, bem como consolidar a parceria entre a rede estadual e municipal de educação.

Nesse contexto, o coordenador da formação que a realiza também é formado na proposta do curso. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Os pedagogos tornaram-se multiplicadores da formação e, sendo esta na escola, os professores conseguiram se organizar de acordo com a realidade da carga horária de trabalho.

Em relação a formação Movimento Pró - Implementação do Currículo Educacional do Sistema Público Municipal de Ensino de Jaguaré-ES, esta foi realizada com a participação de todos os professores, pedagogos, gestores e técnicos da SEME com estudos relacionados à BNCC e do currículo capixaba. O objetivo foi realizar estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para elaboração e implementação do currículo Municipal de ensino de Jaguaré-ES, utilizando como metodologias webnários, seminários, oficinas, apresentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, no qual seriam desenvolvidas algumas atividades não-presenciais.

Com a obrigatoriedade de implementação da BNCC fez-se necessário a adesão de uma parceria da SEME com a SEDU para a realização desses estudos para a implementação do currículo municipal. Uma das metodologias mais importantes realizada para a estruturação do currículo municipal foi o **DIA D** do Currículo nas Escolas, quando todas as escolas do município pararam para realizar estudos sobre a BNCC e do Plano de Ensino Municipal. Momento importantíssimo da formação que durou todo o ano de 2019.

Sabemos que é dever de cada Sistema de Ensino viabilizar alternativas para que haja a efetiva participação dos docentes na construção do currículo. Para a SEME articular meios de mobilizar seus profissionais para estudar e fomentar as discussões sobre a estruturação do currículo, em meio a tantas escolas com realidades diferentes, Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Comunitárias Rurais Municipais (ECORMs), Programa de Valorização da Educação Rural (PROVER) e Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), houve a mobilização de todas as escolas. Neste contexto, foi necessário avaliar o calendário escolar e as possíveis mudanças das organizações das instituições de ensino para que todos pudessem participar. Outra ação importante foi disponibilizar a formação através de um cronograma de encontros em três momentos: matutino, vespertino e noturno para atender a todos os profissionais da educação de acordo com seu horário de trabalho. A formação continuada foi o ponto de partida para a efetivação da estruturação do currículo municipal.

Neste contexto, em meio a indagações e incertezas, foi necessário pensar: o que tínhamos como Proposta curricular? Como realizar a implementação da BNCC sem perder todo percurso trilhado ao longo do tempo enquanto sistema? Ou seja, como não renunciar nossa história, nossas lutas e conquistas na educação do município, vale dizer, nossa identidade? A BNCC nos daria os pressupostos para o currículo desejado?

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade [...] (SILVA, 2005, p.15-16).

O que o município já tinha construído foi a Proposta Político-Pedagógica de Jaguaré - ES elaborada entre 2004 e 2005, com a participação de todos/as os/as professores/as da rede, em parceria com a UFES. O objetivo da PPP era auxiliar o corpo docente teórica e filosoficamente no que tange ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. A priori, a PPP desejava nortear os conteúdos curriculares do município. Todavia, após estudos e discussões envolvendo as partes interessadas supramencionadas, houve a necessidade em elaborar uma proposta com embasamento em pressupostos filosóficos direcionados aos sujeitos do

processo ensino-aprendizagem. A PPP, então, não se configura em apenas uma lista de conteúdos para compartilhar com o corpo docente, mas, como defende Freire (1987), seriam pressupostos norteadores que estimulam uma educação comprometida com a libertação dos sujeitos do processo de aprendizagem.

Sendo assim, a PPP foi organizada em uma narrativa histórico-metodológica que descreve cronológica e historicamente todo seu processo de construção, a partir de palestras com professores/as da UFES, com a participação de todos os profissionais de ensino, com estudos do cotidiano e através de uma visão pós-crítica do currículo, organizada em eixos filosóficos, embasados nos estudos de Silva (1999) e Santos (1999). Os eixos estabelecidos pela PPP são “Ciência, Cultura e Trabalho”, “Poder e Política, Alteridade” e “Padrões de Transformações e Conhecimento”, cujos pressupostos tomaram como base os pensamentos de Freire (1987) e Santos (1999).

Os eixos filosóficos são trabalhados a cada trimestre, após discussões entre os docentes e a equipe pedagógica de acordo com a realidade de cada turma/escola. O trabalho é realizado com as interfaces entre as problemáticas macro e microestrutural no espaço-tempo mundial (a explosão demográfica, a globalização da economia e a degradação ambiental); o espaço-tempo doméstico (as relações sociais entre familiares); o espaço-tempo da produção (produção de bens e serviços, relações de desigualdades e exploração - detentores/trabalhadores); o espaço-tempo da cidadania (relações que se travam entre cidadãos e Estado) (JAGUARÉ, 2006).

A educação municipal trabalhava também com o Plano de Ensino, constituído por conteúdos e metodologias de avaliação, divididos por trimestres. Tinha como base comum os conteúdos fixados pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e a Proposta Curricular da Educação Infantil norteados pelos RCNEI, pelos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), pela Proposta Curricular para o 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental.

Norteados pelos RCNEI, o trabalho com a educação infantil, em seu plano de ensino, apresenta objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que

atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, contempla a importância da ludicidade para a construção do conhecimento. Orientam o trabalho nos âmbitos de experiência, formação pessoal e social, processo de construção da identidade e autonomia da criança, conhecimento de mundo, objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (BRASIL, 1998). Sendo assim, faz-se necessário diversificar situações de interação, propiciando o acesso das crianças a elementos culturais, à inserção social e ao desenvolvimento identitário.

O Plano de Ensino dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental estava organizado com base nos PCN, os quais se constituem em documentos de áreas e temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Tais temas e áreas correspondem às áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Podem ser usados com objetivos diferentes de acordo com cada realidade, sendo trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar. Com o objetivo de unificar o currículo nacional, os PCN serviram como referência para a elaboração das propostas curriculares de estados e municípios e para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

O Ensino Fundamental, através da escola pública, é a educação da maioria da população que só pode contar com ela. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental traçam as diretrizes do conhecimento a ser desenvolvido pelos professores com vistas a se constituir nas competências básicas que este nível de ensino espera que o alunado alcance ao final dos oito/nove anos de escolaridade (MOURÃO; ESTEVES, 2013, p. 501).

Não podemos deixar de considerar o Projeto Político Pedagógico das escolas, que por trás das discussões elencadas no dia a dia da escola vai para além da seleção de conteúdos: a importância das relações sociais, culturais e políticas do ensino que nos remete à reflexão de conhecimentos trabalhados em sala de aula, os espaços, a comunidade escolar e às relações com as famílias.

Nesse contexto, como reestruturar o currículo já existente, embasado na BNCC? É preciso considerar todo o histórico curricular do município, a pluralidade social e cultural de cada escola, bem como as devidas adequações da normativa vigente para adaptar o currículo municipal em vigor à BNCC, ao garantir o desenvolvimento das habilidades e competências essenciais propostas no documento.

Segundo Felipe, Silva e Costa (2021, p. 788), esse conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis que todos os alunos devem desenvolver de acordo com cada etapa modalidade exposto na BNCC, reproduz o discurso proposto na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que é resultado da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Aprendizagens que visam desenvolver a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas com conteúdos básicos de aprendizagem como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, necessários para a sobrevivência, trabalhar com dignidade, com qualidade de vida, capaz de tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. Para assegurar aos estudantes as aprendizagens essenciais no decorrer da Educação Básica, a BNCC define dez competências gerais, que devem ser consolidadas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Referência nacional obrigatória para reestruturação dos currículos da Educação Básica, a BNCC, numa perspectiva pragmática, tem como função técnica/instrumental homogeneizante, objetivos impostos e temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das dez competências gerais nos alunos de todas as modalidades de ensino. Nessa perspectiva, de acordo com Felipe, Silva e Costa (2021, p. 790),

[...] os objetivos proclamados para a escolha dessas dez competências gerais guardam uma contradição: prometem preparar os alunos criticamente para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com atividades diversificadas, mas capitulam ao projeto ideológico de desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento dos conflitos, para a perpetuação do status quo. Além disso, fomentam um desenvolvimento de personalidades individualistas flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo que autônomas e determinadas.

Após os estudos realizados supracitados, a SEME enviou para as instituições convites para professores/as, representantes das escolas da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, diretores, pedagogos e coordenadores de turno, juntamente com os técnicos da SEME para a composição de grupos para a estruturação do currículo do município de Jaguaré-ES. Em relação à participação dos docentes para reestruturação do currículo, esta participação está amparada nos

moldes da gestão democrática do ensino de acordo com a LDB nº 9394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Construído, repensado e reconstruído, o currículo do município busca para além de compartilhar conteúdos, discutir e humanizar a educação e suas conexões entre conhecimento e poder. Consoante às palavras de Silva (2005, p. 150),

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A formação *Programa Agrinho* foi retomada também em 2019 com a mesma proposta de 2016 e 2018 com temas diferentes e nos mesmos moldes de acompanhamento pelo pedagogo e Secretaria de Educação. O desenvolvimento das atividades pelos alunos são produção de texto e desenhos, orientados pelo professor com ênfase em temas como cidadania, saúde, preservação do meio ambiente.

Ainda em 2019, foi ofertada a formação Ferramentas Tecnológicas na Educação com introdução ao Windows e Linux. Com o objetivo de orientar aos cursistas elaborar atividades pedagógicas que utilizam ferramentas essenciais dos programas Word, *Broffice.Org* e *Cálculos* para atividades com resolução de problemas matemáticos, digitação de textos, construção de cruzadinhas, inserção de imagens, atividades que os professores poderiam desenvolver no LIED com os alunos. Eram orientados também a elaborar atividades no *Paint*, no Power Point e no Excel, além de aprender a acessar a internet, navegar, realizar pesquisas, download e correio eletrônico. Vale destacar que esta formação foi ofertada pela Secretaria de Educação em outros anos.

Essa oferta de formação pela Secretaria de Educação visa auxiliar na incorporação do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas. A SEME disponibilizou recursos tecnológicos para as escolas como *datashow*, notebook de uso coletivo, computadores para a sala de professores e para os LIEDs, sendo que os laboratórios de informática utilizavam o programa gratuito LINUX, do governo federal.

Podemos constatar que a Secretaria de Educação articula antes da pandemia em suas formações o uso básico das tecnologias digitais garantindo aos docentes do município o conhecimento necessário desses recursos para que os utilizem como ferramentas metodológicas de ensino.

Segundo Fuza e Miranda (2020, p. 12), é perceptível na BNCC um posicionamento sobre a necessidade de domínio de tecnologias digitais pelo docente, apresentadas em quatro das dez competências no documento, as quais implicam diretamente na formação dos professores.

Considerando que esta formação daria suporte pedagógico e tecnológico para os docentes elaborarem as atividades remotas desenvolvidas no período pandêmico, e que foi ofertada não somente em 2019, antes da pandemia, poderíamos dizer que a SEME teve como proposta de formação o uso das tecnologias digitais visando a importância da formação docente entrelaçada às estratégias de ensino necessárias para uma educação contemporânea. Uma educação que requer dos docentes uma formação contextualizada que atenda às necessidades dos alunos cada vez mais conectados é essencial para o momento. De acordo com Pinho e Ribeiro (2020, p. 4),

Diante das mudanças que caracterizam a contemporaneidade, é imprescindível que a escola amplie suas possibilidades de ações com o intuito de contemplar as necessidades dos educandos investidos da complexidade atual. Assim, não cabe mais aos docentes práticas tradicionais arraigadas por um conservadorismo, ou seja, que continuem a ensinar da maneira que foram ensinados.

Como apresentado nas metodologias da formação supracitada, as possibilidades dos/as docentes utilizar novas estratégias de ensino com o uso das tecnologias digitais e com todo avanço nas tecnologias de informação e comunicação, as formas de ensinar sofreram alterações tanto para os professores quanto para os alunos, sendo inevitável a mudança de estratégias e ferramentas.

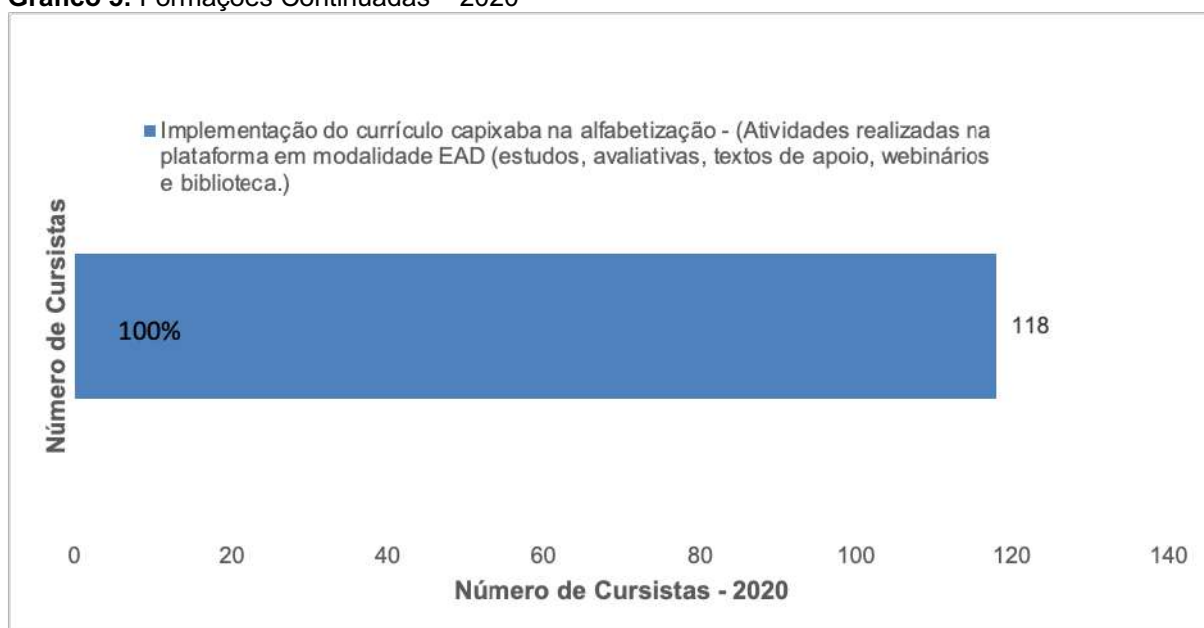
No que se refere ao ensino remoto, estas foram primordiais para o sucesso da comunicação com os estudantes e para que as atividades remotas chegassem aos mesmos. O uso das tecnologias digitais pelos professores já se fazia necessário antes da pandemia, com ela ficou em evidência a importância da aprendizagem e sua utilização para a integração das mesmas na escola e sua contribuição para a

aprendizagem. Sendo assim, “o docente deve encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os procedimentos metodológicos” (MORAN, MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 9).

Quanto ao *Curso de Extensão: Alfabetização Científica no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais*, foi ofertado com parceria com o Centro Universitário Norte do Espírito Santo-CEUNES/UFES, onde era oportunizada a formação presencial e EAD. Foram oferecidas formações de acordo com a área de atuação dos docentes: anos iniciais- alfabetização científica e anos finais com atividades experimentais e investigativas, com ensino de ciências numa perspectiva histórico-filosófica, resgatando a cultura dos povos capixabas e a utilização de argila nas aulas de ciências.

Em 2020, devido à pandemia, só houve uma formação que foi realizada à distância com o uso de plataforma: *Implementação do Currículo Capixaba na Alfabetização — Estudar o currículo do Espírito Santo*, assim como a BNCC nos Ciclos de alfabetização (1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais do ensino fundamental) em consonância com a prática educativa.

Gráfico 5: Formações Continuadas – 2020



Fonte: SEME, 2020.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um desafio para as crianças e para os professores que requer muita atenção e uso de estratégias que possam dar continuidade ao processo de aprendizagem das crianças, mas respeitando suas singularidades e individualidades. Estabelecer estratégias de acolhimento, reconhecimento do ambiente e conhecimento do novo professor ou novos professores fazem parte da adaptação das crianças na nova modalidade de ensino. Além disso, a leitura dos relatórios, portfólios e outros registros e/ou documentos, contribuem para o conhecimento dos discentes e para sua trajetória na educação infantil. Faz-se necessário, portanto, o equilíbrio entre as mudanças introduzidas, o acolhimento afetivo, transmitindo segurança para que as crianças superem os novos desafios com sucesso.

Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BNCC, 2017, p. 53).

Com o ensino fundamental de 9 anos, as crianças entram cada vez mais cedo, aumentando os desafios para as escolas, para as crianças e os adolescentes que precisam aprender a conviver com mudanças constantes nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais. Os outros desafios enfrentados pelas escolas são também as mudanças e/ou adaptações curriculares e nas práticas pedagógicas. O Art. 32 da LDB, 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Incisos de I a IV, dispõe sobre o aprendizado e desenvolvimento da leitura, escrita e do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, da aprendizagem com a aquisição de conhecimentos e habilidades, vínculos com a família, solidariedade humana.

[...]

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante.

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

[...]

A formação ofertada buscou realizar os estudos no currículo capixaba assim como a BNCC nos ciclos de alfabetização dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais em consonância com a prática educativa. Para pensar na prática pedagógica, os professores tiveram que analisar a BNCC e o currículo capixaba e toda estrutura curricular dividida em: área de Linguagens, Língua Portuguesa, pensando especificamente na alfabetização até o 2º ano dos anos iniciais, sendo que o 3º ano seria a finalização do processo de alfabetização e/ou letramento, pois os alunos realizam a iniciação de unidades temáticas mais complexos incluindo o processo de avaliação formativa.

Considerando a necessidade dos docentes em aprofundar reflexões acerca da alfabetização na BNCC e como esta é articulada nas práticas pedagógicas em contextos escolares de alfabetização, o que a formação permite é a reflexão sobre as práticas pedagógicas e métodos utilizados pelos professores para alcançar a alfabetização dos alunos e sua ressignificação.

Podemos dizer que em sua estrutura para a alfabetização nos 1º e 2º anos, a BNCC, de acordo com Gontijo, Costa e Perovano (2020, p.16),

[...] com relação à escrita, são relacionados os seguintes objetos de conhecimento: escrita autônoma, escrita compartilhada e produção de textos. A escrita compartilhada será realizada com o professor/a e com os colegas, ganhando destaques textos que circulam na vida cotidiana, tais como cantigas de roda, as receitas, regras de jogos, textos que proporcionam o foco na representação escrita da palavra, sendo unidade de ensino na alfabetização, proporcionando a aprendizagem fonológica e da técnica da escrita.

Ao analisarmos as formações ofertadas pela SEME, nos anos de 2016 a 2020, podemos perceber em geral que todas, de uma forma ou outra, em suas propostas metodológicas oportunizaram aos professores as noções básicas das tecnologias digitais para a elaboração das APNP utilizadas como ferramenta para o ensino remoto e híbrido. Sendo essas atividades impressas, o uso das ferramentas básicas do *Word*, *Paint*, *Power Point* foram suficientes para a sua elaboração. A formação *Ferramentas Tecnológicas na Educação: Introdução à informática - Windows / Linux* foi a formação que utilizou as metodologias específicas para a elaboração de atividades pedagógicas.

Se as atividades remotas utilizadas pelo município fossem atividades online desenvolvidas em AVA, *Google Meet* ou *Google Class Room*, os professores teriam bastante dificuldade para aplicá-las, visto que as metodologias com o uso das TDIC como conhecimento para a prática foram incipientes.

Quanto ao uso e apropriações dos conhecimentos adquiridos pelos docentes nas formações, sabemos que estes implicam no desenvolvimento de competências para o fazer pedagógico. Mas quais competências, saberes e/ou conhecimentos seriam necessários para o desenvolvimento do trabalho remoto e/ou híbrido num momento atípico como a pandemia? Para Morin (2000, p. 31), “o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes”.

O papel do professor no processo educativo é imprescindível. A infraestrutura, os materiais, insumos para o processo de aprendizagem são necessários, mas a figura do professor é central e isso foi totalmente constatado na pandemia. Mesmo com as TDIC para auxiliar as aulas online, garantir o ano letivo e a permanência dos alunos no processo de aprendizagem evitando um grande número de evasão, a figura do professor foi de extrema importância para a mediação com os alunos, criação/ produção/revisão/recomposição dos materiais didáticos, em tutoria, em revisões, em processos de recuperação. Para Gatti (2016, p. 164), o professor “não é substituível e quando bem formado, detém um saber que se alinha ao conhecimento, conteúdos, metodologias e às condições de aprendizagem”.

As discussões elencadas acerca das políticas públicas brasileiras da Educação Básica, os marcos legais na história da educação no Brasil, os primeiros ensaios e legislações sobre as vinculações de recursos destinados à educação e seus dispositivos constitucionais, quando homologada a Constituição de 1988 apresentados neste capítulo, nos mostra a trajetória política educacional do país no período apresentado.

O Brasil atravessa, desde a década de 1990, um novo cenário nas políticas públicas educacionais passando por mudanças impactadas pela globalização e pelas influências de Organismos Internacionais Financiadores e Cooperadores da

Educação Básica, fundamentando as estruturas de avaliação de desempenho dos estudantes, formação docente inicial e continuada e a valorização do magistério com as vinculações para o FUNDEF, FUNDEB e o Novo FUNDEB.

É importante ressaltar que ao estabelecer orientações homogêneas educacionais para todos os países, sem considerar suas diversidades geográficas, econômicas, sociais e culturais, criou-se uma padronização para a criação de avaliações classificatórias por desempenho para alunos e professores, com formas gerencialistas de gestão, com currículos que contribuem para a formação para o mercado de trabalho sob “impactos que essa nova configuração internacional do capitalismo trouxe para a pedagogia e especificamente para a gestão das escolas” (AZEVEDO, 2019, p. 626).

Devido a pandemia da COVID-19 e a necessidade do isolamento social, houve a necessidade de mudanças bruscas também nas políticas educacionais em todo mundo. A suspensão das aulas presenciais e a liberação do ensino remoto no Brasil, e amparados pelas portarias e decretos do CNE e MEC, fez com que todos os estados e municípios estudassem estratégias para, primeiramente, manter o contato com os estudantes, organizar o calendário escolar e enviar atividades remotas.

O município de Jaguaré-ES, também se mobilizou através dos decretos, portarias e normativas do período, reorganizando o calendário, planejamentos, conselhos de classe e a estruturação das atividades remotas e híbridas.

Sendo foco de discussões antes da pandemia, a formação inicial e continuada de professores, passam ainda por mais estudos e discussões elencadas durante e pós-pandemia com interrogações sobre as competências, experiências e conhecimentos adquiridos que dariam suporte para ensino remoto e híbrido em interfaces com o uso das TDIC, seja na formação inicial ou continuada.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática (TARDIF, 2014, p. 39).

Foram estudados cinco anos de formação ofertadas pelo município de Jaguaré-ES de 2016 a 2020. No decorrer do estudo analisamos que as formações ofertadas

deram suporte para que os professores do município conseguissem planejar e elaborar as APNP, uma vez que essas foram impressas utilizando como ferramentas o *Word*, *Power Point*, *Paint*, uso da internet para pesquisa e envio.

Assim, pensar numa formação integral para que o professor pudesse desenvolver o trabalho remoto e híbrido no município de Jaguaré, é pensar primeiramente no profissional, seus anseios e necessidades diante da situação atípica que passamos. Pensar não somente na formação necessária, mas também nas condições de ferramentas digitais, condições de trabalho, apoio pedagógico e nos problemas enfrentados para a realização do trabalho remoto e híbrido.

3 A OFERTA DOS ENSINOS REMOTO EMERGENCIAL E HÍBRIDO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE JAGUARÉ: IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
 Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
 A vida não para
 Enquanto o tempo acelera e pede pressa
 Eu me recuso faço hora vou na valsa
 A vida tão rara
 Enquanto todo mundo espera a cura do mal
 E a loucura finge que isso tudo é normal
 Eu finjo ter paciência
 E o mundo vai girando cada vez mais veloz
 A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
 Um pouco mais de paciência

Lenine

Com base nas adaptações do Sistema de Ensino Municipal de Educação de Jaguaré frente à pandemia do novo coronavírus, às condições de acesso à internet por alunos e professores/as, ao uso das TDIC enquanto ferramentas principais para o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido entre 2020 e 2021, apresentamos neste capítulo uma síntese dos aspectos históricos, geográficos e culturais do município jaguarense, assim como sua organização educacional, destacando experiências exitosas nas escolas da zona rural e nas escolas da zona urbana. Exploramos a emergência das modalidades de ensino remota e híbrida para os estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a metodologia quantitativa e qualitativa, com o uso de entrevista em grupo focal com técnicos da SEME, diretores/as, pedagogos/as e professores/as do município.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS E CULTURAIS DO TERRITÓRIO JAGUARENSE

Sendo um dos muitos povoados do município de São Mateus, Jaguaré ainda era denominado Ponte do Rio Barra Seca em meados da década de 1940. Coberta pela mata atlântica, a região foi habitada por povos indígenas denominados genericamente de botocudos e posteriormente por caboclos (indígenas forçadamente civilizados, integrados de maneira compulsória a novos valores

culturais), pelos primeiros moradores italianos vindos do Sul do Estado, provavelmente oriundos do nordeste brasileiro e de Minas Gerais (CUNHA, 2008, p. 44).

A vegetação do extremo norte do Espírito Santo ainda estava preservada, porém as matas oriundas dos municípios do sul espiritosantense, no final do século XIX, encontravam-se modificadas, uma vez que aqueles espaços já estavam divididos em pequenas propriedades devido à concentração de um maior número de imigrantes assentados. Com a possibilidade de conseguir boas áreas de terra, muitos agricultores se transferiram para o norte do estado.

Em maio de 1946, motivados pela política de governo e sob o comando de Pedro de José Altoé, uma caravana proveniente de Jaciguá, na época distrito de Cachoeiro de Itapemirim, chegou à localidade denominada Ponte de Barra Seca, às margens da BR 101 e se estabeleceu na região. A vinda em 06 de outubro de 1949 de Cipriano Coco, que ergueu a primeira morada (casa de estuque), marcou efetivamente a consolidação do núcleo colonizador PROATER, 2020-2023, p. 7)⁴.

Vindas das cidades de Castelo, de Rio Novo do Sul e Venda Nova do Imigrante, outras famílias sucederam a colonização e ocupação do município: Brioschi, Falchetto, Cesconetto, Altoé, Coco, Carminatti, Sossai, Valiatti e Luchi (NARDOTO; LIMA, 2001, p. 102). Com o tempo, a mata atlântica de Jaguaré cedeu espaço às lavouras de bananas e mandioca. A madeira e indústrias de móveis (com a derrubada de árvores milenares) contribuíram muito para a destruição da mata atlântica. Também fazem parte da agricultura jaguareense o cultivo da pimenta do reino, mamão, palmito, coco, banana, entre outros, com predominância do café. O lugarejo recebeu, a princípio, o nome de Lagoa do Jaguaré, devido a abundância de um capim que existia nas margens da lagoa. Com o desaparecimento da lagoa, passou a ser chamado somente de Jaguaré.

Com o crescimento econômico da região, devido à agricultura e a ligação entre o norte do Estado e a capital através da BR 101, Jaguaré passa a ter maior visibilidade e trânsito a partir do distrito de Barra Seca, com o escoamento de

⁴ A BR 101 se constitui em uma das principais vias que cortam São Mateus e Jaguaré a Vitória. Em termos de distância, Jaguaré, por exemplo, se situa a aproximadamente 200km da capital. Portanto, desde a sua implantação em 1962 e sua pavimentação, entre 1971 a 1973, a BR 101 liga os municípios em destaque, e tantos outros, a portos e demais pontos estratégicos do país (NARDOTO; LIMA, 2001).

produtos e locomoção de pessoas, o que facilitou a compra e venda de mercadorias e o estabelecimento do grande número de serrarias. Com o crescimento econômico e a necessidade de pessoas para o trabalho, o crescimento da população e a representatividade na Câmara de Vereadores de São Mateus pelo senhor Nicolau Falchetto, eleito vereador em 1962, inicia-se um processo de discussão entre os moradores de Jaguaré e Barra Seca em torno da transformação dessas vilas emergentes em distrito de São Mateus, com o objetivo de melhorias para o povoamento e instalação da energia elétrica. A organização de moradores das comunidades, a liderança do Comitê Pró-melhoramentos de Jaguaré e suas reivindicações em prol das melhorias do município, tais como a construção do posto de saúde, posto de arrecadação, delegacia e cartório de registro civil, foram essenciais para a transformação de Jaguaré em distrito em 1964 (Figura 1) (CUNHA, 2008, p. 47-48).

Figura 1: Primeiras instalações públicas de Jaguaré:



(a): Prédio antigo da Prefeitura Municipal;
Fonte: IBGE, s.d.



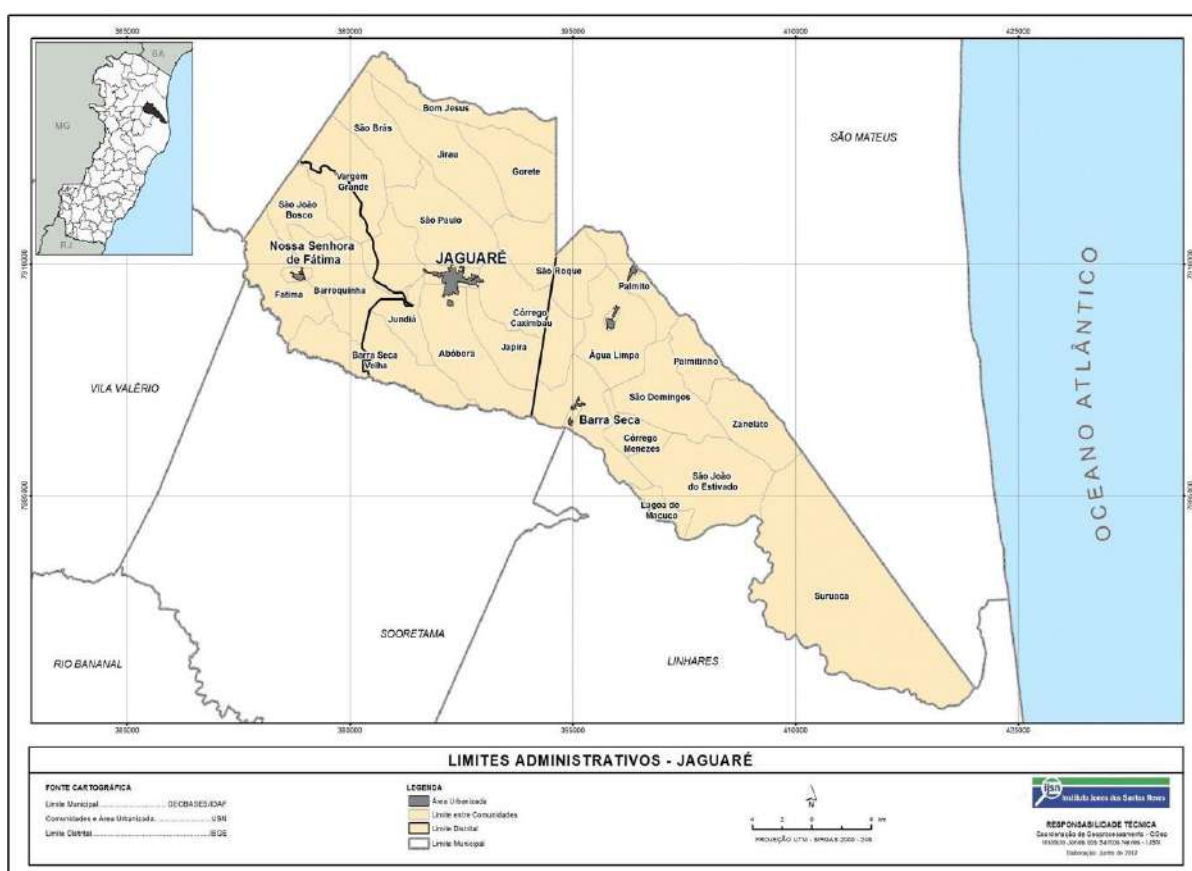
(b): Igreja Matriz São Cipriano - Casa Paroquial.

O município de Jaguaré apresentou crescimento exponencial devido à representatividade na Câmara Municipal de São Mateus, uma vez que novos vereadores se elegeram e Nicolau Falchetto tornou-se vice-prefeito do município. Assim, Jaguaré amplia, ainda, seu espectro de alcance em termos educacionais, sociais e econômicos. Neste contexto, cresce também o desejo do povo jaguareense pela emancipação do município. Cunha (2008) expõe que 1979 foi o ano-chave para o recolhimento de assinaturas para acionar a Assembleia Legislativa, sendo apreciado e arquivado em 1980. Somente em abril do ano seguinte, a pedido do

deputado estadual Lúcio Merçon, o processo foi desarquivado e após um novo abaixo-assinado, no dia 13 de dezembro de 1981, foi promulgada a Lei Estadual nº 3.445, que trata da criação do município de Jaguaré, tendo seu território desmembrado do município de São Mateus (CUNHA, 2008, p. 49).

Após a emancipação, o município foi dividido em três distritos e vinte e sete comunidades, conforme indicamos na Figura 2.

Figura 2: Mapa dos distritos e principais comunidades do município de Jaguaré em 2020.



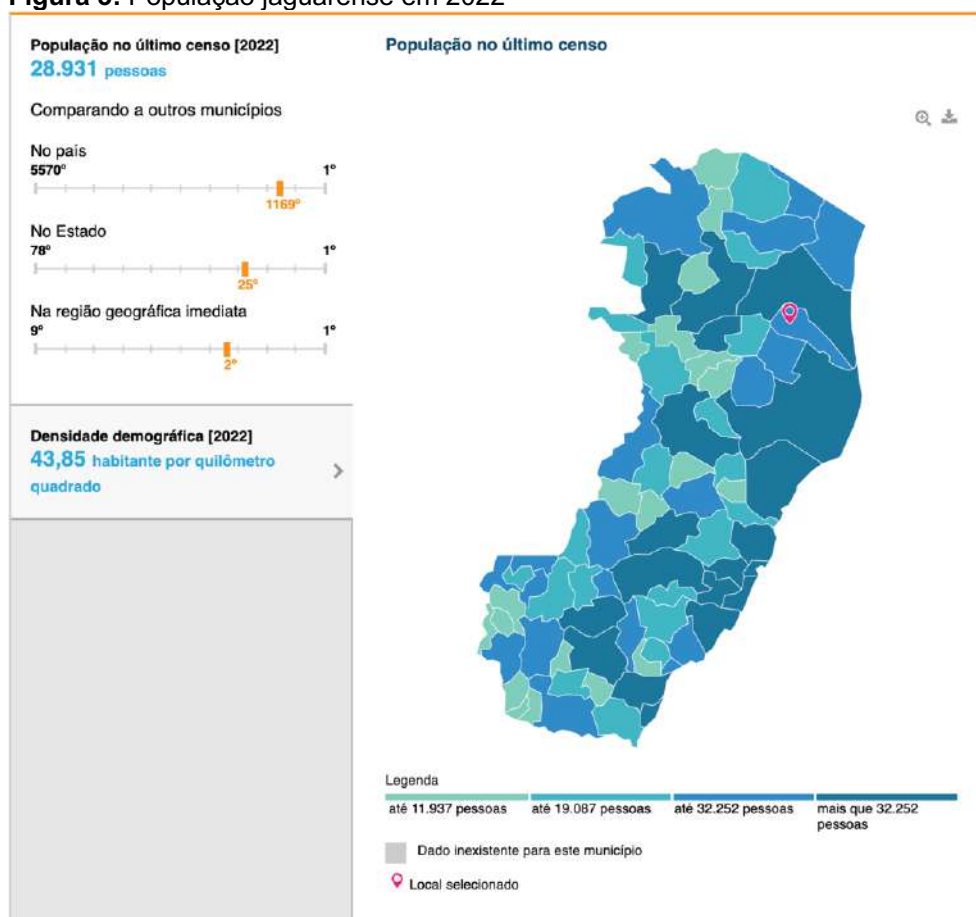
Fonte: IJSN, 2020.

Em termos mais específicos, os distritos jaguarenses estão assim distribuídos: i) Distrito Jaguaré (Sede): é a sede distrital das seguintes comunidades: Abóbora, Bom Jesus, Córrego Caximbau, Gorete, Japira, Jirau, Jundiá, São Brás, São Paulo e São Roque; ii) Distrito Barra Seca: é a sede distrital das seguintes comunidades: Água Limpa, Córrego Menezes, Lagoa do Macuco, Palmitinho, Palmito, São Domingos, São João do Estivado, Suruaca e Zanelato; iii) Distrito Nossa Senhora de Fátima: é

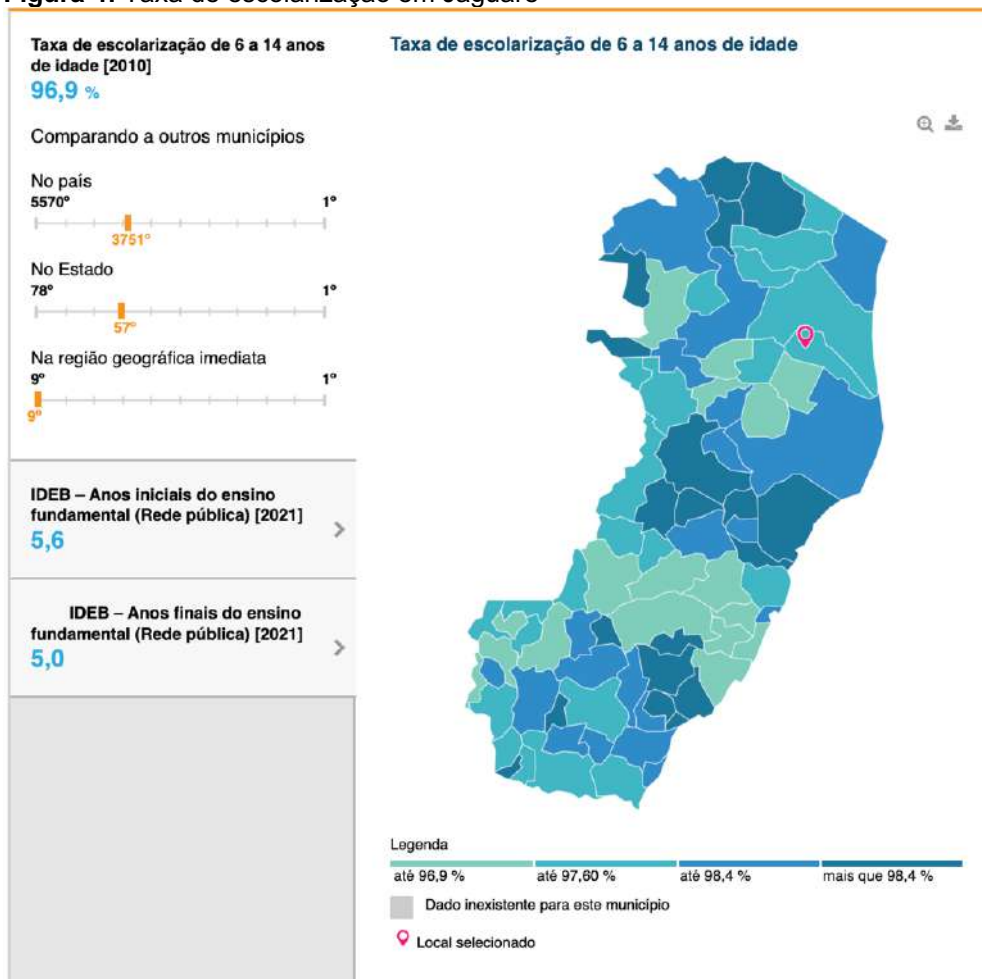
a sede distrital das seguintes comunidades: Barra Seca Velha, Barroquinha, Fátima, São João Bosco e Vargem Grande.

De acordo com último censo, feito em 2021, estima-se que Jaguaré possui 28.931 habitantes, cuja taxa de escolarização (apontada em 2010) é de 96,9%, aferida entre pessoas de 6 a 14 anos de idade (Figura 3). Além disso, alcançou a média de 5,6 e 5,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos Anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) e nos Anos finais do ensino fundamental (Rede pública), respectivamente, em 2021 (Figura 4) (IBGE, 2022).

Figura 3: População jaguarenses em 2022



Fonte: IBGE, 2022.

Figura 4: Taxa de escolarização em Jaguaré

Fonte: IBGE, 2022.

Por ser um município agrícola com larga produção cafeeira e de fácil acesso, Jaguaré agrega pessoas diferentes, de várias culturas e costumes. As manifestações culturais do município são resgatadas e promovidas pela Secretaria Municipal de Cultura: Folia de Reis nas Comunidades de São João Bosco, Água Limpa, Jiral, Divino Espírito Santo e Córrego do Palmito; Grupo Folclórico Maneiro Pau, da Comunidade São João Bosco; Dança do Café, na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, entre outras manifestações artístico-culturais.

3.2 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JAGUARÉ: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NO CAMPO E NA CIDADE

No que diz respeito à educação, Jaguaré adquire sua autonomia como Sistema Municipal de Ensino pela Lei Municipal nº 740, em 19 de dezembro de 2007 (JAGUARÉ, 2007), com base nas Constituições Federal e Estadual, a Lei Orgânica

do Município de Jaguaré, além da LDB. Sendo assim, o SME é norteado em princípios de regimes de colaboração, nos quais os entes federados compartilham decisões sobre a oferta da Educação Básica. Sendo que

tal concepção de colaboração implica igualmente considerar ações conjuntas que abarquem, por exemplo: a divisão de responsabilidades pela oferta do Ensino Fundamental entre as instâncias federadas; o planejamento educacional (planos de educação e censos escolares), de modo a buscar o compromisso comum com a qualidade de ensino; a superação de decisões impostas ou a simples transferência de encargos, sem que haja o repasse devido dos meios e recursos necessários; e, ainda, a garantia de participação da sociedade, através dos seus Conselhos, com representação popular e poder deliberativo (SOUZA; FARIA, 2004, p. 931).

O SME se torna responsável pela oferta da Educação Infantil de 0 a 6 anos, pelo Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, bem como pelo Atendimento Educacional Especializado aos educandos com necessidades educacionais específicas, atendimento em Centros de Educação Infantil às Crianças de até 5 anos, Ensino Noturno Regular, com oferta da Educação regular para Jovens e Adultos (EJA) (JAGUARÉ, 2007).

Da organização do SME, as instituições de ensino são assim designadas:

- I- Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF – que oferece o ensino fundamental completo ou parte dele, atendendo crianças, adolescentes e adultos, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos.
- II- Centro de Educação Infantil Municipal – CEIM – que oferece a Educação Infantil para crianças de 01 (um) a 05 (cinco) anos de idade.
- III- Pré-Escola Municipal – PEM – que oferece Educação Infantil para crianças de quatro a cinco anos de idade.
- IV- Escola Comunitária Rural Municipal – ECORM – que oferece o Ensino Fundamental - séries finais em regime de alternância - atendendo crianças, adolescentes e adultos.
- V- Escolas Unidocentes e Pluridocentes Municipais – EUM/EPM – que oferece Ensino Fundamental, séries iniciais (JAGUARÉ, 2007, sem paginação).

A organização destas unidades de ensino baseia-se em uma gestão democrática, a fim de promover a participação, a parceria e o envolvimento de professores/as, estudantes, comunidade escolar, Conselhos de Escola, Conselho Municipal, em consonância à SEME, em diálogo constante com todas as esferas. Segundo Ferreira (2004, p. 1242),

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos.

Tendo como um dos conceitos da gestão como o processo de dirigir, administrar, tomar decisões em determinados ambientes de acordo com suas demandas e recursos, no que se refere à educação, além de administrativo, a gestão assume caráter pedagógico e faz-se necessário manter uma postura democrática do ensino. Nesse ínterim, cabe à gestão municipal elaborar o currículo, sua organização, a base teórico-pedagógica, previstas no Plano de Ensino Municipal e na Proposta Político-Pedagógica do município (JAGUARÉ, 2006).

Quanto às instituições de ensino do município estão dispostas na zona rural e urbana da seguinte forma: i) Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF): Marciano Altoé, Cipriano Cocco, Santa Catarina, Santa Rita de Cássia, Novo Tempo, Patrimônio Nossa Senhora de Fátima, Orélio Caliman e Barra Seca Ponte Nova; ii) Escola Comunitária Rural Municipal (ECORM): Japira, Giral e São João Bosco; iii) Escola Unidocente Municipal (EUM): Belmiro Giovanelli, Córrego das Abóboras, Córrego Cabeceira do Córrego da Areia e Rio Preto; iv) Escola Pluridocente Municipal (EPM): Santa Maria Goreth, São Sebastião do Zanelato; v) Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM): Fátima, Novo Tempo, Boa Vista, Dom Bosco, Água Limpa, Nossa Senhora da Penha, Barra Seca, Nova Esperança e Luz do Futuro; vi) Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF): Palmitinho, São Roque, Patrimônio Altoé, São João do Estivado, São Sebastião, Adenil Massini Quiuqui, Giral e Vargem Grande.

No que tange às escolas municipais, destacamos as experiências exitosas daquelas situadas no campo e que realizam o trabalho sob os pressupostos da Pedagogia da Alternância, cuja metodologia é utilizada em prol de uma concepção holística e uma formação crítica do aluno que convive com o campo, fazendo a interligação entre a realidade teórica e prática. Enquanto proposta metodológica, a Pedagogia da Alternância surgiu em meados da década de 1930 na França, proporcionando a criação das Escolas Famílias Agrícolas devido à necessidade dos filhos dos agricultores terem um estudo voltado para a realidade local. Tal orientação pedagógica chegou ao Brasil em 1970, sendo adotada primariamente no Espírito Santo e em 1989 no Amapá (LOMBA; CARDOSO, 2020, p. 362). A necessidade de uma educação diferenciada para os filhos de agricultores se intensificou, principalmente devido ao processo de industrialização e tecnologias no campo, além

de terem suas terras invadidas pela produção de celulose, o que estimulou o aumento do êxodo rural.

A alternância acontece em tempos rotativos de vivência: na escola, em momentos de estudos reflexivos contextualizados nas áreas de conhecimento, acompanhados pelos monitores (sessão) e na família/comunidade com o acompanhamento dos pais, a convivência interpessoal no ambiente coletivo e atividades práticas agropecuárias nas áreas de vivência e experimentação (estadia). A estadia letiva acontece quando o estudante desenvolve atividades formativas sistematizadas de pesquisa e observação da realidade e sua relação com o meio e com o mundo do trabalho. Esse período é considerado letivo de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 01/2006 (BRASIL, 2006).

A Pedagogia da Alternância é um modelo dialético de aprendizagem que busca oportunizar ao estudante a reflexão e a ação, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e consciência para transformar o meio. Quando se refere aos instrumentos metodológicos, Oliveira (2018) diz que

Os instrumentos da Pedagogia da Alternância extraem da realidade concreta, elementos significativos que motivam a relação ensino-aprendizagem. Esses elementos passam por um processo de reflexão nas áreas do conhecimento, possibilitando ao jovem perceber as contradições existentes dentro de seu próprio meio. Neste momento, o indivíduo toma distância de sua realidade e passa a analisá-la com um olhar científico, tomando dimensão entre o real e o ideal, sendo este a realidade projetada.

Esses instrumentos são: auto-organização dos estudantes; caderno da realidade; caderno de acompanhamento; plano de estudo; intervenções; visitas de estudo; viagens de estudos; visitas às famílias; estágios supervisionados; avaliação final; projeto profissional jovem; avaliação de habilidade e convivência; avaliação coletiva; experiências (casa, escola); atividades de retorno; projeto das áreas (EFA, 2022).

A Escola Família Agrícola teve sua base construída através das lutas do movimento da educação popular, liderado por educadores/as ligados/as às universidades, aos movimentos religiosos e partidos políticos de esquerda, com o propósito de fomentar a participação política das camadas populares e, principalmente dos camponeses, opondo-se às implantações de abordagens pedagógicas financiadas por organismos internacionais incompatíveis à realidade educacional brasileira.

A conformação desse modelo de ensino está atrelada às lutas existentes na década de 1980, enquanto conquista dos movimentos sociais na reorganização do Estado pós-ditadura, contemplados pela LDBN nº 9.394/96, que contemplam a diversidade do campo em todos seus aspectos. (LOMBA; CARDOSO, 2020, p. 363).

O marco legal dessas lutas ocorreu em 1988 com a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, com a participação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dos Movimentos dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Universidade Nacional de Brasília (UNB) (KOLLING; CERIOLI, CALDART, 2002, p. 7).

Nesse contexto, as instituições que adotaram a Pedagogia da Alternância enquanto *modus operandi* de funcionamento são: i) Escolas Famílias Agrícolas (EFA) - anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio; ii) Casas Familiares Rurais (CFR), cujo trabalho abarca os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico; iii) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), que abarcam os anos finais do Ensino Fundamental; iv) Escolas de Assentamentos (EA), cujo trabalho permeia os anos finais do Ensino Fundamental; Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) atuando somente com cursos de qualificação profissional; Escolas Técnicas Estaduais (ETE), com 3 centros localizados no Estado de São Paulo; Casas das Famílias Rurais (CDFR), que desenvolvem trabalho os anos finais do Ensino Fundamental.

As escolas do campo do município de Jaguaré iniciaram suas atividades a partir da Pedagogia da Alternância em 1971, sendo desenvolvidas pela Escola Família Agrícola (EFA), pelas ECORMs e a Escola Estadual do Assentamento XIII de Setembro, além daquelas relacionadas ao Programa de Valorização da Educação Rural (PROVER). No que concerne à Pedagogia da Alternância de 6º ao 9º anos, o município possui três ECORMs: Giral, São João Bosco e Japira, sediadas nas respectivas localidades. Tais escolas utilizam na condução e orientação dos seus trabalhos com os estudantes, com as famílias e com os membros das associações,

o método *Ver, Julgar e Agir*, que consiste em *ver* e *conhecer* a realidade, *julgar*, *refletir* e *agir* sobre ela.

Os instrumentos pedagógicos utilizados pelas ECORMs são: Plano de Formação, Plano de Estudo, Ficha de Pesquisa, Folha de Observação, Plano de Curso/Currículo/Projeto das Áreas, Experiência na escola, Cursinhos, Visitas e Viagens de estudo, Intervenções, entre outras. As avaliações são feitas com diagnóstico dos conteúdos teórico-práticos das disciplinas por trimestre e a cada final do ciclo, aplica-se avaliação coletiva dos pontos de aprofundamento da Pesquisa da Realidade (Ficha de Pesquisa e Folha de Observação) e das atividades vivenciais dos Temas Geradores. É realizada também a avaliação semanal, final, do caderno da realidade, avaliação de habilidade e convivência, avaliação institucional, avaliação de equipe, recuperação paralela preventiva e supletiva.

Outra experiência exitosa na educação jaguareense que trabalha com alguns instrumentos da Pedagogia da Alternância, onde também reside o foco de nosso escopo de pesquisa, é o anteriormente mencionado Programa de Valorização da Educação Rural (PROVER). Com a necessidade de valorizar a agricultura, base da economia do município, principalmente a agricultura familiar, e de realizar um ensaio da Pedagogia da Alternância utilizada como princípios da educação do campo, a SEME instituiu em 2006, nas escolas de 1ª a 4ª séries, a adoção PROVER. O programa é constituído por princípios norteadores filosóficos, sugere a utilização de cadernos de anotação do/a professor/a, diário do aluno e observação do/a professor/a e formas de avaliação de toda a escola transcendendo o conteúdo. Os princípios pedagógicos do programa foram pautados na proposta de Feira de Santana-BA, que serviu como base para sua implementação no município. Em síntese, de acordo com o documento norteador, os elementos pedagógicos são: i) conhecer: observar, ver, levantar dados da realidade; ii) analisar: desdobrar, confrontar, sistematizar, desenvolver o conhecimento produzido pelos alunos e elevá-lo a um novo patamar; iii) transformar: agir, vivenciar, intervir na realidade a partir dos novos conhecimentos produzidos.

Enquanto instrumentos metodológicos específicos, são utilizados a ficha pedagógica, elaborada com os/as professores/as e adaptada de acordo com cada

comunidade na busca de dados da realidade vivida; o diário do aluno, pasta para arquivar a ficha pedagógica e sua síntese, ilustrações e atividades desenvolvidas a partir dela. Além desses instrumentos, são realizadas visitas às famílias e palestras para alunos e responsáveis. Essas palestras são desenvolvidas por pessoas da comunidade, do município ou de outro local, de acordo com os temas geradores trabalhados pelos/as professores/as durante o trimestre.

A pedagogia da alternância ganha força no município através das ECORMs e do PROVER em um período que o país retoma espaço com movimentos sociais na luta por democratização política e abre discussões e debates em torno da gestão democrática, sob a qual os sujeitos envolvidos no processo educativo buscam participar das decisões políticas educacionais descentralizadas (AZEVEDO, 2018, p. 629). Com essas mudanças no debate político e acadêmico, a educação do campo também passa por alterações e deixa de ser pautada como educação rural. “Foi uma medida de educação ampliada nacionalmente a partir do princípio da formação do camponês e que por meio do processo educacional seria possível a sua fixação no campo, no seu local de origem” (Lomba; Cardoso, 2020, p. 364).

Em depoimentos fornecidos pela Pedagoga Rachel Reis Menezes e pela Professora Sueli Valiato⁵, atesta-se que a Pedagoga Rachel e o Professor Flávio Moreira participaram da Primeira Conferência Nacional, cujo tema foi “Por uma Educação Básica do Campo”, na cidade de Luziânia-GO. Ao longo da Conferência, a Pedagoga Rachel apresentou a experiência das recém-criadas (à época, em 1989) ECORMs de Jaguaré-ES, que haviam sido indicadas pela UNICEF para publicação numa coletânea de experiências municipais exitosas em Educação no Brasil no ano de 1992.

Em contrapartida, o Professor Flávio Moreira, à época, grande idealizador do PROVER e coordenador e relator dos trabalhos da construção da Proposta Político-Pedagógica do município (2006), participou do evento enquanto aluno do mestrado

⁵ Os depoimentos foram coletados via *Google Meet* em 26 de setembro de 2023. Rachel Reis Menezes é Pedagoga aposentada da SEME, Especialista em Pedagogia da Alternância (UFES, 1998) e Mestra em Educação (UFES, 2014). Flávio Moreira (*in memoriam*) era Pedagogo lotado na SEME, Mestre e Doutor em Educação (UFES, 2000; UFES, 2009). Sueli Valiato é Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II da ECORM “Japira”. Possui Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa e Pós-graduação em Formação do Educador do Campo.

em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na ocasião, durante as exposições de materiais existentes no espaço cultural da Conferência, Moreira visualizou um material exposto sobre uma experiência com a utilização de Temas Geradores e pesquisa da realidade, voltados para alunos de 1ª a 4ª série do então ensino fundamental de oito anos na cidade de Valente- BA. Ao se contagiar pela experiência, Moreira socializou os dados com o Secretário de Educação da época, que prontamente acolheu a proposta de implementação do PROVER. A partir daí, Moreira contactou os responsáveis pela Associação de Produtores de Sisal de Valente enquanto protagonistas dessa experiência e solicitou o material utilizado pelas escolas, a fim de realizar discussões com os/as professores/as de 1ª a 4ª série das escolas do campo, com os técnicos da Secretaria de Educação, comunidades e famílias.

A priori, objetivou-se a implementação do programa nas escolas das séries iniciais próximas ou nas comunidades que se localizavam as ECORMs, pois os alunos que terminavam a 4ª série eram matriculados nestas. A Professora Sueli relatou que, após a implantação do PROVER e ao chegarem nas ECORMs, os alunos das escolas Unidocentes e Pluridocentes, já familiarizados com os instrumentos pedagógicos formatados aos moldes da Pedagogia da Alternância, apresentavam menos dificuldades quanto à metodologia utilizada pelas ECORMs. Posteriormente, após a consolidação da experiência, a metodologia foi expandida para todas as escolas Uni e Pluridocentes do campo no município de Jaguaré.

Para além da mudança nas escolas, com a implantação do PROVER, houve uma grande preocupação da SEME com a formação dos/as profissionais que atuavam no campo, pois necessitavam de formações que proporcionassem conhecimentos necessários para trabalhar com a realidade daquelas instituições de ensino, bem como trazer a fundamentação teórica para trabalhar com teoria e prática imbricadas. Assim, buscou-se parcerias com a UFES para que fossem realizadas essas formações. As Professoras entrevistadas ressaltaram que foi um período em que houve várias formações, não somente para os/as professores/as do campo, mas para todos da educação municipal, tendo como formadores os/as professores/as da UFES e da Regional dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES).

Cumpramos ressaltar que, com a inserção do PROVER nas escolas do campo dos anos iniciais, a interação e participação das famílias e comunidades favoreceram para a realização de reformas e ampliação das escolas, melhoria de materiais e alimentação, e principalmente, a melhoria da qualidade do ensino. Ao comentar sobre a elaboração da Proposta Político-Pedagógica do município, a Professora Sueli destaca a importância da PPP para a educação jaguarense, ressaltando que mesmo com todas as alterações curriculares previstas na BNCC, a PPP é a base curricular que se faz presente no cotidiano escolar e no currículo vivo. “O que está implícito nas relações sociais na escola e com a comunidade escolar”, enfatiza Sueli: “não está explícito nos conteúdos”. E prossegue: “a construção [da educação] só se faz com os estudantes quando educamos de verdade com liberdade”.

Outra experiência exitosa que destacamos nas escolas da zona urbana é a da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Novo Tempo”. Localizada em bairro homônimo, atende, em tempo integral, alunos do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, que possui vigência até 2020, as características dos estudantes atendidos da escola, em sua maioria, são crianças com dificuldades socioeconômicas. Em relação à renda familiar, as famílias dos estudantes enquadram-se economicamente no perfil daquelas que não possuem salário fixo ou recebem menos de um salário-mínimo ao mês, enquanto outras recebem Bolsa Família e benefícios do INSS. Existem algumas crianças que ainda trabalham para complementar a renda familiar. Em sua grade curricular, a escola oferta as disciplinas do núcleo comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, e da área diversificada, aulas de Leitura e Escrita (ALE); no contraturno, a EMEF “Novo Tempo” oferece as oficinas de Leitura e Escrita, Jogos e Raciocínio Lógico, Artesanato/Reciclagem, Dança/Teatro, Informática, Musicalização, Atividades Desportivas e Recreação. Além das oficinas no contraturno, a escola oferta duas aulas semanais de reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem. Em relação à alimentação, são oferecidos dois tipos de lanche e almoço para todos os alunos do matutino e vespertino.

A metodologia adotada pela EMEF “Novo Tempo” baseia-se em um rodízio de disciplinas do núcleo comum e oficinas, com os alunos dos turnos matutino e

vespertino, de maneira concomitante. São desenvolvidas atividades lúdicas, interativas e pedagógicas que propiciam a todo o tempo a aprendizagem dos estudantes. Além da metodologia aplicada, a maior parte dos alunos contemplados com tal metodologia vivem em vulnerabilidade social e passam a maior parte do tempo na escola.

Na busca por estimular no educando a consciência de si e do mundo, o trabalho da EMEF “Novo Tempo” é fundamentado nos estudos de Paulo Freire, numa perspectiva dialética do conhecimento. A reflexão sobre a prática pedagógica da escola é retomada sobre os conhecimentos adquiridos, em busca de reflexão e transformação da realidade em que vivem os alunos, a partir da troca dinâmica e constante entre educador/a e educando. Tal prática pedagógica também prevê a perspectiva construtivista do conhecimento, que parte do pressuposto pelo qual o indivíduo desenvolve sua própria inteligência adaptativa e seu próprio conhecimento. Através das oficinas, a escola proporciona momentos de exploração de diferentes suportes pedagógicos como o uso de revistas, jornais, histórias, poesias, bilhetes e outros.

Há a realização de um trabalho amplo que proporciona, para além dos conteúdos, a integração dos estudantes com a aprendizagem, com os/as professores/as, a comunidade, que sistematiza o conhecimento e desperta a curiosidade discente, à medida que efetua sua participação no processo de ensino.

Para Freire (1996, p. 78),

[...] é imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou "domesticá-la". É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

Em 2022, a EMEF “Orélio Caliman” e a EMEIEF “Palmitinho” passaram a ofertar a educação em tempo integral somente para os estudantes do 6º ao 9º ano, com base na Lei Estadual nº 11.393, de 03 de setembro de 202, que institui o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino

Fundamental em Tempo Integral (PROETI) (SEDU, 2021)⁶. Enquanto perfil discente, essas escolas também atendem um público que enfrenta dificuldades socioeconômicas.

As experiências exitosas das escolas supracitadas são conquistas do município jaguareense através de lutas das comunidades, famílias, estudantes e profissionais da educação. Com a pandemia, os instrumentos metodológicos utilizados pelas escolas do campo e por aquelas de tempo integral, que exploramos há pouco, sofreram bruscas adaptações que não comportam as realidades docentes e discentes e implicaram no aprofundamento das desigualdades sociais vivenciadas pelo corpo discente.

É preciso enfatizar que o abalo estatístico de contágio, morte e mazelas sociais que permearam tais instituições não fragilizaram apenas o êxito do ensino, mas prejudicaram a participação coletiva de pais, responsáveis e comunidade escolar, de um modo geral, do processo de ensino-aprendizagem, e impediram o acesso dos estudantes à merenda escolar que, para a maioria, é a única possibilidade vislumbrada ao longo dia de refeição.

3.3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Considerando os desafios impostos pela pandemia no campo educacional, quando todas as escolas foram fechadas repentinamente, tivemos que reorganizar o ensino em tempo hábil para darmos continuidade aos anos letivos de 2020 e, posteriormente, de 2021. Quanto ao município de Jaguaré, mesmo com todas as orientações a nível federal e estadual, as dificuldades enfrentadas pela SEME, pelos/as docentes, discentes e responsáveis nos conduzem a uma trilha analítica para buscarmos a compreensão desses desafios enfrentados e as ações realizadas

⁶ O PROETI objetiva oferecer a educação em integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, para atender pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica. O Programa visa o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional e Estadual de Educação. Nesse sentido, o governo estadual passa a oferecer apoio às redes municipais para a criação e ampliação da oferta desta modalidade de ensino. Além do apoio financeiro, o governo do estado visa, também, compartilhar com as Secretarias de Educação dos municípios conhecimentos e recursos técnico-pedagógicos já consolidados pela SEDU, tendo como foco a melhoria da aprendizagem do estudante a nível estadual por meio das metodologias da Educação em Tempo Integral, estabelecendo estratégias conjuntas de expansão dessa modalidade de ensino, desenvolvendo um modelo unificado e capixaba (SEDU, 2021).

pelo município de Jaguaré a fim de manter o processo educativo dos/as estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso inclui, conforme já apontamos, a reorganização do calendário, a estruturação das atividades remotas e encaminhamentos dessas atividades para os/as estudantes por meios digitais e impressos, relatórios, monitoramentos das atividades, registros, frequência, avaliação e aprovação dos/as estudantes.

No contexto pandêmico e na busca dessa compreensão, surge a necessidade de investigar se, sem o cotidiano escolar, foi possível o município desenvolver atividades remotas com base em um currículo que estimule a emergência das habilidades acadêmicas mínimas e principalmente, garantir o ano letivo. Mesmo com os avanços farmacológicos em relação à vacina contra a COVID-19, as escolas tiveram que manter as APNP por quase todo o ano de 2021, aderindo ao ensino híbrido, ou seja, com um número de estudantes em casa e outros na escola em forma de rodízio escalonado.

Ainda em relação ao nosso objeto de estudo, foi necessário analisar quais foram os instrumentos e metodologias utilizadas para o ensino remoto e híbrido orientadas pela SEME. De igual modo, desejamos discutir sobre as TDICs utilizadas no dia a dia dos/as docentes e discentes, tão necessárias para a efetivação do trabalho remoto e híbrido. Em desdobramento às nossas análises, buscamos entender o desafio dos/as docentes para ensinar fora do ambiente escolar e em que medida isso implicou na apropriação de suas experiências e formação profissional continuada ofertada pelo município.

Com base nas apresentações de todo o arcabouço institucional do município de Jaguaré, apresentado nos tópicos anteriores, bem como nos objetivos acima elencados, desenvolvemos um uma pesquisa de cunho documental e bibliográfica, em uma metodologia híbrida que se situa no materialismo histórico dialético (PIRES, 1997), tendo como base medidas provisórias, portarias, decretos, pareceres e demais mecanismos normativos e estatísticos emitidos pelos Ministérios da Educação, da Casa Civil, da Saúde, pelo Conselho Nacional da Educação, Governo do Estado do Espírito Santo e Conselho Municipal de Educação de Jaguaré-ES em

conjunto com a União Nacional dos Dirigente Municipais de Educação, bem como a BNCC.

A princípio, estabelecemos parceria com a SEME, através de reuniões iniciais de explanação e acolhimento da proposta, solicitação das documentações junto à equipe da Secretaria, referentes aos anos letivos de 2020 e 2021 da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, solicitamos os planejamentos e orientações divulgadas nas instituições de ensino do município, as APNP das modalidades remota e híbrida, os formulários de registro de conteúdos, dados sobre as formações continuadas de professores/as de 2016 a 2020, pareceres, decretos, ofícios e instruções normativas.

O estudo do material coletado na SEME estruturou-se em um levantamento de dados qualitativos, por meio de entrevista realizada em grupo, caracterizando a técnica conhecida como grupo focal [*focus group*] (GIL, 2002), cujo objetivo é de dimensionar o panorama educacional do município de Jaguaré na pandemia através de discussões e reflexões com os/as colaboradores/as convidados/as. A escolha do grupo focal como recurso metodológico se deu no intuito de articularmos, através da entrevista e dos pressupostos de Manzini (2004, p. 4), um espaço dialógico que provocasse o debate sobre reflexões e percepções em torno do estudo em tela entre os/as profissionais da educação, para levantar informações que dialogam com as hipóteses levantadas em nossa pesquisa.

A escolha dos/as profissionais considerou sua atuação ativa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Jaguaré entre 2020 e 2021, além daqueles/as que ocuparam cargos técnicos na gestão da SEME, das escolas e de professores/as, sendo estes/as das escolas situadas na zona rural e urbana, de modo a contemplar a maioria dos distritos do município. Os/As colaboradores/as foram convidados/as pessoalmente nas escolas ou na SEME com a liberação da chefia imediata atual.

Para as entrevistas em grupo, foi adotado um roteiro que permitiu a mediadora/pesquisadora seguir a ordem dos questionamentos de acordo com os objetivos propostos, ao mesmo tempo em que promovia um diálogo em torno da

pesquisa e realizava intervenções durante a entrevista (vide em Anexo A). Em conformidade com Manzini (2003, p. 19), tal dialética

[...] visa minimizar possíveis distorções ou vieses por parte do entrevistador no momento de apresentar o porquê de se fazer a entrevista. Seria, também, uma forma de uniformizar as informações, ou seja, as primeiras palavras no início da entrevista.

A metodologia utilizada proporcionou a retomada de memórias dos/as participantes e da pesquisadora, que ocupou a função de técnica da SEME em 2020, o que aumenta a responsabilidade em traduzir esse percurso histórico educacional do município.

Os colaboradores foram dispostos em dois grupos: 2 técnicos da SEME, 2 diretoras e 1 pedagoga, totalizando 5 pessoas. O outro grupo foi composto por 2 docentes da Educação e 3 do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, obedecendo ao quantitativo estabelecido na metodologia proposta por Gil (2002), bem como indicações de Silva, Schwertner e Zanelatto (2019, p. 5). A duração da entrevista para o Grupo 1 (diretoras e técnicos da SEME) foi de 1 hora e 12 minutos, sem considerar toda a organização do espaço e dos/as participantes. A entrevista do Grupo 2 (docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) durou 1 hora, 26 minutos e dois segundos. Os grupos foram reunidos em momentos e dias diferentes no auditório da SEME. De acordo com essa organização, os grupos focais foram constituídos conforme indicamos na Tabela 1:

Tabela 1: Grupos Focais 1 e 2 (continua)

| Grupo 1 | Perfil Profissional | Atribuições funcionais |
|-------------------------------------|----------------------------|--|
| Diretoras e Técnicos da SEME | Diretora Escolar | Responsável pelas escolas EMEIEF “São João do Estivado”, EPM “São Sebastião do Zanelato” e EPM “Santa Maria Goreth”. Essas escolas estão localizadas na zona rural e nas respectivas comunidades. Tais instituições atendem tanto estudantes da Educação Infantil quanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São escolas regidas pelo PROVER, que trabalham com instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância. |
| | Diretora Escolar | Diretora do CEIM “Dom Bosco”, que atende somente alunos da Educação Infantil, localizada no centro da cidade. |
| | Pedagoga | Pedagoga da única escola de tempo integral dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizada na zona urbana. |
| | Técnico da SEME | Trabalhou em 2020 na coordenação de gestão das escolas do município e exerceu a função de pedagogo na Educação Infantil em 2021 no CEIM “Dom Bosco”. |
| | Técnica da SEME | Trabalhou em 2020 e 2021 no setor de formações, avaliações externas e participou da construção da plataforma EDUCA Jaguaré. Ela era responsável pela inserção das APNP na referida plataforma e seu monitoramento. |

Tabela 1: Grupos Focais 1 e 2 (conclusão)

| Grupo 2 | Perfil Profissional | Atribuições funcionais |
|-----------------------|----------------------------|---|
| Professores/as | Professora | Professora alfabetizadora da EMEF “Novo Tempo”. |
| | Professora | Professora dos anos iniciais da EMEF “Cipriano Cocco”, localizada na zona urbana. |
| | Professora | Professora da Educação Infantil da EMEIEF “São João do Estivado”, regida pelo PROVER e localizada na zona rural. |
| | Professora | Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também da EMEIEF “São João do Estivado”. A professora também atuou como coordenadora de turno da EMEIEF “Palmitinho”. |
| | Professor | Professor da Educação Infantil do CEIM “Fátima”, localizado na zona rural. |

Fonte: A Autora (2023).

Outro procedimento metodológico importante para o grupo focal foi a elaboração do questionário para a coleta de dados. Tal elaboração considerou os pressupostos de Ludke e André (1986, p. 34), que destacam a necessidade de expor com clareza objetivos da pesquisa, exigindo da mediadora uma definição clara dos questionamentos com foco na investigação, a fim de obter as informações necessárias para compor o arranjo da pesquisa com as características das funções laborais de cada colaborador/a.

Após a conclusão da entrevista, fez-se a transcrição das falas apresentando total conformidade e identidade à gravação. Nos momentos da transcrição dos áudios, foram necessários retornos às gravações e manutenção da oralidade dos/as participantes para que fossem fidedignas às falas dos entrevistados. Segundo Manzini (2004), ao escutar a gravação, o entrevistador é capaz de realizar suas reflexões e aprofundar suas observações sem se envolver emocionalmente como se encontrava no ato da entrevista. No ato da transcrição, foram respeitados os inícios e fins de turno. Enquanto cada participante estava com a palavra, a sequência de perguntas/respostas/participantes, assim como a indicação dos falantes/participantes, seguiu com a seguinte numeração, conforme Tabela 2:

Tabela 2: Referência dos/as Entrevistados/as

| Grupo 1 | Perfil Profissional | Indicação no texto |
|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Diretoras e Técnicos da SEME | Diretora Escolar | Diretora 1 |
| | Diretora Escolar | Diretora 2 |
| | Pedagoga | Pedagoga |
| | Técnico/SEME 1 | T.S.1 |
| | Técnica/SEME 2 | T.S.2 |
| Grupo 2 | Perfil Profissional | Indicação no texto |
| Professores/as | Professora/Educação Infantil 1 | P.E.I.1 |
| | Professor/Educação Infantil 2 | P.E.I.2 |
| | Professora/Anos Iniciais 1 | P.A.I.1 |
| | Professora/Anos Iniciais 2 | P.A.I.2 |
| | Professora/Anos Iniciais 3 | P.A.I.3 |

Fonte: A Autora (2023).

A organização na identificação dos colaboradores/as objetiva preservar a identidade dos/as participantes e direcionar os questionamentos de acordo com a função que desempenharam e com etapa/modalidade que trabalharam durante a pandemia.

3.4. DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

Uma vez que a situação em Jaguaré se tornou ainda mais complexa com o uso das APNP impressas, torna-se necessário investigar como tal instrumento foi construído e permaneceu em uso durante tanto tempo no cotidiano escolar municipal.

Normatizadas como letivas, as APNP foram padronizadas para todas as escolas no que tange ao cabeçalho, aos conteúdos trimestrais, ao uso das fontes e *links* de vídeos de acordo com cada ano, organizadas pela SEME e disponibilizadas na Plataforma Educa Jaguaré⁷ em *Portable Document Format* (PDF) para visualização e impressão, uma vez que a Plataforma não se constituía de uma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tais atividades poderiam, ainda, ser postadas semanalmente em grupos de *WhatsApp*, com curto prazo de realização e um cronograma para entrega. Os/As professores/as que apresentaram dificuldades no

⁷ A Plataforma foi desativada no final de 2021, quando as escolas retomaram o ensino presencial, e não há nenhum registro das APNP no site para consulta no presente momento. Resta apenas a página de rosto do site, que pode ser conferida no Anexo H.

manuseio das TDIC tiveram que se adaptar rapidamente ao uso das ferramentas digitais. P.A.I 2 rememora o custo da adaptação profissional e curricular às APNP:

E eu me lembro de tudo aqui, [...] foi um movimento muito grande, igual você colocou aí. E o tempo todo a gente estava se reinventando porque criava o grupo de *WhatsApp*, mas a internet não chegava, então tinha que pensar em imprimir a atividade. A Secretaria e os professores, eu acho, trabalharam muito nesse período, porque é toda hora se readaptando.

Ao pensarmos em nossa prática enquanto educadores/as, essa reflexão nos remete à busca constante de estratégias e metodologias de ensino substantivas que ressignificamos a todo momento para atingirmos nossos objetivos em sala de aula. No contexto pandêmico, precisamos, mais do que nunca, buscar soluções, reinventar e agir, considerando, também, a normatização desse novo processo de construção metodológica do ensino. De acordo com Nunes e Sperrhake (2021, p. 27),

[...] essa reinvenção está assentada na ausência de espaços e objetos significativos da docência: a escola (como prédio físico), a sala de aula (com sua composição de quadro, cadeiras e classes), a ocupação do espaço da sala de aula (pelos corpos e pelas interações). Tudo isso não encontra apoio no cotidiano atual da docência e, por isso, desequilibra, provoca a prefixação das ações que acontecem a partir desses objetos e nos espaços de significação que citamos.

Desta forma, apresentamos a estrutura das APNP voltadas para a Educação Infantil (vide Anexos B e C) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (vide Anexo D), destacando em cores diferentes o que concerne à padronização dos cabeçalhos, *links* educativos dispostos, unidades temáticas e campos de experiência. Todo a estrutura de trabalho desenvolvido na amostragem que consta em anexo foi utilizada tanto no ensino remoto emergencial, quanto no ensino híbrido.

No que tange às APNP da Educação Infantil, além da padronização do cabeçalho com o nome dos docentes, disciplina de núcleo comum (campos de experiência) ou área específica, como Arte ou Educação Física, são direcionados os períodos, turmas, nome do aluno e dos/as professores/as, tendo um número reduzido de informações, com padrão mais simplificado que dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A quantidade de atividades também é reduzida devido à faixa etária, considerando o tempo que as crianças necessitaram para realizar as atividades em casa e pela necessidade de um adulto para auxiliá-las.

As orientações foram também destacadas. Podemos observar que nas turmas de 2 anos, principalmente, foi solicitado um passo a passo do que a família e a criança teriam de fazer: enviar o vídeo enfatizando o nome do conteúdo trabalhado e brincadeiras. Como trata-se de uma fase em que as crianças ainda não conseguem mensurar as atividades por meio da escrita, foi necessário incluir foto ou vídeo da realização das atividades por meio de *WhatsApp* para retorno ao/a professor/a. Observamos nessa situação que só foi possível estabelecer a interação por meio de brincadeiras e músicas apenas com a família, pois o

modelo de ensino a qual estamos habituados se dá em escolas, através do contato presencial. Costumamos atribuir qualidade ao ensino considerando fatores que vão desde a estrutura física e material de uma escola, às práticas pedagógicas das instituições e ao conjunto de funcionários e professores que atuam nela. Tudo está relacionado a este *locus* (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021, p. 39).

Motivados pelos esclarecimentos de Arruda e Nascimento (2021), percebemos que as atividades que são desenvolvidas em creches e pré-escolas são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. São atividades que desenvolvem interações sociais, estímulos com um todo, organizados para essa faixa etária. No contexto pandêmico, todo o trabalho de desenvolvimento interativo relacionado ao ambiente escolar e professores/as ficou comprometido.

Todas as atividades da Educação Infantil foram elaboradas com tarjas coloridas, imagens, formato e cores das letras, de modo a se tornarem mais atrativas. Porém conforme já mencionamos e serão relatados pelos profissionais da educação entrevistados, as escolas não possuíam recursos financeiros suficientes para imprimir as páginas em colorido, mesmo com todo suporte da SEME. Assim, as cores e distribuição das imagens poderiam impactar as crianças, em sua maioria, apenas no nível digital, pois o lúdico do material se perdia na impressão em preto e branco.

Nas APNP das turmas de 4 anos, percebemos que há uma quantidade maior de atividades propostas, com pequenos textos e muitas imagens. No que concerne à Matemática, a disciplina é contemplada de forma lúdica. Podemos observar também que há o recurso para o uso das TDIC com *links* de acesso a vídeos relacionados aos temas trabalhados. No material solicitado para realizar a atividade da disciplina

de Matemática, há opções para quem tem ou não condições de comprá-lo. A atividade analisada é de uma escola da zona rural, regida pelo PROVER.

Tendo em vista que a obrigatoriedade de da matrícula na Educação Infantil se inicia a partir dos 4 anos, os/as professores/as das creches precisaram monitorar e motivar ainda mais as famílias das crianças, bem como na busca ativa para o retorno das APNP das crianças de 1 a 3 anos, o que tornou o processo de acompanhamento da aprendizagem ainda mais desgastante. As APNP da Educação Infantil e sua aplicação pelos/as docentes exibem estratégias metodológicas que apontam práticas construídas em consonância aos objetivos propostos pela BNCC, cujo enfoque se deu não apenas aos conteúdos conceituais, mas também aos procedimentais e atitudinais. A atuação dos/as profissionais da Educação Infantil durante a pandemia foi notável, pois tanto o material produzido, quanto o incentivo ao lúdico caminharam em paralelo às práticas pedagógicas.

Observa-se que nas APNP de 1º ao 5º anos a estrutura é mais complexa, desde a quantidade de atividades propostas em *links*, o cabeçalho, a disposição e tipologias dos textos, até a adição de atividades de todas as disciplinas. Devido ao contexto pandêmico, os conteúdos presentes nas APNP eram incipientes em se tratando da BNCC e do currículo municipal. Aos poucos, tais conteúdos foram contemplados e prioritariamente designados como currículo focal. Foram priorizadas as competências e as habilidades básicas para cada etapa de ensino, tendo sido selecionadas minuciosamente pelos pedagogos da SEME em conjunto com a UNDIME e a SEDU para ajustar aos moldes do ensino remoto emergencial.

Em relação à estrutura da APNP, o cabeçalho era padrão para as etapas supracitadas, no qual constava o nome da escola, do aluno, professores/as e as disciplinas que, na maioria das vezes, eram integradas. Para auxiliar o trabalho docente e do setor pedagógico, as APNP dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram elaboradas com a mescla entre as atividades do núcleo comum e áreas diversificadas. Porém, não podemos considerar que tal organização conferia às APNP um caráter indisciplinar, mas integrado. Outro destaque do cabeçalho é a adição dos descritores do PAEBES utilizados na elaboração das atividades. Esse trabalho com a avaliação do governo do estado tem sido realizado pela SEME desde

2019, quando foi ofertada a formação continuada para os/as professores/as. Podemos observar que houve uma padronização na organização do trabalho docente nas modalidades remota e híbrida, ficando a cargo de cada instituição escolar atender suas especificidades.

Em termos estruturais, chamamos a atenção para a terceira APNP (Anexo D), pois tal instrumento foi elaborado por professores/as da escola de tempo integral.

A obrigatoriedade da inserção das oficinas para a legalidade das horas letivas aumentou os trabalhos docente e pedagógico. Em alguns períodos, as atividades de áreas diversificadas, como a disciplina de Educação Física, não puderam ser contempladas, sendo necessária a elaboração à parte por meio impresso ou vídeo disponibilizado pelo *WhatsApp* e pela Plataforma Educa Jaguaré.

Devo ainda destacar que em 2020, período crítico da pandemia, trabalhei como técnica da SEME no setor pedagógico das EMEF's e do PAES. Orientava, corrigia e elaborava a devolutiva das APNP aos pedagogos das escolas a mim designadas. Era um trabalho complexo e árduo, pois era necessário analisá-las conforme a estrutura orientada pelo setor de inspeção para a sua legalidade enquanto horas letivas, além da estrutura pedagógica e formatação. O horário previsto de trabalho não era suficiente: na maioria das vezes, dedicava horas de análise e parecer deste documento em casa, em contato com os pedagogos para a finalização. Em 31 anos de profissão e com larga experiência na Educação como professora, pedagoga, diretora e técnica da SEME, tive momentos de angústia por não saber o que orientar e como desempenhar as atividades. O fazer pedagógico, que era mais prático e automatizado, foi repensado várias vezes antes de encaminharmos quaisquer orientações aos professores.

Com meu retorno para a sala de aula em 2021, vivenciei todas as limitações para as intervenções individuais e coletivas devido ao distanciamento obrigatório, ao medo da contaminação, ao uso constante de máscaras e às palavras de ordem da coordenação de turno em direção aos alunos: "Coloque a máscara!", "Mantenha o distanciamento!". Voltar ao ensino presencial em rodízio e escalonamento foi uma experiência pautada em alcançar a aprendizagem e resgatar os alunos ao ambiente

escolar. Entretanto, foi desafiador e desgastante tanto pela carga de trabalho dobrada ou triplicada, quanto pelo fator psicológico. Ao retornar ao ensino presencial ainda em meio à pandemia e com a permanência das APNP, vivenciei enquanto professora as limitações e dificuldades impostas tanto pelo instrumento pedagógico utilizado (APNP), quanto pela alteração drástica na rotina escolar.

Ao destacarmos o desenho e forma das APNP, suas limitações e potencialidades de alcance, além da tentativa incansável de professores/as e gestores/as na garantia de um ensino pautado na integralidade humana, também exibimos como se estruturou toda a base burocrática dos ensinos remoto e híbrido no contexto pandêmico de Jaguaré.

3.5 DA APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos nesta sessão os dados referentes à entrevista em grupo focal, bem como as discussões geradas a partir das falas dos/as colaboradores/as. A troca de experiências e percepções entre professores/as, gestores e técnicos da SEME durante a entrevista proporcionou uma compreensão mais aguda do que significou os ensinos remoto emergencial e híbrido ao longo de dois anos em pandemia no Sistema Municipal de Ensino de Jaguaré-ES.

Sendo responsável por delegar as ações referentes à educação nas instituições de ensino do município, a SEME teve que gerir a curto prazo as ações educacionais na pandemia. Em suas orientações, a SEME entendeu que seria inviável pensar em um ensino remoto sem apoiar-se nas ações do governo do estado e de outros municípios. Toda a organização planejada para 2020 enquanto Sistema Municipal de Ensino caiu por terra no momento da instauração do isolamento social obrigatório e o fechamento das escolas.

As reuniões diárias e pelo *Google Meet* foram essenciais para um planejamento participativo e democrático entre os municípios do estado do Espírito Santo. Com base nas orientações legais e nas parcerias efetuadas entre Secretarias de Educação estaduais e municipais, em consonância com as orientações dirimidas pela UNDIME e UNCME, a SEME iniciou as ações para reorganizar o ano letivo de

2020 com o ensino remoto, a princípio, e o ano letivo de 2021 com o ensino híbrido, buscando as adequações necessárias de acordo com a realidade local e as especificidades de cada escola.

De acordo com o relato abaixo, a ação inicial da SEME foi solicitar o fechamento das escolas, além de orientar os diretores, coordenadores de turno e pedagogos a acolher e comunicar às famílias para aguardarem em casa novas informações através das redes sociais, como o *Facebook* e o *WhatsApp*. Esse primeiro momento foi abordado na entrevista por T.S.1:

Então, como foi difícil esse período pandêmico! Como foi algo nunca vivenciado pela gente, né? Por nós, brasileiros, pelo mundo. Eu diria que há muitos anos que o mundo não passou por uma situação igual a essa. Mas esse período de pandemia na escola foi de aprendizagem. E logo que a gente recebeu a notícia e que os jornais, os noticiários começaram a fazer essa divulgação, foi como uma chuva de meteoros caindo sobre a gente, sobre a terra, mas não dava para a gente parar. Tinha muita coisa em jogo desde a vida, depois do próprio ensino, da própria sistematização da educação. E aí a gente realmente com orientação sempre, sempre. Nesse diálogo com a Secretaria Estadual de Educação, com a UNDIME, [...], com a UNCME, que também vem fazendo esse acompanhamento junto aos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação (inclusive o Conselho Municipal de Educação foi bastante atuante nesse período e é um mal necessário, ou como diria a oração eucarística do nosso dever, pelo nosso dever e salvação). Mas o fato é que de imediato, as escolas foram fechadas e me recorro perfeitamente. Nesse primeiro dia de aula, os diretores e pedagogos só encaminhando as crianças para casa com os familiares e dizendo para aguardar que seria feito contato com eles posteriormente.

Para gerenciar toda a educação municipal em termos de enfrentamento à crise sanitária e, ao considerar os encaminhamentos legislativos e unificados, foi necessário manter uma gestão dialógica e democrática. Num contexto educacional permeado pela instabilidade da vida perante um vírus e a instabilidade política para assegurá-la, foi preciso considerar que

a gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito. Uma arena propícia ao entendimento dessa dimensão diz respeito ao encaminhamento de projetos, sejam estes de autoria do Poder Executivo ou não e sua respectiva tramitação no âmbito do Poder Legislativo (VIEIRA, 2015, p. 28).

No que se refere aos encaminhamentos das medidas sanitárias a serem adotadas nas instituições municipais de ensino, os gestores escolares assumiram uma postura técnico-administrativa de modo a desenvolver estratégias, controlar o fluxo de pessoas pela arquitetura escolar e direcionar os funcionários para manutenção do distanciamento social e o contato constante com as famílias dos estudantes e

comunidade escolar, mesmo no período crítico da pandemia. Portanto, a base da comunicação entre a SEME, gestores escolares e comunidade escolar foram as tecnologias digitais. Isto pode ser averiguado no relato abaixo:

No ano de 2020, eu era diretora itinerante de três escolas rurais de Jaguaré que funcionavam do primeiro ao quinto ano. Uma das escolas tinha educação infantil de 4 e 5 anos. Quando iniciou a pandemia, foi um susto para todo mundo, porque na época nós recebemos a orientação da Secretaria de Educação que a escola seria fechada e que todo mundo tinha que ficar em casa. E assim também foi um susto para a comunidade escolar que não tinha muita informação. E a partir daí, a gente se reunia muito através do *Google Meet*, nós diretores com a Secretaria de Educação, que passava todas as informações sobre como proteger contra a COVID-19. Os Equipamentos de Proteção Individual (EPI) que tinham que ser usados para os cuidados. E assim, tudo era online, tudo era através do *Google Meet*. E também foi feito um grupo de *WhatsApp* de cada escola com as famílias dos estudantes (Diretora 2).

Para a realização das ações educacionais em meio à crise sanitária, a SEME teve que implementar mudanças em suas políticas para a adoção do ensino remoto emergencial e posteriormente do ensino híbrido à luz das normativas expedidas, garantindo recursos e realizando adaptações em processos e práticas pedagógicas. Em diálogo com Nunes e Sperrhake (2021, p. 28), percebemos que “o afastamento repentino do ambiente escolar, da sala de aula e do contato presencial com os alunos subverteu boa parte do que sabíamos sobre a organização da prática pedagógica em todos os níveis de educação”. A digitalização das relações sociais foi tão necessária à sobrevivência humana, quanto da garantia do ensino, mesmo que remotamente, como aponta T.S.1:

A gente realizava reuniões virtuais com os diretores, pedagogos, coordenadores de turno, de uma a duas vezes na semana, para a gente ir informando, centrando e adaptando [*sic*] a essa nova forma de trabalho. Nesse período de 2020, os professores ficaram em casa. Foi um trabalho totalmente remoto e essa foi uma ideia. Foi viável. Acho que a gente primeiro tinha que ter que prezar pela vida de cada um de nós [...].

Devido às constantes alterações nas orientações normativas dos Ministérios da Saúde e Educação, os estados e municípios se colocavam numa posição de recomeço em seu planejamento e deliberações, tornando essencial a comunicação entre secretarias e gestores escolares. T.S.2 esclarece que “havia mudanças constantemente porque era uma coisa hoje, mas daqui a pouco era outra coisa, e outra. Então era muitas vezes mudanças constantes mesmo porque estava construindo algo”. Sendo assim, diante da excessiva demanda de trabalho, técnicos da SEME e equipe gestora retornaram ao trabalho presencial em forma de escala no final do mês de abril de 2020.

A fim de reduzir a possibilidade de evasão em massa, danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de risco social (baixa renda, violência doméstica, entre outros), o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer do CNE/CP nº 05/2020 (BRASIL, 2020i) orientou a elaboração de atividades não presenciais para manter o vínculo entre a escola e os estudantes. Diante da possibilidade de prolongar a suspensão das aulas presenciais e da dificuldade de reposição de forma presencial das atividades docentes, o CNE decreta neste mesmo Parecer a necessidade da reorganização do calendário escolar e a realização das atividades pedagógicas não presenciais durante o período da pandemia do novo coronavírus com cômputo da carga horária mínima anual para as diferentes modalidades de ensino. T.S.1 refletiu sobre o uso inicial e final de tais atividades no contexto escolar:

A princípio, as atividades pedagógicas não presenciais, definida [sic] em conjunto com o Estado, com os demais municípios, conselhos e UNDIME, acordou que teria o objetivo de não perder o contato com a família, não oportunizar a evasão escolar e também não deixar que o estudante e a família perdesse [sic] esse sentimento de pertencimento da escola. E foi essa a ideia de imediato. E depois continuou com o mesmo propósito e qualidade agregada ao calendário escolar, sendo consideradas letivas.

O município de Jaguaré, assim como os outros municípios de todo país, acatou o ensino remoto emergencial como forma de substituir as aulas presenciais, mediadas ou não por meio das TDIC. Porém, antes de instituí-lo no município, a SEME realizou uma pesquisa com as famílias dos estudantes para verificar as condições sobre a aquisição de internet e de ferramentas tecnológicas, de modo a definir a viabilidade do ensino remoto através das TDIC. Como resultado das desigualdades sociais flagradas antes da pandemia e agravadas durante este período, verificou-se que a maioria dos estudantes não tinha acesso à internet ou não tinham ferramentas tecnológicas disponíveis para estudar remotamente. Consoante ao que afirmam Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021, sem paginação), “a situação provocada pela pandemia expôs ainda mais as mazelas educacionais”. Assim, o ensino remoto ocorreu por meio de APNP impressas.

Além dos estudantes, é importante ressaltar que havia um número considerável de professores/as, principalmente da zona rural, que não tinha acesso à internet ou o sinal digital era precário. Por conta disso, tiveram que utilizar recursos próprios para o trabalho remoto, inclusive, quando possível, adquiriram computadores, impressoras,

papel de impressão e aumentaram o pacote de internet para a melhora do sinal, de *download* e *upload*. Em casos extremos de precariedade, alguns professores/as retornaram à escola para desenvolverem o trabalho docente e se expuseram ao contato com a COVID-19. Ribeiro (2021, p. 3) define exatamente o que passamos diante desta situação, ao afirmar que

administrar uma situação de crise sanitária, tal como a que nos assolou em março de 2020, com os recursos necessários, já não seria fácil; sem esses recursos, a missão beira o impossível, embora nossa vontade de agir e de educar nos torne ágeis e quase mágicos/as. Em um país desigual em muitos aspectos, territorialmente imenso e politicamente desequilibrado, nossa tarefa, como educadores e educadoras profissionais, tornou-se hercúlea.

Outro fator que também dificultou o trabalho remoto dos/as docentes foi a falta de prática em utilizar as TDIC, considerado que a SEME ofertou a formação voltada para o uso das TDIC em sala de aula por muitos anos. Na maioria das vezes, segundo relatos de pedagogos que acompanharam de perto este trabalho, os/as professores/as participavam da formação, mas não colocavam o conhecimento adquirido em prática. T.S.1 admite que

[...] tinham professores que nunca tinham botado a mão no computador e ele [*sic*] começou a descobrir as ferramentas do *Windows*, do *Linux* e do *Excel*. Faziam as formações, mas não colocavam em prática e teve [*sic*] que rebolar. E porque todo dia, todo dia, toda hora teve que mexer e era assim, tudo muito rápido. Você quer mais o professor da educação infantil pegar um tema e não copiar a figurinha, construir, colorir, saber utilizar tabela, enfim, a formatação todinha em todos os sentidos?

O que as/os formadores/as da SEME não previram era que muitos dos/as professores em formação continuada ao longo dos anos não tiveram acesso de qualidade às tecnologias digitais, tanto em casa, quanto na escola, de modo a incorporarem as TDIC na prática docente cotidiana. Portanto, tais formações se tornam obsoletas, uma vez que não se adequam ao público-alvo.

Os relatos dos/as professores/as comprovam essa mudança de comportamento brusca e necessária: “naquele momento, foi a única ferramenta que a gente teve, até mesmo o computador. A gente usava muito pouco para planejamento, uma atividade ou outra, e passou a ser algo necessário quase que o tempo todo” (P.A.I.3). Era preciso enfrentar não só a doença, mas também as dificuldades em executar o trabalho remoto. As dúvidas e desafios sobre o uso das TDIC, das mais simples às mais complexas, eram o calcanhar de Aquiles da maioria dos/as professores/as: “Mas como eu vou salvar essa imagem? Colocar um fundo, colocar isso? Tinha que

ser atrativo porque era educação infantil... Coloridinho, inserir o cabeçalho que mandaram” (P.E.I.1). Em paralelo ao relato de P.E.I.1, Ribeiro (2021, p. 4) define que um

novο ciclo de precariedade nos atinge e se assenta sobre as mesmas escassez e insuficiência: com a pandemia, forçados/as a dar aulas mediadas por recursos que pouco conhecemos, passamos a perceber que as tecnologias digitais precisariam andar conosco, móveis, e não exatamente presas em algum espaço interditado, que já não os podemos frequentar.

Esses/as professores/as necessitaram de um acompanhamento constante pelos pedagogos e um olhar minucioso nas APNP, o que demandou mais tempo e se tornou um dos principais entraves tanto para o pedagogo da escola, quanto para os pedagogos da SEME, que analisaram e revisaram as APNP de todas as escolas do município. O pedagogo foi o intermediário entre o/a docente e o discente na finalização das atividades remotas.

Planejar e ajustar as atividades presenciais às remotas requerem tempo e direcionamento pedagógico, para além dos nossos conhecimentos de metodologias, estratégias, currículo e das TDIC. Conforme aponta a Pedagoga,

na escola de tempo integral no início da pandemia, éramos dois pedagogos, um do turno vespertino e um do turno matutino. Depois de um certo período, eu fiquei sozinha e assumi todas as APNP. As atividades eram realizadas pelos professores contendo as disciplinas do núcleo comum, as atividades de oficinas e a orientação. Tinham uns que faziam comigo online, outros iam por escala e o professor, ele fazia a atividade, entregava para a gente pelo e-mail e aí a gente fazia as orientações, retornava para o professor, professor retornava para a gente e aí a gente fazia a análise final, e encaminhava para a SEME. Só imprimia quando havia o retorno da secretaria. Aí as APNP eram impressas e disponibilizadas para as famílias. No início foi quinzenalmente e depois eram semanalmente a entrega para a família e a devolução. Elas eram armazenadas em caixas e ficavam na quarentena. Depois da quarentena, as monitoras eram responsáveis por distribuir para os professores e cada professor que trabalhava por escala fazia a tabulação das atividades.

No relato acima, a Pedagoga se refere a uma escola de tempo integral, da qual relatamos anteriormente sobre experiências exitosas em oferta concomitante das disciplinas do núcleo comum e oficinas. O relato permite entender que o trabalho remoto foi intensificado na escola de tempo integral, uma vez que as oficinas também sofreram adaptações didático-pedagógicas.

No que concerne às orientações da SEME sobre as APNP, a Diretora 2 declarou que

foi decidido que naquele ano [2020] as atividades seriam encaminhadas aos estudantes como atividade remota. E aí, através do grupo de *WhatsApp*, essas atividades eram encaminhadas. Os professores recebiam o planejamento dos pedagogos da Secretaria de Educação com as orientações de como fazer, qual seria o planejamento, o assunto que seria abordado, seguindo um planejamento pré-pronto.

O planejamento trimestral foi organizado pelos pedagogos da SEME em diálogo com os pedagogos das escolas (vide Anexo E e F). O objetivo era auxiliar de modo mais claro os/as professores/as para alinhar as unidades temáticas e habilidades e competências na elaboração das atividades remotas. Além das unidades temáticas e campos de experiências, eram fornecidas sugestões de metodologia e questões relacionadas ao monitoramento das APNP, documentações e registros (vide Anexo G). Tal como P.E.I.1 confirmou, “na maioria vinha o planejamento prévio, dividido por trimestre. Eu sozinha planejava em cima do que vinha da SEME”.

O acompanhamento pedagógico da escola e dos técnicos da SEME foram essenciais para que as atividades chegassem em conformidade com o currículo, para que as orientações chegassem às famílias e estudantes, em acordo com as normativas federais, estaduais e municipais, o que conferiu deu legalidade ao formato dos ensinos remoto e híbrido do Sistema Municipal de Ensino de Jaguaré.

Outro fator agravante foi a inviabilidade de alguns recursos necessários para que as APNP tivessem a impressão com maior qualidade, principalmente para as turmas da Educação Infantil e de alfabetização (1º e 2º anos). Tais etapas precisam de atividades mais lúdicas e concretas, com o uso de imagens coloridas. Para P.A.I.1, “essa questão de imagem colorida, eu lembro que foi um desafio, porque na alfabetização você precisa do colorido. [...] Era impresso em preto e branco, tinha que optar por figuras vazadas, porque não podia mandar colorido”.

Desta forma, as atividades impressas para as turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental eram insuficientes, uma vez que, tal como destaca P.A.I.1,

é preciso considerar que o CNE conferiu atribuições diferenciadas à docência na educação infantil, que, ao partilhar com as famílias a educação e os cuidados destinados às crianças de até 5 anos e 11 meses,

proporciona a meninos e meninas interações e brincadeiras por meio de ações mediadoras que instigam a criatividade e provocam questões para ampliar a visão da criança, possibilitando formas de descoberta do mundo social e cultural em seu entorno (SOMMERHALDER; POTT, ROCCA, 2022, p. 4).

Segundo os autores supracitados, os professores das creches e da Educação Infantil precisaram utilizar as TDIC com mais constância para proporcionar o mínimo de interação com o/a professor/a e algumas vezes com o ambiente escolar quando o vídeo era feito na escola. A condição precária do trabalho docente e imposição aos/às professores/as de ressignificar todo um trabalho pedagógico presencial, com o coletivo, com as interações e com a convivência na Educação Infantil e alfabetização, a partir de novas exigências com práticas educativas não presenciais deflagrou um imenso prejuízo no ensino e na manutenção do acesso da criança ao convívio com o lúdico e concreto nas atividades.

É de fundamental importância que as crianças tenham acesso aos elementos culturais que compõem o mosaico entre o lúdico e a aprendizagem, pois enriquecem tanto o seu desenvolvimento identitário quanto sua inserção social através de aprendizagens diversificadas em situações de interação. O processo de ensinagem deve considerar as concepções de desenvolvimento a partir dos contextos sociais, culturais, ambientais, das interações, das práticas sociais e das mais diversas linguagens. Enfim, é necessário favorecer o uso de ações pedagógicas que sejam expressivas às crianças em espaços escolares e não escolares. Com o isolamento social obrigatório, as ações pedagógicas ficaram a cargo do ambiente familiar. Conforme a Diretora 1,

A escola não deixou de existir, embora a gente sabe [*sic*] que a questão da aprendizagem em si..., porque imagina você estar todos os dias na sala de aula, e você tem que preparar uma atividade semanalmente que não poderia ser nada muito extenso, porque era um pai que às vezes não tinha condição, não tinha ferramenta disponível ali para realizar aquela atividade. E a gente tinha que tomar o cuidado, um vídeo, já que ele mandava baixado aquele vídeo para facilitar para a família... Quantos vídeos os professores faziam fazendo a atividade ou contando uma história para motivar os estudantes? Muita coisa foi feita nesse sentido.

A BNCC traz as orientações necessárias para o uso de metodologias e práticas pedagógicas relacionadas aos eixos estruturantes para essa etapa:

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas

ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BNCC, 2017, p. 37).

A remodelagem das práticas pedagógicas aumentou a proximidade dos/as docentes com os estudantes e facilitou as orientações para a realização das atividades. Os vídeos eram disponibilizados em grupos de *WhatsApp* ou na Plataforma Educa Jaguaré. Algumas ações eram solitárias e outras apoiadas pelos pedagogos e gestores das escolas, como podemos averiguar na fala da Diretora 2:

E aí, quando se teve a ideia do [sic] professor fazer um vídeo, gravar um vídeo orientando, motivando, como realizar aquela atividade..., os alunos passaram a devolver as atividades feitas pelas mãozinhas deles. A gente percebia. Então, quando ia muito cru, voltava cru também, ou alguém fazia, eu percebo assim.

Com o envio dos vídeos, algumas poucas famílias direcionaram recursos para a aquisição de computadores, impressoras e até mesmo celulares mais modernos para ter acesso aos vídeos ou fazer os vídeos com as crianças, em devolutiva das atividades aos professores. Segundo P.E.I.1,

teve família que comprou o computador, impressora para poder imprimir em casa as atividades enviadas pelo *WhatsApp*. E aí outro problema que tem no interior: a internet é um caos. Tem dia que funciona, dia que não, para a gente mandar os vídeos e os vídeos para a família abrir. Então tinha famílias que já chegavam e falavam: eu não consigo ver o vídeo com as minhas crianças, mas mesmo assim tinha que estar ali o vídeo certinho e a orientação escrita na APNP. Mas era assim a tecnologia. Gente que não tinha telefone teve que talvez adquirir um melhorzinho. Não conseguia ter acesso ao vídeo do meu aluno autista, tinha vezes que tinha que mandar o vídeo dele realizando as atividades ou foto.

Sem acesso à internet, sem celular ou computador a SEME e as escolas garantiram as APNP impressas a esses estudantes e montaram um cronograma de entrega e recolhimento das atividades. Em conformidade com P.E.I.1, P.E.I.2 declarou que

as pessoas não tinham internet e não tinham como acessar as redes sociais. Tínhamos que ter o cuidado de garantir que pudessem pegar na escola as atividades impressas. Tinha um dia na semana que iam na escola buscar.

Outro recurso viabilizado para o acesso às APNP foi a construção da Plataforma Educa Jaguaré, por meio da qual eram postadas semanalmente conforme a etapa escolar e a instituição de ensino. Responsável pelo monitoramento da Plataforma, T.S.2 esclareceu que

é porque é em questão de vídeo, só de orientação para os estudantes e famílias. Mas a Plataforma foi alimentada desde a Educação Infantil até o 9º ano. Então, todas as escolas, todas as turmas, postaram atividades semanalmente [...]. Passava por cada coordenação da Secretaria, fazia-se esse filtro e aí mandava, e a gente fazia essa postagem semanalmente dentro da Plataforma. Eram os setores que olhavam a atividade. [...]

Algumas postagens, por exemplo, do 9º ano, o professor tentava explicar, então só tinha atividade, mas estava lá o PDF todinho. Muitas vezes o *link* não tinha vídeo, mas ele colocava o *link* para pesquisa.

Através do monitoramento, a Plataforma buscou sistematizar o lúdico nas atividades com o uso de vídeos para as crianças da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e até mesmo os Anos Finais. É imprescindível o papel do/a professor/a nas atividades lúdicas, pois é ele/a quem orienta e oferece às crianças as condições de participação em atividades que incluem jogos, brincadeiras, dramatização de histórias, ao utilizar as diversas áreas de expressão em seu cotidiano escolar. Isso garante uma maior aproximação entre as crianças e a realidade em que vivem, respeitando o seu tempo e o direito que lhe são garantidos, mesmo à distância. Sobre o lúdico, T.S.2 enfatiza que

a gente tinha ali uma página que era o *Educa Brincando*, sempre tinham alguns *links*, mas bem lúdicos mesmo. Então era dividido dentro desse *Educa Brincando* em Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. E aí tinha muitas vezes algum professor, mesmo na escola, contava uma história e fazia toda a encenação e tal, a gente colocava lá dentro [do espaço reservado à] Educação Infantil. Poderia colocar alguns *links*. Inclusive, tinha também lá no *Educa Brincando*, vídeos [...], histórias contadas por diretores (grifos nossos).

A visualização da Plataforma Educa Jaguaré era aberta a toda comunidade escolar e as famílias tinham acesso às atividades em qualquer lugar. Segundo o relato do T.S.1, “são vários [os] pontos positivos da Plataforma. [...] A Plataforma em si deu cara ao município. Ela deu visibilidade e formato à educação remota”. A Plataforma foi uma das diversas estratégias viáveis com finalidade pedagógica que auxiliou positivamente o trabalho das escolas e professores/as. No que se refere aos desafios para a construção da Plataforma em tempo recorde, T.S.2 esclarece que

o desafio maior mesmo para a criação da Plataforma, assim, é difícil falar de um desafio, porque eu acho que era tão intenso. Nesse momento, a gente queria muito fazer acontecer. Eu acho que o desejo de fazer acontecer supera muitas vezes o desafio, porque a gente estava realmente naquele período ali, tão difícil [o] acesso [a]o aluno. Então, eu acho que o maior desafio foi o tempo. Mesmo aquele tempo muito curto de criação de algo que queria abranger um município inteiro.

Para garantir as horas letivas de cada estudante, a família devolvia as APNP completas à escola que, após a quarentena, encaminhava ao/à professor/a através do coordenador de turno, a fim de realizar o controle em um formulário específico, aferindo, assim, a frequência dos discentes. Havia um formulário específico para o registro das unidades temáticas/conteúdos, bem como das habilidades e

competências trabalhadas em cada APNP. Toda a documentação pertinente às APNP foi arquivada nas escolas e supervisionado pela SEME. A documentação em evidência foi elaborada à luz das normativas e em conjunto com os outros municípios e UNDIME. “Era”, segundo P.E.I.2, “a forma de sistematizar aquilo que estava sendo trabalhado, a garantia que o ano letivo não iria ficar perdido, sem registro”. Com a adesão do município ao Pacto Pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), o material dos estudantes era escaneado e agregado às APNP, assim como os livros didáticos. Com o tempo, os livros foram entregues às famílias, com indicação das páginas e números de atividades nas APNP para a execução pelos estudantes, o que auxiliou o trabalho docente.

Diante do exposto, encerra-se o ano letivo de 2020. Vale advogar que, ao longo de 2020, houve uma padronização no planejamento das APNP, mas não houve padronização nas metodologias e elaboração de atividades, prevalecendo no produto final a identidade de cada professor/a e de cada escola. Nos relatos, os/as professores/as afirmaram que seguiram o planejamento indicado, mas produziram algumas variantes em relação às metodologias utilizadas para a elaboração das atividades.

Porque às vezes, na sua angústia, você foge à lógica e você meio que entra em devaneio. Então, muitos profissionais da educação, ora pedagogo, ora diretor, ora professor, a gente entre nós, aqui na Secretaria, a gente ficava chateado, um monte de papel e papel. E por que que tem que ser assim? Mas observava bem tudo o que foi realizado e toda a forma de trabalho. No período da pandemia, ela [a APNP] não foi retirada do nada, foi por discussões. Não só o município isolado, mas o município com os outros municípios, com a rede estadual, por meio da UNDIME, por meio da UNCME e de outros colegiados da educação, das universidades, que também deram seu apoio e tal, principalmente a federal [a UFES], nessas orientações. E aí a gente, infelizmente, para virar uma diretriz, você tinha que ter amparo, tem que ter algo guardado. Então foi uma burocracia, além do que a educação já viu. Aí foi saturante também.

Com base no mapa de risco do estado do Espírito Santo, em paralelo ao do município, e às orientações das autoridades estaduais de Saúde, a SEME optou por manter a organização do letivo de 2021 de maneira remota. Ainda tomados pelo caos social e sanitário, T.S.1 traduz aquele momento em poucas palavras: “ficou remoto, abriria contratação de professor baseado no número de estudantes e houve rematrícula, houve família que foi na escola [para realizar a matrícula] e aconteceu o processo seletivo para os professores”.

Mesmo com a decisão em continuar remoto e com o envio das APNP, as autoridades estaduais e municipais incentivaram o retorno do ensino presencial com base no início da vacinação de idosos e profissionais da saúde, no mapa de risco com nível baixo de contaminados e mortos e com o rodízio de estudantes. Podemos observar no relato abaixo que todas as orientações da SEME aos gestores/as/professores/as seguiram as decisões conjuntas entre estados e municípios.

E em 2021 [...] [o município] começou a se organizar para que os estudantes pudessem retornar à escola. Só que ainda não era possível que todos retornassem de uma vez [...]. Então, no mês de fevereiro, permaneceram as atividades não presenciais, as APNP, para que a escola pudesse se organizar. Porque foi necessário que todo um trabalho, toda uma organização de espaços da escola fosse preparado para que os estudantes estivessem seguros. Não só os estudantes, mas todos os funcionários da escola e também os seus familiares. Então, foi uma corrida mesmo contra o tempo, para fazer com que todos os ambientes estivessem preparados para garantir essa segurança ao retorno dos estudantes. Já em março, a previsão era que eles retornassem. E eles retornaram. Só que eles não puderam retornar todos de uma vez, porque ainda não era seguro para que 100% estivessem na escola. Eles foram retornando de forma gradual e em forma de rodízio. Então, uma semana em casa, uma semana na escola. Só que para que esses estudantes retornassem, foi necessário garantir principalmente o distanciamento (Diretora 2).

Quanto ao retorno presencial dos/as professores/as em rodízio escalonado, houve um aumento exponencial da jornada de trabalho, pois era preciso lidar com duas situações díspares de ensino de modo simultâneo. P.A.I.2 desabafou que

eu achava desgastante, porque eu tinha aquele aluno que eu não podia chegar perto, que eu não podia tirar a máscara pra [sic] falar, que eu tinha que tá [sic] toda equipada e longe deles, e [tinha de] mandar uma [...] APNP para os outros [que estavam em casa].

E continua:

Acabava com a atividade para aqueles da sala, e os de casa eu só mandava a APNP. Então, quem tava [sic] na sala, rendeu mais um pouco, disparou na frente, mas tinha isso: eu parti do ponto da APNP para trabalhar em sala e um pouquinho a mais porque dava conta. E em casa não mandava [a APNP] completamente.

A partir disso, constitui-se o ensino híbrido e as APNP garantiram a frequência e as notas dos alunos que estavam em casa, pois possuíam caráter avaliativo e sistematizavam o ensino daqueles alunos que não estavam escalados para ocupar o espaço escolar (vide Anexo H). Assim, há, conforme a Diretora 1, uma alteração no modo de encarar as APNP:

o fato de ser aprovado no meio das notas somativas [...] foi um outro agravante [...], porque aí o olhar sobre a APNP precisou ser um pouco diferente. Também nesse cumprimento da APNP, porque ali você tinha que,

de certa forma, além de monitorar, você também tinha que corrigir com um outro olhar. Foi outro desafio também, principalmente nos Anos Finais, quando estava como Pedagoga em 2021. [...] [O processo] foi difícil porque foi algo construído e nós não sabíamos como lidar com a situação. Mas quando você chegava no final do mês ou final de dois meses, porque a pandemia, ela foi se estendendo, [...] nós nunca tínhamos vivido uma pandemia. Quando se falava em vacina de dois anos, era tudo muito assustador, mas pelo menos assim a gente imaginava: “isso vai acabar, a gente vai voltar” [...].

O município alterou o regime do ensino ao aderir à modalidade híbrida, mas manteve as mesmas (e precárias) condições de trabalho para os/as professores/as: “Até a gente com o mesmo tempo de PL [planejamento docente], mesmo tempo de sala de aula, fazer acontecer e corrigir toda aquela pilha de atividades”, declara P.A.I.2. A expectativa, conforme esclarece Ribeiro (2021, p. 9), era de que se desenvolvessem

professores e estudantes “anfíbios”, que vivem bem em dois ou mais ambientes, com os recursos de cada um deles. Um ensino “anfíbio”, que consiga se aproveitar dos recursos melhores daqui e dali, diante da necessidade de transitar, transigir e, sempre, aprender, inclusive dando o braço a torcer, quando pertinente. Por outro lado, é importante sempre lembrar que, a despeito da metáfora positiva e da natureza (dos animais anfíbios), esses novos ambientes, avatares de escolas, carreadores de concepções de ensino e de aprendizagem, não são naturais e equilibrados; são, sim, empresas privadas, corporações, na maioria das vezes multinacionais, que nos servem desde países, ricos, ou, na verdade, às quais nós é que servimos.

Quando houve a obrigatoriedade de retorno ou, se quisermos aproveitar a metáfora de Ribeiro (2021), do estabelecimento de um ensino “anfíbio”, todos os alunos com rodízio de 50% em cada semana (exceto quem apresentava comorbidades), as dificuldades aumentaram, principalmente para o trabalho com aqueles que não puderam aderir ao ensino presencial. P.A.I.1 ilustra os desafios do retorno apontado acima:

Você receber [o aluno] e ver pela primeira vez que você ainda não conhecia seu aluno, tá [sic] lá na sua pauta, mas você não conhecia. E o dia que chegou e o menino não pegava no lápis, em agosto [de 2021]. Então dá uma sensação de desespero. Nome na fichinha que você ainda não tinha preparado [...] para ele, porque ele não estava na escola (grifos nossos).

Neste contexto, vale ressaltar todo o trabalho que a Educação Infantil realizava no município jaguareense, mesmo remotamente, para o início da alfabetização dos estudantes: “Tinha todo um passo a passo, tinha o nome, a fichinha, a figura e o desenho”, declara P.E.I.2. Desse modo, ficou perceptível para os/as docentes que

só poderiam mensurar a aprendizagem dos alunos à medida que realizassem diagnósticos, conforme retornavam à escola.

O ponto de partida do trabalho docente se tornou um vazio profundo diante da disparidade econômica, emocional, cultural e social do público discente, pois, como afirmou P.A.I.1, se “*o menino não pegava no lápis, em agosto [de 2021]*” (ênfase nossa), mesmo que houvesse diagnósticos aplicados periodicamente, tais instrumentos seriam incapazes de avaliar o grau da fome de alimento e de conhecimento da grande maioria dos alunos vinculados ao Sistema Municipal de Educação de Jaguaré. Quem retornou primeiro, retornou pela fome primária – retornou pelo alimento que não encontrou em casa, uma vez que a ausência de emprego e possibilidade de encontrá-lo por parte dos responsáveis desses alunos era uma constante na equação pandêmica.

Muitos dos recursos necessários à garantia de um aprendizado mínimo, como a alimentação, o acesso à equipamentos de *hardware* e *software*, e orientação docente que uma parte dos estudantes tinham estavam centrados na escola. Não era somente a aprendizagem que nos preocupava no período pandêmico, mas todo seu entorno que propicia aos estudantes as possibilidades de qualidade de vida:

as famílias não tinham como [...] buscar ou entregar as APNP na escola, não tinha transporte. O aluno ia no ônibus e [...] parou tudo. *Teve uma época que nós fomos numa casa e tinha uma pilha de APNP. Assim, [eu] levava o que precisava [para garantir a frequência do aluno]. A gente ligou, ligou e a gente chegou e se deparou com essa situação. A criança não tinha lugar nem para fazer a atividade* (P.E.I.2, grifos nossos).

“Não aconteceu em casa com algumas crianças”, enfatiza P.E.I.1.

Gente, não aconteceu. Se você tinha a devolutiva, a família entregava lá na caixinha. Pode ter sido feito por qualquer um, menos pela criança. Eu tinha família que a criança tá [*sic*] com quatro anos, começando lá a escrever, traçar, escrever o nome e tinha letra manuscrita. A gente perdeu completamente o controle das ações que ocorriam dentro de casa na aprendizagem da criança (P.E.I.1).

Além da perda do controle sobre a aprendizagem da criança, da qual trata P.E.I.1, com o retorno de 100% dos estudantes, retornamos também aos mesmos espaços escolares, sem condições de zelar pelo distanciamento social. Além disso, retornamos para os mesmos documentos, as mesmas normativas, com a incorporação de outros hábitos ligados ao álcool em gel, à ausência do toque. E

ainda, retornamos para a mesma e obsoleta forma de ensinar e avaliar a aprendizagem.

Torna-se necessário considerar se as situações em que vivemos, provocadas pelo novo coronavírus e a COVID-19, provocaram alterações substantivas do ponto de vista econômico, social, cultural e sanitário. Em retomada aos questionamentos feitos em nossas palavras iniciais, os padrões de vida consolidados anteriormente não abarcam a complexidade de vivermos imersos em quarentenas (isso para quem pode!), na sobrecarga sem precedentes do Sistema único de Saúde, nas dificuldades para manter as relações interpessoais, além das formas de trabalho já precárias e a metamorfose camaleônica das novas formas de se sofisticar a precariedade dos corpos, dos afetos, do trabalho, da vida em sociedade. e as novas formas de trabalho. Tal retomada nos remete aos relatos dos profissionais da educação em evidência, de modo a refletirmos sobre a fragilidade da Educação Básica, principalmente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Jaguaré. Algo que pode ter restado disso tudo para os dias vindouros é o

cuidado com a aglomeração. Hoje [maio/2023] eu estou na escola, mas ainda existe isso. Recentemente, teve a suspensão das festas da família e junina; [...] ainda não é tempo. A gente precisa segurar ainda, alguns protocolos de saúde um pouco modificados, os grupos da família e o *WhatsApp*. Das precauções no ambiente da escola envolvia não só [...] os colegiados da educação, [...] [mas também] a Secretaria de Saúde (T.S.1).

Em relação aos/às professores/as, os relatos abaixo contemplam a mudança metodológica no cotidiano escola no que se refere ao uso das TDIC e na comunicação entre escola e comunidade escolar:

Ano passado [2022], eu tinha atividade do livro do PAES, então eu coloquei [o livro e a atividade no grupo de *WhatsApp* da turma]. Eu continuei com o grupo, colocava o que estava indo pra [sic] casa [e o] livro didático. Mas usava esse mesmo instrumento que é o *WhatsApp* e o grupo [da turma para me comunicar com os pais e responsáveis] [...]. Eu aprendi a fazer fazendo e pedindo socorro [a] quem estava ao lado, mas porque a gente acabou utilizando ferramentas que antes não conhecia, e nas formações [continuadas], eu precisei delas para mim está mandando [sic] as atividades. Tanto é que o meu e-mail eu fiz aqui [na SEME durante a formação]. Eu uso outro hoje, porque foi em 2014 que eu fiz a formação (P.A.I.2).

No Cipriano [Cocco], a gente nem usa mais aqueles bilhetinhos: 'Amanhã e depois não haverá aula', [...] já vai [direto] no grupo [de *WhatsApp* das turmas], mas para a atividade [dos alunos], não. Eu acho que é um instrumento que ficou e não tem mais aquele papel e todo mundo acompanha [...]. Atualmente, continuo utilizando [...] o computador mais o *WhatsApp* (P.A.I.3).

De acordo com as professoras supramencionadas, houve uma mudança drástica no aprendizado e uso das TDIC, uma vez que as formações continuadas ofertadas pela SEME também contribuíram bastante na experiência de cada professor/a no decorrer da carreira. No entanto, é preciso frisar que tais formações foram efetivas e limitadas no preparo das APNP impressas. Caso o ensino remoto emergencial tivesse ocorrido em AVA ou via plataformas de aulas [as]síncronas, a percepção acima teria sido diferente, como podemos constatar a partir do relato abaixo:

Eu acho que independente de toda a aprendizagem que a gente vem obtendo ao longo da experiência, a gente tem que colocar tudo em prática nessa ordem, entendeu? De se preocupar com uma série de coisas que, numa situação normal, você faria. Você ficaria mais tranquila com aquilo. Quando você passa para o ensino remoto e tudo que você precisa é lançar mão de todo esse conhecimento. Acho que independente da experiência profissional de cada um e as habilidades que ele já tinha, fez toda a diferença nessa hora. Ajudou muito quem já tinha prática de computador de fazer uma atividade impressa. Eu acho que assim só deslanchou mais ainda. *E agora quem não tinha muito essa prática, eu acho que sofreu mais* (P.A.I.1, ênfase nossa).

E também tinha família que não sabia ler. Então o filho levava a atividade para casa. Os pais ou responsáveis não sabiam orientar como fazer porque não tinham outro filho, ou o irmão mais velho fazia porque a família estava trabalhando (ficava em casa com irmãos mais velhos). Você recebia a atividade, mas você tinha certeza de que não tinha sido feito pela criança (Diretora 2, grifos nossos).

O espaço da escola é uma das poucas oportunidades em que as crianças de risco social são oportunizadas às condições de acesso a certos bens materiais e culturais. De acordo com Calejon e Brito (2020, p. 292) “essa questão direciona nossa reflexão para pensar a concentração de renda e a distribuição da riqueza produzida no país como uma das dimensões do pandemônio que a pandemia tornou visível”. A declaração dos autores vai de encontro ao que P.E.I.2 salientou sobre o acesso das crianças à recursos materiais que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem:

a escola é um espaço privilegiado de materiais que nivelam todos em condições de igualdade. E quando a gente percebeu isso na escola, não era uma de duas dezenas de crianças que não tinha a dimensão dessa problemática. Eu tinha uma mesa e tinha cadeira lá. Não tinha local, não tinha lugar. E a escola oportuniza isso. Então isso também foi modificado.

Sabemos que o enfrentamento à crise sanitária e a busca pela garantia dos anos letivos de 2020 e 2021 eram duas frentes de combate complementares, mas, de certa forma, foram travadas de maneira desigual frente aos entraves do acesso à internet, das condições socioeconômicas que inviabilizaram o distanciamento social e da aquisição de *hardware* e realização das APNP pelos alunos.

O que fica cada vez mais evidente é que, embora tenhamos retornado ao ambiente escolar, as feridas abertas pela morte de nossos parentes, amigos, colegas de trabalho, pela insuficiência de nosso incansável esforço em manter a chama da educação acesa, e também por nossa incapacidade política de lidar com os desafios ambientais e sanitários impostos pelo coronavírus já nos cobram caro uma dívida que não há ainda meios epistemológicos, estatísticos e políticos capazes de mensurar o valor de nosso saldo devedor na educação jaguarense e brasileira, de um modo geral. De agora em diante, precisaremos desenvolver meios de compreensão e práxis do caos em que ainda estamos imersos e a educação, sem dúvida, permanece como a porta de entrada para desenvolver linhas de fuga, válvulas de escape contra toda essa desigualdade que nos encara no espelho todos os dias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESAFIOS À FRENTE

A pandemia do novo coronavírus escancarou problemas de ordem social, econômica, ambiental e educacional existentes em todo o globo, mas que se impuseram à humanidade de maneira mais severa a partir da morte de centenas de milhares de pessoas, da fome e do distanciamento social.

No caso brasileiro, o maior agravante foi a postura negacionista do governo federal, entre os anos 2020 e 2021, frente à crise sanitária, à busca pela vacina e o aparelhamento das redes sociais por milícias digitais que levaram a população à descrença em relação à ciência, aos meios de prevenção da COVID-19 e aos fármacos de combate ao coronavírus.

Para além da crise sanitária e das questões relacionadas ao distanciamento social, à vacinação e ao gerenciamento dos leitos hospitalares, os governos estaduais e municipais tiveram que encontrar uma resposta imediata em torno da garantia à educação pública em contexto pandêmico. Sem uma coordenação nacional que envolvesse a autonomia de estados e municípios, o pouco que conseguimos assegurar em termos educacionais e de saúde talvez não tivesse se concretizado.

Frente ao panorama nacional, o município de Jaguaré manteve o fechamento das escolas a fim de promover o isolamento social, amenizando, assim, o risco de contaminação pelo vírus. Todo o trabalho realizado em conjunto pela SEME, pedagogos, gestores e docentes foi extremamente exaustivo e, muitas vezes, não garantiu o acesso dos estudantes aos ensinamentos remoto emergencial e híbrido.

Para toda a organização das duas modalidades de ensino, nos anos de 2020 e 2021, a SEME trabalhou à luz das normativas federais, estaduais e municipais. Em decorrência das constantes alterações face às adaptações necessárias de acordo com a evolução da pandemia nestas normativas, o processo de comunicação entre Secretaria Municipal de Saúde, SEME, instituições escolares e comunidade foi bastante prejudicado, pois sempre havia uma interrupção na comunicação por ausência de internet nos lares de grande parte das famílias.

Outro fator dificultador do processo educacional de 2020 e 2021 foi o retorno das APNP das famílias à escola, o que impactou no monitoramento de entrega e recebimento destas atividades pelos/as professores/as. Tal fato desemboca em todas as reflexões que fizemos acerca do trabalho docente. As dificuldades existentes em termos materiais tornaram-se maiores durante a pandemia: desde o acesso à internet, até o uso das TDIC, além da organização burocrática das APNP e seu devido monitoramento para minimizar a evasão escolar, que foi combatida, inclusive, com a busca ativa de professores/as às casas dos alunos para resgatar o que fosse possível em termos de frequência.

O trabalho docente com duas modalidades de ensino inseridas numa mesma carga horária, somado aos recursos indisponíveis para enviar as APNP com maior qualidade visual e atratividade aos estudantes produziu um sistema de ensino em que o/a professor/a precisou, incontáveis vezes, utilizar recursos próprios para a elaboração de material didático com qualidade. Precisamos considerar que, para um momento nunca vivido como este, os/as professores/as valeram-se principalmente de suas experiências em as aulas presenciais para realizarem adaptações do processo de ensino-aprendizagem com crianças em atividades remotas e híbridas. Tal processo foi solitário, doloroso e, na maioria das vezes, frustrante, pois não havia retorno discente.

Outro fator analisado na pesquisa que implicou no trabalho docente nesses períodos e que já nos acompanhava antes da pandemia foi a acentuação da desigualdade social que assola os estudantes. A falta de transporte para buscar as APNP na escola, a ausência de impressora, de internet ou de um celular dava indícios de uma vulnerabilidade social que estava para além desses itens. A ausência de letramento no seio familiar e, na maioria das vezes, a presença da fome caracterizaram as várias pilhas de atividades que se acumularam nas casas de muitos alunos, uma vez que a família não tinha como ensiná-los e não possuíam um local apropriado para realizar as APNP.

O que está explícito na pesquisa é que a pandemia do novo coronavírus aumentou as desigualdades sociais já existentes, reduziu os índices de qualidade na educação e nos fez refletir em quais formações o município deve investir para a

melhoria da prática docente. Na verdade, há que se pensar numa formação docente que ainda não existe em lugar nenhum. Ela precisa suprir as complexidades, fragilidades e as angústias vividas nesse momento e que reverberam até hoje em nossas salas de aula. Além disso, precisamos investigar, de maneira mais detalhada, modos alternativos de resgatar a educação infantil e o ensino fundamental no município de Jaguaré.

Nossa pesquisa pode ser o início de um estudo profundo e necessário sobre a mensuração da aprendizagem através de diagnósticos que preveem, de modo mais claro, o perfil familiar e socioeconômico dos estudantes, para elucidar o caminho mais concreto a seguir na construção de uma reparação curricular e social no município. Precisamos de uma reparação educacional que alcance esse mosaico caleidoscópico que se formou ao redor da sobrevivência à violência mortal de um vírus sobre o corpo e a capacidade que tal fenômeno ambiental e social teve de revelar ainda mais a nossa fragilidade frente à vida e ao Outro.

Embora nossa pesquisa possa ser tomada como um estudo sobre o lugar do município de Jaguaré no estado do Espírito Santo, no Brasil e no mundo, esperamos que ela consiga abrir os nossos olhos enquanto educadores/as, gestores/as públicos/as, estudantes, pais, mães e responsáveis, que precisam compreender que a digitalização em massa das relações humanas e da educação nos mostrou que, para promovermos uma mudança social substantiva em escala global, é preciso elaborar outros modos de vida, de ensino e de ver o mundo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso *et al.* O FUNDEB Permanente em tempos de Desconstrução e Desfazimento: Mobilização e um Basta Veemente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021, p. 1-11.

ARRUDA, Robson Lima; NASCIMENTO, Rogéria Nádia Araújo. Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de covid-19: um estudo de caso no 5º Ano do Ensino Fundamental. **Revista THEMA**, v. 20, 2021, p. 37-54.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de M. As Reformas Educacionais nos Anos 90 e os Impactos na Gestão da educação Brasileira: Concepções e Princípios. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, 2019, p. 1-23.

BEZERRA, Narjara Peixoto Xavier; VELOSO, Antonia Pereira; RIBEIRO, Emerson. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Revista do PEMO**, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2021.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Casa Civil, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-%202020-250710591>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm . Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 395, de 16 de março de 2020**. Estabelece recurso do Bloco de Custeio das Ações e Serviços Públicos de Saúde - Grupo de Atenção de Média e Alta Complexidade-MAC, a ser disponibilizado aos Estados e Distrito Federal, destinados às ações de saúde para o enfrentamento do Coronavírus - COVID 19. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt395-20-ms.htm . Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 924, de 13 de março de 2020**. Abre crédito extraordinário, em favor dos Ministérios da Educação e da Saúde, no valor de R\$ 5.099.795.979,00, para os fins que especifica. Brasília, DF: Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/mpv/mpv924.htm . Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 329, de 11 de Março de 2020**. Institui o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação - COE/MEC, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-329-de-11-de-marco-de-2020-247539570>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação – COE/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020g. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/coe>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 9, de 08 de junho de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020h. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN92020.pdf?query=pandemia. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE nº 5, de 01 de junho de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020i. 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: 22 nov. 2022.

BUENO, Flávia Thedim Costa; SOUTO, Ester Paiva; MATTA, Gustavo Corrêa. A Covid-19 no Brasil e as Várias Faces da Pandemia: apresentação. In: MATTA, Gustavo Corrêa et al. (orgs). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, p. 27-40.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo; BRITO, Alan de Santana. Entre a Pandemia e o Pandemônio: uma reflexão no campo da educação. **Educamazônia: educação, sociedade e meio ambiente**, Humaitá, v. 25, n. 2, jul./dez. 2020, p. 291-311.

CASTRO, Rosana. Necropolítica e a corrida tecnológica: notas sobre ensaios clínicos com vacinas contra o coronavírus no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 27, n. 59, 2021, p. 71-90.

COELHO, Iandra Maria da Silva Weirich. A Pedagogia Pós-Método e o Ensino de Línguas: Reflexões e Possibilidades para a Promoção de Mudanças nas Concepções e Práticas Docentes. **Conex. Ci. e Tecnol.**, Fortaleza, v. 17, 2023, p. 01-10.

CONASS – Conselho Nacional de Secretários de Saúde. *Monitora Covid-19 avalia cobertura dos testes em massa no controle da epidemia no Brasil*. **CONASS**, 2021. Disponível em: <https://www.conass.org.br/monitoracovid-19-avalia-cobertura-dos-testes-em-massa-no-controle-da-epidemia-no-brasil/>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CUETO, Marcos. Carta do Editor: Covid-19 e a Corrida Pela Vacina. **História, Ciências, Saúde**, Manginhos, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, jul.-set. 2020, p.715-717.

CUNHA, Valney. **De Barra Seca a Jaguaré: Cultura Cívica e Capital**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-graduação em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

DUTRA, Renata; FESTI, Ricardo. A resistência dos entregadores: reflexões sobre os breques dos APPs. In: TELES, Edson; CALAZANS, Marília Oliveira (orgs.). **A pandemia e a gestão das mortes e dos mortos**. São Paulo: Universidade Federal De São Paulo: Centro de Antropologia e Arquivologia Forense (CAAF), 2021, p. 128-136.

EFA - Escola Família Agrícola. **Projeto Político-Pedagógico da EFA de Jaguaré-ES**. Jaguaré, ES: EFA, 2022. Cópia digitalizada.

FALCÃO, Carlos Eduardo Carneiro De Albuquerque; PIMENTEL, Oswaldo Lenine Macedo. **Paciência**. Intérprete: Lenine. In: Na Pressão. São Paulo-SP: Sony BMG Music Entertainment, 1999. 1 CD. Faixa 3.

FELIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos, COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, jul./set. 2021, p. 783-803.

FERREIRA, Líllian Franciele Silva *et al.* Considerações sobre a Formação Docente para atuar online nos tempos da pandemia de Covid-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, 2020, p. 1-20.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na “Cultura Globalizada”. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1227-1249.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários Para a Prática Educativa**, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, 2010, p. 335-352.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia D. S. Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020, p. 1-26.

GAILLE, Marie; TERRAL, Philippe. Uma Contribuição da Pesquisa Francesa em Ciências Humanas e Sociais para a Análise Internacional da Pandemia de Covid-19. *In*: MATTA, Gustavo Corrêa et al. (Orgs). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, p. 51-60.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais**. **RIPF: Revista Internacional de Formação de Professores**. v. 1, n. 2, 2016, p. 161-171.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia: **ESTUDOS AVANÇADOS**, 2020, p. 20-41.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOMES, Manoel Messias *et al.* Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública - Reflexões sobre a formação de professores**, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas> . Acesso em: 12 abr. 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular. **Proposições**, Campinas-SP, v. 31, 2020, p. 16-21.

GUIMARÃES, Reinaldo. Vacinas Anticovid: Um Olhar da Saúde Coletiva. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 9, Rio de Janeiro, 2020, p. 3579-3585.

HALLAL, Pedro Curi. Panorama da covid-19 no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, Miguel; GANDRA, Tiago (orgs). **Panorama da covid-19 no Brasil**. Curitiba: Editora CVR, 2022, p.19-20.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM Editores, 2015.

IBGE. **Brasil, Espírito Santo, Jaguaré**. [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/jaguare/historico>. Acesso em: 13 jan. 2023.

IBGE. **Panorama: IBGE Cidades - Jaguaré**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/jaguare/panorama>. Acesso em: 13 jan. 2023.

IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves. **Mapas por município:** Jaguaré. Vitória, ES: IJSN, 2020. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>. Acesso em: 12 set. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Editora Artimed, 2010. E-Book

IPEA. **Nota Técnica nº 88:** Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto durante a pandemia. Brasília/DF: Ministério da Economia, 2020.

JAGUARÉ, Prefeitura Municipal de. **Proposta Político-Pedagógica de Jaguaré.** Jaguaré, ES: São Mateus: Gráfica Tribuna do Cricaré, 2006.

JAGUARÉ. **Lei nº 740, de 19 de dezembro de 2007.** Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2007. Cópia digitalizada.

JAGUARÉ. **Decreto Municipal nº 048, de 23 de abril de 2020.** Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2020a. Disponível em: <http://www.jaguare.es.gov.br/uploads/documento/20200428103108-decreto-048-2020-regulamenta-a-suspensao-das-atividades-esc.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

JAGUARÉ. **Decreto Municipal nº 155, de 25 de setembro de 2020.** Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2020b. Disponível em: http://www.jaguare.es.gov.br/uploads/documento/Decreto_155_2020_Estabelece_procedimentos_para_reorganiza%C3%A7%C3%A3o_do_Calend%C3%A1rio_Escolar_no_ano_letivo_de_2020.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

JAGUARÉ. **Portal Educa Jaguaré.** Jaguaré, ES: Governo Municipal, jun. 2020c. Disponível em: <http://www.jaguare.es.gov.br/noticia/ler/167/educa-jaguare>. Acesso em: 12 nov. 2022.

JAGUARÉ. **Decreto nº 038, de 19 de março de 2020.** Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2020d.

JAGUARÉ. **Decreto nº 039, de 22 de março de 2020.** Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2020e. Disponível em: <http://www.jaguare.es.gov.br/uploads/documento/20200322144925-decreto-039-2020-medidas-complementares-covid19.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

JAGUARÉ. **Plano Municipal de Contingenciamento do Novo Coronavírus (Covid-19).** Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2020f. Cópia disponibilizada pela Vigilância Sanitária em formato Word à Pesquisadora.

JAGUARÉ. **Resolução do COMEJ 003 de setembro de 2020.** Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2020g.

JAGUARÉ. **Decreto nº 054, de 5 de abril de 2021.** Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2021a. Cópia digitalizada.

JAGUARÉ. **Decreto nº 041, de 19 de março de 2021**. Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2021b. Cópia digitalizada.

JAGUARÉ, Prefeitura Municipal de. **Decreto nº 042, de 19 de março de 2021**. Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2021c. Cópia digitalizada.

JAGUARÉ. **Portaria interna SEME nº 007, de 02 de agosto 2021**. Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2021d. Cópia digitalizada.

JAGUARÉ. **Resolução COMEJ nº 006, de 21 de outubro de 2021**. Jaguaré, ES: Governo Municipal, 2021e.

JUNIOR, Dorival Fagundes Cotrim; CABRAL, Lucas Manoel da Silva. Ações do Governo Federal no combate à Coronacrise: limites, insuficiências e escassos acertos. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2020, p. 1-22.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Apresentação. *In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional *Por Uma Educação do Campo*, 2002, p. 7-9.

KROPF, Simone Petraglia *et al.* Fiocruz no Tempo Presente: ciência, saúde e sociedade no enfrentamento da pandemia de Covid-19. *In: MATTÁ, Gustavo Corrêa et al. (orgs). Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia*. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, p. 197-208.

LEGIÃO URBANA. **Que país é este – 1978/1987**. EMI, 1998. Encarte. 1 CD digital estéreo remasterizado.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOMBA, Roni Mayer; CARDOSO, Josiane Pereira. Educação do campo e pedagogia da alternância: uma análise das Escolas Família Agrícola do Amapá. **Revista NERA**, v. 23, n. 53, mai.-ago., 2020, p. 361-384.

LOPES, Flávia Alves; MELO, Maria Do Carmo Barbosa de. Tecnologias computacionais na formação continuada de professores durante a pandemia. **Revista Princípios**, n. 160, 2020, p. 273- 295.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria*

Amélia; OMOTE, Sadao (orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2, 2004, Bauru-SP. *Anais ...Bauru*: USC, 2004.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da Educação Básica Como Política Pública. **RBPAE**, v. 26, n. 3, 2010, p. 497-514.

MAUES, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, maio/ago. 2021, p. 187-216.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Arte & Ensaios**, n. 32, Rio de Janeiro, dez. 2016, p. 123-151.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. O direito universal à respiração. *In: PELBART, Peter; FERNANDES, Ricardo Muniz. Pandemia Crítica: Outono 2020*. São Paulo: edições SESC; n-1 edições, 2021, p. 121-127.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Ilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Editora PAPIRUS, 2000.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURÃO, Luciana; ESTEVES, Vera Vergara. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, jul./set. 2013, p. 497-512.

NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; MOCARZEL, Marcelo Maia Vinagre; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Os conceitos de campo e habitus em Pierre Bourdieu e sua (possível) aplicação à Política Educacional. **REVES**, v. 1, n.4, 2018, p. 0623–0635.

NARDOTO, Eliezer; LIMA, Herinéia. **História de São Mateus**. 2ª edição. São Mateus: EDAL- Editora Atlântica Ltda, 2001.

NÓVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999, p. 11-20.

NUNES, João. A pandemia da covid-19: Securitização, Crise Neoliberal e Vulnerabilização Global. **Cadernos de Saúde Pública**, FIOCRUZ – RJ, n. 36, v. 5, 2020, p. 1-4.

NUNES, Marília Forgearini, SPERRHAKE, Renata. Ensino remoto e os iniciais do ensino fundamental: reflexões em torno da docência e de algumas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, jan./abr. 2021, p. 26-34.

OLIVEIRA, Eric de. **Da Teoria à Prática: Um Estudo Sobre o Projeto Profissional Jovem da Escola Família Agrícola de Jaguaré-Espírito Santo**. Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Wanderson Kleber de *et al.* Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 2020, p. 1-8.

ONU. Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia. Genebra: **ONU**, 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PEREIRA, Mateus Henrique de Farias; MARQUES, Mayra de Souza; ARAÚJO, Valdei. **Almanaque da covid-19: 150 dias para não esquecer ou a história do encontro entre um presidente fake e um vírus real**. Vitória: Editora Milfontes, 2020. E-book.

PINHO, Maria José de; RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa. A pandemia da covid-19: os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório**, v. 6, n. 4, 2020, p. 1-11.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997, p. 83-94.

PROATER. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural: 2020-2023 - Jaguaré**. Vitória, ES: Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento, 2023. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Jaquare.pdf> . Acesso em: 20 mai. 2022.

REIS, Erika Cardoso dos; BATISTA, Ozinélia Pedroni; SCHMIDT, Sandra de Vasconcellos. Panorama da Covid-19 no Estado do Espírito Santo: Panorama da Covid-19 no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Miguel, GANDRA, Tiago (orgs.). **Panorama da Covid-19 no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022, p. 245-252.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021.

ROCHA, João César de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político**. Goiânia: Editora Caminhos, 2021. E-book.

SALIM, Maria Alayde Alcântara. A ocupação da Região Norte do Espírito Santo: Conflitos e Degradação Ambiental. In: TEIXEIRA, João Luiz da Cunha; TEIXEIRA, Marcos da Cunha (orgs.). **Uma Paisagem, Um Ambiente, Um Lugar, Um**

Território Cultural: A Planície Costeira do Rio Doce na Perspectiva da Educação Ambiental Crítica. São Mateus-ES: Marcos Teixeira, 2020, p. 102-128.

SANTIAGO, Eliete; NETO, José Batista. Formação de Professores e Prática Pedagógica na Perspectiva Freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, jul./set. 2016, p. 127-141.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice:** O Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almeida, 2020.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental:** um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília/DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2007.

SAVIANI, Demerval. Documento: Sistema Nacional de Educação Articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010, p. 380-393.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; FILHO, José de Pinho Alves; SCHUHMACHER, Elcio. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciênc. Educ.**, v. 23, n. 3, 2017, p. 563-576.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SECOM. **Painel COVID-19 - Estado do Espírito Santo.** Vitória, ES, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/painel-covid-19-es>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SEDU. **Lei nº 11.391.** Vitória, ES: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/LEI%20PROETI.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SEDU. **Guia Informativo:** Avaliações Externas no ES. Vitória, ES: Secretaria de Estado de Educação, 2023.

SEME. **Documentação compilada sobre as Formações Continuidas ofertadas aos/às Docentes do Município de Jaguaré-ES em 2016.** Jaguaré, ES: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Cópias digitalizadas.

SEME. **Documentação compilada sobre as Formações Continuidas ofertadas aos/às Docentes do Município de Jaguaré-ES em 2017.** Jaguaré, ES: Secretaria Municipal de Educação, 2017. Cópias digitalizadas.

SEME. **Documentação compilada sobre as Formações Continuidas ofertadas aos/às Docentes do Município de Jaguaré-ES em 2018.** Jaguaré, ES: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Cópias digitalizadas.

SEME. **Documentação compilada sobre as Formações Continuidas ofertadas aos/às Docentes do Município de Jaguaré-ES em 2019.** Jaguaré, ES: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Cópias digitalizadas.

SEME. **Documentação compilada sobre as Formações Continuidas ofertadas aos/às Docentes do Município de Jaguaré-ES em 2020.** Jaguaré, ES: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Cópias digitalizadas.

SESA. **Decreto Estadual nº 4593 – R, de 13 de março de 2020.** Vitória, ES: Governo do Estado, 2020a. Disponível em: <https://servidor.es.gov.br/Media/PortalServidor/Documentos/DECRETO%20N%C2%BA%204593-R-2020.pdf> . Acesso em: 2 dez. 2022.

SESA. **Decreto Estadual Nº 4597-R, de 17 de março de 2020.** Vitória, ES: Governo do Estado, 2020b. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Decreto%20%20N%C2%BA%204597-R%20de%2017.03.20.pdf> . Acesso em: 2 dez. 2022.

SESA. **Portaria Nº 068-R, de 19 de abril de 2020.** Vitória, ES: Governo do Estado, 2020c. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/Media/sesa/coronavirus/Portarias/PORTARIA%20068-R%20-%20MAPEAMENTO%20DE%20RISCO%20PARA%20O%20ESTABELECIMENTNO.pdf> . Acesso em: 2 dez. 2022.

SESA. **Decreto Estadual Nº 4636-R, de 19 de abril de 2020.** Vitória, ES: Governo do Estado, 2020d. Disponível em: https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Legislacao/DECRETO%20n%C2%BA%204636R,%20de%2019_04_2020%20%20%20DIO%20Extra%20de%20%2019_04_2020%20 . Acesso em: 2 dez. 2022.

SESA. **Decreto Estadual Nº 4597-R, de 17 de março de 2020.** Vitória, ES: Governo do Estado, 2020e. Disponível em: <https://servidor.es.gov.br/Media/PortalServidor/Documentos/DECRETO%20N%C2%BA%204597-R-2020.pdf> . Acesso em: 2 dez. 2022.

SESA. **Decreto nº 4600-R, de 18 de Março de 2020.** Vitória, ES: Governo do Estado, 2020f. Disponível em: <https://servidor.es.gov.br/Media/PortalServidor/Documentos/DECRETO%20N%C2%BA%204600-R-2020.pdf> . Acesso em: 21 mai. 2022.

SESA. **Decreto nº 4604-R, de 19 de março de 2020.** Vitória, ES: Governo do Estado, 2020g. Disponível em: https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Legislacao/DECRETO%20n%C2%BA%204604-R,%20de%2019_03_2020%20-%20%20COVID-19%20-%20age%CC%82ncias%20banca%CC%81rias%20e%20trabalho%20remoto.pdf . Acesso em: 16 abr. 2023.

SESA. **Decreto nº 4625-R, de 04 de abril de 2020.** Vitória, ES; Governo do Estado, 2020h. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392415> . Acesso em: 24 abr. 2023.

SESA. **Decreto nº 4703-R, de 31 de Julho de 2020**. Vitória, ES: Governo do Estado, 2020i. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Legislacao/Decreto%204703-R%20-%20Decreto%20COVID-19%20-%2031.07.2020%20-%20altera%20o%20Decreto%20n%C2%BA%204636-R%20-%20prorroga%20prazos.pdf> . Acesso em: 24 abr. 2023.

SESA. **Decreto nº 4838-R, de 17 de março de 2021**. Vitória, ES: Governo do Estado, 2021a. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Legislacao/Decreto%20n.%C2%BA%204838-R%20-%20Medidas%20extraordin%C3%A1rias%20-%202014%20dias.pdf> . Acesso em: 21 abr. 2023.

SESA/SEDU. **Portaria Conjunta SESA/SEDU nº 02-R, de 17 de abril de 2021**. Vitória, ES: Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/Media/sesa/coronavirus/Portarias/PORTARIA%20CONJUNTA%20SESA SEDU%20N%C2%BA%2002-R%20Escolas%20e%20Mapa%20de%20Risco.pdf> . Acesso em: 21 abr. 2023.

SILVA, Clebson Assis da; SCHWERTNER, Suzana Feldens; ZANELATTO, Elizangela Mara. Grupos Focais: Desafios e Possibilidades na Pesquisa Qualitativa em Educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, 2019, p. 1-13.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. Novas Práticas de leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.

SOMMERHALDER, Aline; POTT; Eveline Tonelotto Barbosa; ROCCA, Concetta La. A educação infantil em tempo de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, 2022, p. 1-19.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, out./dez. 2004, p. 925-944.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Fontes Carmem; SANTOS, Jamili Silva. Análise Estratégica da Atuação do Governo Federal Brasileiro na Pandemia de COVID-19: 2020-2021: **Ciência & Saúde Coletiva**, Salvador-BA, mai. 2023, p.1277-1286.

TITÃS. **O pulso**. Intérprete: Titãs. In: Titãs Acústico MTV. Rio de Janeiro: Wagner Music Brasil Ltda, 1997. 1 CD. Faixa 6.

UJVARI, Stefan Cunha. **A História da Humanidade contada pelos vírus, bactérias, parasitas e outros microrganismos**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

UNA-SUS. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. **Universidade Aberta do SUS**, 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus> . Acesso em: 20 nov. 2022.

VIANNA, Nelzair Araújo; MOURA, Marcos de Assis. Políticas Públicas no Enfrentamento da Covid-19 no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, Miguel, GANDRA, Tiago (orgs.). Panorama da Covid-19 no Brasil. Curitiba: CRV, 2022, p. 21-26.

VIEIRA, Lerche Sofia. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2015.

APÊNDICE A – Roteiro para a Entrevista

1-Apresentação do/a Profissional.

2-Qual função desempenhou em 2020 e 2021? Onde? (escola ou Secretaria de Educação)

TÉCNICOS/AS DA SEME

3-Quais foram as orientações que a SEME recebeu para coordenar as ações educacionais de enfrentamento à pandemia?

4-Em relação às ações da Secretaria de Educação na pandemia: quais foram as orientações iniciais para as escolas?

5-Quais as dificuldades encontradas pela SEME em planejar e articular as orientações para as escolas?

6-Em relação às atividades remotas (APNP), como foi o direcionamento para os/as diretores/as e pedagogos/as?

7-Como foi realizado o monitoramento das atividades remotas pela SEME?

8-Qual o objetivo da Plataforma Educa Jaguaré, criada pela SEME? Como era alimentada?

9- Como a SEME se organizou para o retorno gradual e em rodízio dos estudantes? Quais foram os embasamentos legais?

10- Quais estratégias orientadas pela SEME para os trabalhos remoto e híbrido que permanecem ainda para o trabalho presencial?

DIRETORES/AS E PEDAGOGOS/AS

11-Quais foram as orientações recebidas da SEME em relação ao ensino remoto?

12- Quais foram os encaminhamentos administrativos para a equipe sobre o ensino remoto?

14- Sobre as APNP: como os pedagogos encaminhavam aos professores o planejamento, o encaminhamento aos estudantes e o monitoramento destas atividades?

15-De que forma era feito o contato dos diretores com a comunidade escolar, professores e funcionários para as orientações e ações?

16-Quais foram os encaminhamentos dos diretores à equipe escolar em relação aos protocolos de saúde, administrativos e pedagógicos para o ensino híbrido, com o retorno gradual e em forma de rodízio dos alunos?

17- Como foi o acompanhamento pedagógico em relação às estratégias de ensino utilizadas pelos professores?

18- Em relação ao uso das TDIC inseridas no cotidiano dos professores, como foi a orientação/coordenação pedagógica?

19- Como você, diretor, avalia a sua interação com a SEME?

20- E Com a equipe e a comunidade escolar?

21- Quais foram as dificuldades encontradas pelos diretores para a realização dos trabalhos remoto e híbrido?

22- Quais as dificuldades encontradas pelos pedagogos para a realização dos trabalhos remoto e híbrido?

PROFESSORES/AS

23-Em relação ao trabalho remoto: quais foram as estratégias ou metodologias orientadas pela SEME ou planejadas individual ou coletivamente pelos professores?

24- Os professores tiveram autonomia para planejar e preparar as APNP?

25-Quais foram as maiores dificuldades para planejar e preparar as APNP? O novo currículo, de acordo com a BNCC, ajudou ou dificultou o planejamento e preparação das atividades remotas?

26-Diante de eventuais problemas das orientações propostas pela SEME (documentos, currículo, monitoramento das APNP, entre outros), quais estratégias utilizadas pelos professores para implementá-las? Quais as rotas de fuga criadas?

27-Quais foram as maiores dificuldades para realizar o trabalho remoto?

28- E quanto ao trabalho híbrido, com o retorno gradual dos alunos, quais foram as estratégias ou metodologias de ensino utilizadas? E as dificuldades encontradas?

29-Em relação ao uso das TDIC, enquanto professor, você teve dificuldades para utilizá-las nos trabalhos remoto e híbrido? E atualmente continua fazendo o uso constante das TDIC?

30- Você considera que as formações ofertadas pela SEME contribuíram para o seu trabalho com os ensinos remoto e híbrido?

31- Os saberes práticos ou operativos e normativos adquiridos na sua experiência profissional contribuíram para realizar os ensinos remoto e híbrido?

ANEXO A – APNP da Educação Infantil - 2 anos

| | |
|--|---|
|  <p>PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÉ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000 EMEIEF “SÃO JOÃO DO ESTIVADO” <u>ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS (APNPs)</u></p> |   |
| ESTUDANTE: _____ | TURMA: 4 ANOS EDUCAÇÃO INFANTIL |
| PROFESSOR (A): _____ | |
| DISCIPLINA: NÚCLEO COMUM | PERÍODO: 05/10 A 09/10/2020 |
| <p style="text-align: center;">AMBIENTE</p> <p>O AMBIENTE É FORMADO POR TUDO O QUE FAZ PARTE DE UM LUGAR: ANIMAIS, PLANTAS, SOLO, ÁGUA E AR. TAMBÉM FAZ PARTE DO AMBIENTE AQUILO QUE FOI CONSTRUÍDO PELAS PESSOAS; CASAS, CARROS, OBJETOS. EXISTEM MUITOS TIPO DE AMBIENTE. OLHE ALGUNS DELES.</p> |   <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="887 903 1048 1107"> <p>AMBIENTE NATURAL</p>  </div> <div data-bbox="1048 903 1223 1107"> <p>AMBIENTE MODIFICADO</p>  </div> </div>  |
| <p>ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- LER PARA A CRIANÇA AS INFORMAÇÕES SOBRE O AMBIENTE E OBSERVAR AS FIGURAS RELACIONADAS; 2-ACESSAR O LINK NA PÁGINA 3 PAR ASSISTIR O VÍDEO. 3- AUXILIAR NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PÁGINAS 2 E 3. |   |
| FONTE GOOGLE IMAGEM | |

NESSE AMBIENTE MARAVILHOSO DA NATUREZA, PODEMOS OBSERVAR, EXPLORAR, FAZER EXPERIMENTOS E DIVERSAS DESCOBERTAS.

OBSERVE A FIGURA.



UM FAMILIAR ADULTO FARÁ A LEITURA DAS QUESTÕES PARA QUE A CRIANÇA RESPONDA ORALMENTE SOBRE:

A-PARA QUE SERVEM OS NINHOS DOS PÁSSAROS?

B-DE QUE VOCÊS ACHAM QUE SÃO FEITOS?

C-COMO ELES CONSEGUEM ESSES MATERIAIS?

➔ **1-MOMENTO LÚDICO DA ATIVIDADE:**

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- UM PRATINHO DE PLÁSTICO OU QUALQUER OUTRA VASILHINHA DISPONÍVEL;
- CAPIM, GRAMA, BARBANTE, GRAVETOS OU SERRAGEM.
- MASSINHA DE MODELAR.

A-CONSTRUA UM NINHO DE PÁSSARO NO PRATINHO UTILIZANDO OS MATERIAIS CITADOS ACIMA.

B-MODELE OVINHOS E PÁSSAROS E COLOQUE DENTRO DO NINHO.

C-QUANTOS OVOS TEM NO NINHO?

D-E QUANTOS PASSARINHOS?

E- HÁ MAIS OVOS OU PÁSSAROS? _____

RECEITA DA MASSINHA DE MODELAR.

INGREDIENTES:

4 COLHERES DE TRIGO

3 COLHERES DE ÁGUA

1 COLHER DE SAL

1 COLHER DE VINAGRE

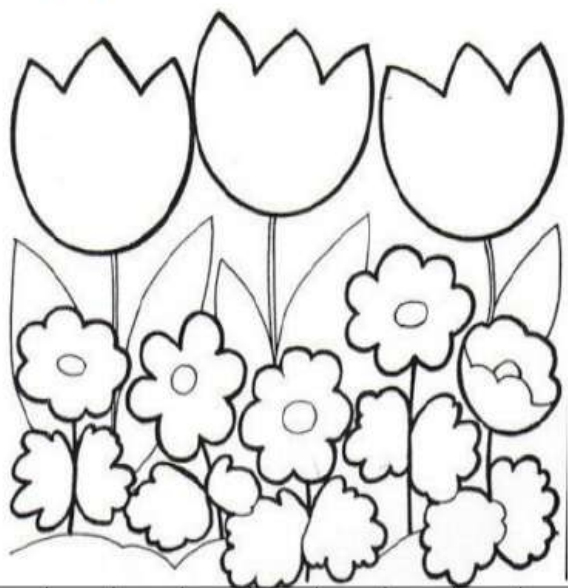
CORANTE, ANILINA OU TINTA GUACHE

MISTURE TODOS OS INGREDIENTES NA BACIA E AMASSE COM AS MÃOS ATÉ A MASSA FICAR BEM LISINHA.



HÁ UM PERÍODO DO ANO EM QUE VEMOS A NATUREZA MUITO MAIS COLORIDA FLORIDA É NA PRIMAVERA, ELA CONHECIDA COMO A ESTAÇÃO DAS FLORES É CONHECIDA POR MUITOS A MAIS BELA DAS ESTAÇÕES ASSOCIADA ÀS MÚLTIPLAS CORES QUE PODEM SER VISTAS NA NATUREZA.

2- A PRIMAVERA CHEGOU. DEIXE A CENA ABAIXO BEM COLORIDA E REALIZE A ATIVIDADE.



| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P | R | I | M | A | V | E | R | A |
| | R | | M | | V | | R | |
| P | | I | | A | | E | | A |
| | R | | | A | | E | | |

<https://www.youtube.com/watch?v=QmzFcb unB5c1>



3- VAMOS FAZER UMA EXPERIÊNCIA BEM LEGAL. PEÇA AJUDA A UM ADULTO.

>PEGUE DUAS FLORES BRANCAS, DOIS COPOS COM ÁGUA ,TINTA OU ANILINA.

EM UM DOS COPOS COM UM POUCO DE ÁGUA COLOQUE UM POUCO DE TINTA OU ANILINA, COLOQUE UMA FLOR EM CADA COPO.

OBSERVAÇÃO A FLOR PRECISA ESTAR COM O CAULE DENTRO DA ÁGUA.

A FLOR QUE ESTIVER NO COPO COM TINTA , MUDARÁ DE COR,OU SEJA A MESMA COR DA TINTA.



MANDE FOTOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS

O uso deste material não tem a intenção se violar os direitos autorais de terceiros.”



PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000

EMEIEF “SÃO JOÃO DO ESTIVADO”

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS (APNPs)



ESTUDANTE: _____ TURMA: 4 ANOS EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSOR (A): _____

DISCIPLINA: NÚCLEO COMUM

PERÍODO: 13/10 A /16/2020

NO DIA 12 DE OUTUBRO COMEMORA-SE O DIA DA CRIANÇA E TODA CRIANÇA MERECE SER FELIZ E AMADA SEMPRE.



MUNDO! MENSAGENS

ATIVIDADES LÚDICA: BOLINHAS DE SABÃO

ASSISTA AO VÍDEO

A Turma do Pula-Pula - BOLINHA DE SABÃO - YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=9_mmOig_5CI



MATERIAIS NECESSÁRIOS

UM CANUDINHO

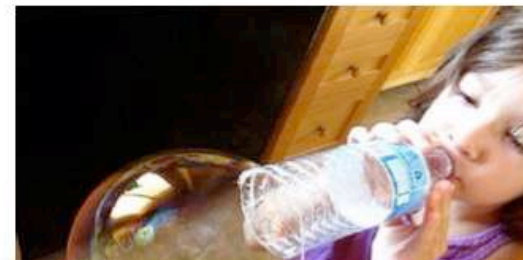
UM POUCO DE DETERGENTE

UM POUCO DE ÁGUA

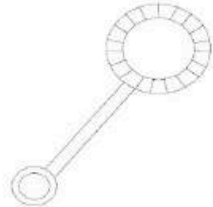
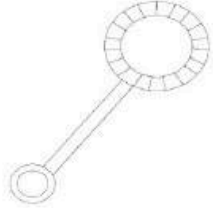
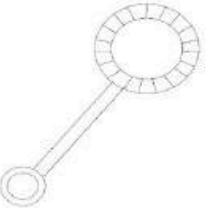
UM COPO



OUTRAS SUGESTÕES DE FAZER BOLINHA DE SABÃO



1- DESENHE BOLINHAS DE SABÃO DE ACORDO COM A QUANTIDADE PEDIDA EM CADA QUADRO.

| | |
|--|----|
|  | 10 |
|  | 9 |
|  | 8 |

ANEXO B – APNP da Educação Infantil - 4 anos



PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000
EMEIEF “SÃO JOÃO DO ESTIVADO”
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS (APNPs)




ESTUDANTE: _____

TURMA: 4 ANOS EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSOR (A): _____

PERÍODO: 05/10 A 09/10/2020

DISCIPLINA: NÚCLEO COMUM

AMBIENTE

O AMBIENTE É FORMADO POR TUDO O QUE FAZ PARTE DE UM LUGAR: ANIMAIS, PLANTAS, SOLO, ÁGUA E AR. TAMBÉM FAZ PARTE DO AMBIENTE AQUILO QUE FOI CONSTRUÍDO PELAS PESSOAS; CASAS, CARROS, OBJETOS. EXISTEM MUITOS TIPO DE AMBIENTE.

OLHE ALGUNS DELES.




AMBIENTE NATURAL



AMBIENTE MODIFICADO







FONTE GOOGLE IMAGEM

NESSE AMBIENTE MARAVILHOSO DA NATUREZA, PODEMOS OBSERVAR, EXPLORAR, FAZER EXPERIMENTOS E DIVERSAS DESCOBERTAS.

OBSERVE A FIGURA.



UM FAMILIAR ADULTO FARÁ A LEITURA DAS QUESTÕES PARA QUE A CRIANÇA RESPONDA ORALMENTE SOBRE:

A-PARA QUE SERVEM OS NINHOS DOS PÁSSAROS?

B-DE QUE VOCÊS ACHAM QUE SÃO FEITOS?

C-COMO ELES CONSEGUEM ESSES MATERIAIS?

➔ **1-MOMENTO LÚDICO DA ATIVIDADE:**

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- UM PRATINHO DE PLÁSTICO OU QUALQUER OUTRA VASILHINHA DISPONÍVEL;
- CAPIM, GRAMA, BARBANTE, GRAVETOS OU SERRAGEM.
- MASSINHA DE MODELAR.

A-CONSTRUA UM NINHO DE PÁSSARO NO PRATINHO UTILIZANDO OS MATERIAIS CITADOS ACIMA.

B-MODELE OVINHOS E PÁSSAROS E COLOQUE DENTRO DO NINHO.

C-QUANTOS OVOS TEM NO NINHO?

D-E QUANTOS PASSARINHOS?

E- HÁ MAIS OVOS OU PÁSSAROS? _____

RECEITA DA MASSINHA DE MODELAR.

INGREDIENTES:

4 COLHERES DE TRIGO

3 COLHERES DE ÁGUA

1 COLHER DE SAL

1 COLHER DE VINAGRE

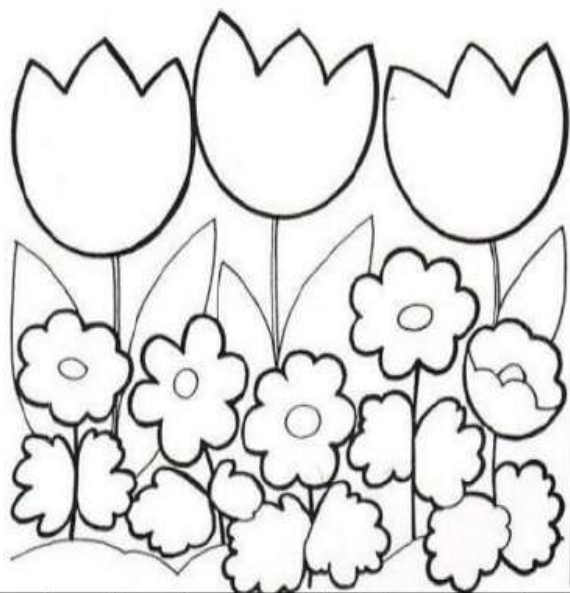
CORANTE, ANILINA OU TINTA GUACHE

MISTURE TODOS OS INGREDIENTES NA BACIA E AMASSE COM AS MÃOS ATÉ A MASSA FICAR BEM LISINHA.



HÁ UM PERÍODO DO ANO EM QUE VEMOS A NATUREZA MUITO MAIS COLORIDA FLORIDA É NA PRIMAVERA, ELA CONHECIDA COMO A ESTAÇÃO DAS FLORES É CONHECIDA POR MUITOS A MAIS BELA DAS ESTAÇÕES ASSOCIADA ÀS MÚLTIPLAS CORES QUE PODEM SER VISTAS NA NATUREZA.

2- A PRIMAVERA CHEGOU. DEIXE A CENA ABAIXO BEM COLORIDA E REALIZE A ATIVIDADE.



| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P | R | I | M | A | V | E | R | A |
| | R | | M | | V | | R | |
| P | | I | | A | | E | | A |
| | R | | | A | | E | | |

https://www.youtube.com/watch?v=QmzFcb_unB5c1



3- VAMOS FAZER UMA EXPERIÊNCIA BEM LEGAL. PEÇA AJUDA A UM ADULTO.

>PEGUE DUAS FLORES BRANCAS, DOIS COPOS COM ÁGUA ,TINTA OU ANILINA.

EM UM DOS COPOS COM UM POUCO DE ÁGUA COLOQUE UM POUCO DE TINTA OU ANILINA, COLOQUE UMA FLOR EM CADA COPO.

OBSERVAÇÃO A FLOR PRECISA ESTAR COM O CAULE DENTRO DA ÁGUA.

A FLOR QUE ESTIVER NO COPO COM TINTA , MUDARÁ DE COR,OU SEJA A MESMA COR DA TINTA.



MANDE FOTOS DAS ATIVIDADES LÚDICAS



PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000

EMEIEF “SÃO JOÃO DO ESTIVADO”

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS (APNPs)



ESTUDANTE: _____ TURMA: 4 ANOS EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFESSOR (A): _____

DISCIPLINA: NÚCLEO COMUM

PERÍODO: 13/10 A /16/2020

NO DIA 12 DE OUTUBRO COMEMORA-SE O DIA DA CRIANÇA E TODA CRIANÇA MERECE SER FELIZ E AMADA SEMPRE.



ATIVIDADES LÚDICA: BOLINHAS DE SABÃO

ASSISTA AO VÍDEO

[A Turma do Pula-Pula - BOLINHA DE SABÃO - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=9_mmOig_5CI)

https://www.youtube.com/watch?v=9_mmOig_5CI



MATERIAIS NECESSÁRIOS

UM CANUDINHO

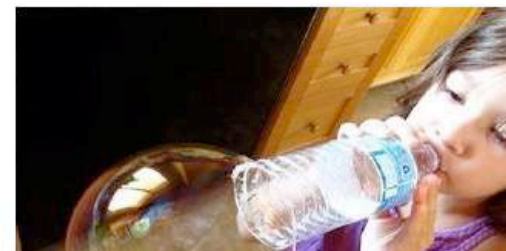
UM POUCO DE DETERGENTE

UM POUCO DE ÁGUA

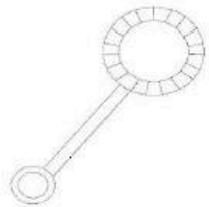
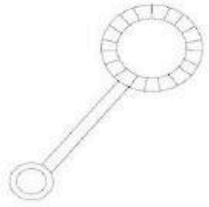
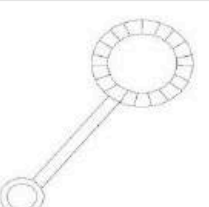
UM COPO





OUTRAS SUGESTÕES DE FAZER BOLINHA DE SABÃO



1- DESENHE BOLINHAS DE SABÃO DE ACORDO COM A QUANTIDADE PEDIDA EM CADA QUADRO.

| | |
|--|----|
|  | 10 |
|  | 9 |
|  | 8 |

ANEXO C – APNP do 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

| | | |
|---|---|---|
|  | <p>PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÉ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000 EMEF “NOVO TEMPO”</p> |  |
| ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS (APNPs) | | |
| ESTUDANTE: _____ | | ANO: 4º M 01 e 4º V 01 |
| PROFESSORES: _____ | | |
| DISCIPLINAS: Língua Portuguesa, Leitura e Escrita, Matemática, Raciocínio Lógico, Ciências, Geografia, História e Jogos. | | |
| PERÍODO: 07 a 18/12/2020 | | |
| OBJETO DE CONHECIMENTO/CONTEÚDO: Compreensão em leitura; Pontuação; Calendário, fenômenos cíclicos e cultura; Tecnologia na previsão do tempo; Cultura indígena e Medidas de temperatura. | | |
| DESCRITORES: Língua Portuguesa: D1, D4 e D17 Matemática: D07 e D17 | | |
| DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE: As atividades deverão ser respondidas no verso da própria folha impressa e no livro didático. Lembre-se de registrar as datas nas páginas dos livros que você utilizar. | | |

1- Leia o texto com atenção e realize as atividades:

O rato e a lua

O ratinho Duda olhou para o céu numa noite de lua cheia. Ficou admirado e disse:

– Nossa, que queijo grande! Quero comê-lo.

Seu amigo, o rato Julião, falou:

– Não é um queijo, é a lua.

O ratinho continuou:

– Aquilo é um queijo e vou comê-lo.



E lá se foi ele, subindo numa árvore alta, dando pulinhos para alcançar a lua. Quando viu que não conseguiria alcançá-la, choramingou:

– Puxa, eu queria tanto comer o queijo do céu.

Então, o rato Julião teve uma ideia. Arranjou um queijo grande e o amarrou no telhado. Esperou que a lua ficasse encoberta pelas nuvens e chamou Duda.

– Venha comer o queijo do céu!

O ratinho correu para devorá-lo.

Noites depois, vendo a lua minguante no céu, Duda comentou todo orgulhoso:

– Comi o queijo do céu e só deixei a casca!

Alba Cappelli, Dora Dias. São Paulo: EDITORA FTD. 2006, 16P.

a- Quantos e quais são os personagens do texto?

b- Quantos parágrafos o texto lido possui?

c- Qual sinal de pontuação mais aparece no texto?

d- O texto foi retirado de qual local? Marque um x na alternativa que responde essa pergunta:

() Da internet () Do jornal () Do livro () Do gibi

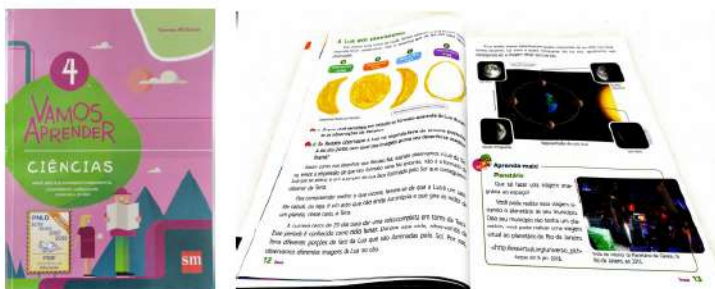
e- Na frase: “Nossa, que queijo grande!. O que a exclamação indica?

f- A expressão **choramingou** escrita no texto, quer dizer:

() Lamentar () Chorar () Conformar () Decepcionar

g- O que Julião fez para ajudar Duda? O que você acha desta atitude?

2- O texto inicial conta a história de um rato que acreditava que a lua era um queijo. Você sabe que isso é impossível, pois ela é satélite natural da Terra. Para aprofundar seus conhecimentos sobre esse astro, realize a leitura e as atividades das páginas 12 e 13 do seu livro de Ciências.



“O uso deste material não tem a intenção de violar os direitos autorais de terceiros.” Imagens e orientações dos exercícios a serem realizados como atividades complementares não presencias. **FONTE:** Michelin, Vanessa Silva. Vamos aprender Ciências, 4º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais/Vanessa Silva Michelin 2017. Páginas 12 e 13.

3- Agora que você já leu o texto **“A lua em movimento”**, no seu livro de Ciências, responda as atividades:

- O formato da Lua varia? Comente.
- O que significa dizer que a Lua é um satélite natural?
- Defina ciclo lunar.
- Localize e copie do texto, o parágrafo que descreve quais são as fases da Lua.

4- Você sabia que depois do Sol, a Lua é o astro mais observado pelos índios brasileiros? Por falar em índios, realize a leitura e atividades sobre a lenda indígena: A origem do Rio Amazonas em seu livro de História, nas páginas 136 e 137.



“O uso deste material não tem a intenção de violar os direitos autorais de terceiros.” Imagens e orientações dos exercícios a serem realizados como atividades complementares não presencias. **Fonte:** MINORELLE, Caroline Torres. Vamos aprender história, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 1. Ed. São Paulo: Edições SM, 2017. Página 136 e 137.

5- Nas atividades de Geografia dessa semana, estudaremos sobre a tecnologia na previsão do tempo. Você tem o hábito de acompanhar a previsão do tempo atmosférico? Sabe como ela é feita? Então, para aprimorar seus conhecimentos sobre esse assunto, leia as páginas 112, 113 e 114 do seu livro de Geografia e faça todas as atividades.



“O uso deste material não tem a intenção de violar os direitos autorais de terceiros.” Imagens e orientações dos exercícios a serem realizados como atividades complementares não presencias. **FONTE:** Garcia, Valquiria Pires. Vamos aprender Geografia, 4º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais/Valquiria Pires Garcia. 1 ed. São Paulo. Edições SM 2017. Páginas 112, 113 e 114.

6- Você sabia que no Brasil, para medir a temperatura usamos com **Celsius (°C)**? Agora que você já sabe dessa informação, responda a atividade:

Fausto consultou um jornal e anotou a temperatura mínima registrada no dia anterior em quatro capitais brasileiras: 20° C, 12° C, 24° C e 16° C.

Descubra a cidade e a temperatura correspondente a partir das informações:

- a- A temperatura mais baixa foi na capital do Paraná. _____
 b- A mais alta foi na capital da Bahia. _____
 c- A temperatura da capital do Rio Grande do Sul indica mais frio do que a da capital do Amazonas. _____

6.1- Construa uma tabela com o nome das cidades e suas temperaturas.

6.2- Fabiana está com dengue. Sua mãe mediu sua temperatura que está em 39,2° Sabendo que a temperatura normal de um corpo é aproximadamente 36,5° Quantos graus de temperatura Fabiana está acima do normal?

- a- () 3,3° C
 b- () 3,0° C
 c- () 1,8° C
 d- () 2,7° C

Cálculo

R:

6.3- Para você aprofundar seus conhecimentos sobre o onteúdo, faça as atividades da página 89 do seu livro de matemática.



“O uso deste material não tem a intenção de violar os direitos autorais de terceiros.” Imagens e orientações dos exercícios a serem realizados como atividades complementares não presenciais. Fonte: Dante, Luiz Roberto. *Ápis, matemática, 4º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais/Luiz Roberto Dante. 3ª ed. São Paulo. Ática 2017. Página 89.*

Atividade das oficinas de Leitura e Escrita, Raciocínio Lógico e jogos



Ei criança, está chegando uma data muito especial, o Natal. Sabendo disso, use sua criatividade e produza um cartão de Natal e entregue para alguém bem especial.

Parabéns pela sua dedicação!!!

ANEXO D – Planejamento Semanal das APNP – Educação Infantil

Pág. 17



MUNICÍPIO DE JAGUARÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000
Telefax: (027) 3769-1770 site: www.jaguare.es.gov.br/e-mail: semec@jaguare.es.gov.br

| | | |
|--|--|---------------|
| | PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÉ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000 | |
| PLANEJAMENTO SEMANAL DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS (APNPs) - EDUCAÇÃO INFANTIL | | |
| UNIDADE DE ENSINO: | | |
| PROFESSOR: | | |
| TURMA: | | TURNO: |
| PERÍODO SEMANAL: | | |
| CARGA HORÁRIA CUMPRIDA: | | |
| Para o público alvo da educação especial/inclusiva, a unidade de ensino adapta atividades de acordo com a necessidade educativa especial do estudante, levando em consideração o plano de ação individual, o grau de autonomia, o recurso educacional especializado necessário para realização da tarefa e orienta individualmente às famílias para a realização da tarefa em casa. Estes documentos encontram-se nos arquivos da unidade de ensino. <input type="checkbox"/> Nesta turma há estudantes com deficiência; <input type="checkbox"/> Nesta turma há estudantes com disfunções de aprendizagem; <input type="checkbox"/> Durante o período de atividades presenciais, não foram observados estudantes com características de deficiência e ou disfunções de aprendizagem. | | |
| ATIVIDADES PROPOSTAS - DISCIPLINA: ARTE | | |
| OBJETO DO CONHECIMENTO: APRECIÇÃO E PRODUÇÃO DAS ARTES VISUAIS | | |
| Habilidade: (extrair do Currículo Municipal) | | |
| Atividade: (descrição do professor) | | |
| OBJETO DO CONHECIMENTO: APRECIÇÃO E PRODUÇÃO EM MÚSICA | | |
| Habilidade: (extrair do Currículo Municipal) | | |
| Atividade: (descrição do professor) | | |
| OBJETO DO CONHECIMENTO: APRECIÇÃO E EXPRESSÃO CORPORAL EM DANÇA | | |
| Habilidade: (extrair do Currículo Municipal) | | |
| Atividade: (descrição do professor) | | |
| OBJETO DO CONHECIMENTO: EXPRESSIVIDADE E O FAZER TEATRAL | | |
| Habilidade: (extrair do Currículo Municipal) | | |
| Atividade: (descrição do professor) | | |
| Observação: | | |
| As aulas presenciais foram suspensas a partir de 17/03/2020, conforme Decreto Estadual Nº 4597-R de 16/03/2020 e Decreto Municipal da Secretaria Municipal de Saúde Nº 038, de 19 de março de 2020 e a partir 02/04/2020 foram ofertadas as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), conforme amparo da LDB 9394/1996; Lei Nº 14.040/2020 de 18.08.2020 D.O.U 19.08.2020, Parecer CNE/CP Nº 5, de 24/04/2020, Homologado pelo MEC D.O.U. 01/06/2020, Parecer CNE/CP Nº 9, de 08/06/2020, Homologado pelo MEC D.O.U. 09/07/2020; Parecer CNE/CP Nº 11, de 07/07/2020, Homologado pelo MEC D.O.U. 03/08/2020; Resolução CEE/ES Nº 5.447, de 20 de março de 2020; Resolução Nº 003/2020 do Conselho Municipal de Educação de Jaguaré (COMEJ) e Decreto Municipal Nº XX de XX/XX/2020. | | |
| Observação: | | |
| Assinatura do (a) Professor (a): | | |
| Assinatura do (a) Professor (a) PA/Ed. Especial: | | |
| Assinatura do (a) Diretor (a) e ou Professor (a) Pedagogo (a): | | |
| Local e data: | | |

1

15

Pág. 51

ANEXO E – Planejamento Semanal das APNP – Ensino Fundamental (Anos Iniciais)



MUNICÍPIO DE JAGUARÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000
 Telefax: (027) 3769-1770 site: www.jaguare.es.gov.br/e-mail: semec@jaguare.es.gov.br

Pág. 59

| | | |
|---|--|--------------------|
| | PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÉ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000 | Timbre da escola |
| PLANEJAMENTO SEMANAL DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS (APNP_s) – ENSINO FUNDAMENTAL | | |
| UNIDADE DE ENSINO: | | |
| PROFESSOR: | | DISCIPLINA: |
| ANO/TURMA: | | TURNO: |
| PERÍODO SEMANAL: | | |
| CARGA HORÁRIA CUMPRIDA: | | |
| <p>Para o público alvo da educação especial/inclusiva, a unidade de ensino adapta atividades de acordo com a necessidade educativa especial do estudante, levando em consideração o plano de ação individual, o grau de autonomia, o recurso educacional especializado necessário para realização da tarefa e orienta individualmente às famílias para a realização da tarefa em casa. Estes documentos encontram-se nos arquivos da unidade de ensino.</p> <p>() Nesta turma há estudantes com deficiência; () Nesta turma há estudantes com disfunções de aprendizagem; () Durante o período de atividades presenciais, não foram observados estudantes com características de deficiência e ou disfunções de aprendizagem.</p> | | |
| OBJETO DO CONHECIMENTO/CONTEÚDOS: | | |
| HABILIDADES: (extrair do Currículo Municipal) | | |
| DESCRIPTORIOS: | | |
| ANEXO AS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS | | |
| <p>Observação: As aulas presenciais foram suspensas a partir de 17/03/2020, conforme Decreto Estadual Nº 4597-R de 16/03/2020 e Decreto Municipal da Secretaria Municipal de Saúde Nº 038, de 19 de março de 2020 e a partir 02/04/2020 foram ofertadas as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), conforme amparo da LDB 9394/1996; Lei Nº 14.040/2020 de 18.08.2020 D.O.U 19.08.2020, Parecer CNE/CP Nº 5, de 24/04/2020, Homologado pelo MEC D.O.U. 01/06/2020, Parecer CNE/CP Nº 9, de 08/06/2020, Homologado pelo MEC D.O.U. 09/07/2020; Parecer CNE/CP Nº 11, de 07/07/2020, Homologado pelo MEC D.O.U. 03/08/2020; Resolução CEE/ES Nº 5.447, de 20 de março de 2020; Resolução Nº 003/2020 do Conselho Municipal de Educação de Jaguaré (COMEJ) e Decreto Municipal Nº XX de XX/XX/2020.</p> | | |
| Assinatura do (a) Professor (a): | | |
| Assinatura do (a) Professor (a) PA/Ed. Especial: | | |
| Assinatura do (a) Diretor (a): | | |
| Assinatura do (a) Professor (a) Pedagogo (a): | | |
| Local e data: | | |

1
17

ANEXO F – Monitoramento do Envio e Devolutiva das APNP

Pág. 21



MUNICÍPIO DE JAGUARÉ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Rua Marilândia, nº 275 – Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000
 Telefax: (027) 3769-1770 site: www.jaguare.es.gov.br/e-mail: semec@jaguare.es.gov.br

ANEXO II

MONITORAMENTO DO ENVIO E DEVOLUTIVA DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS (APNPs)

| PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÉ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO <small>Rua Marilândia, nº 275 - Bairro Novo Horizonte - Jaguaré-ES - CEP.: 29950-000</small> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------|----------------|---------|------------------|---------|-----------------------------|---------|------------------|---------|----------------|---------|------------------|---------|---------------------|---------|------------------|---------|----------------|---------|------------------|---------|---------------------|--|--|--|
| MONITORAMENTO DO ENVIO E DEVOLUTIVA DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS (APNPs) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| UNIDADE DE ENSINO: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| DIRETOR (A): | | | | | | PROFESSOR (A) PEDAGOGO (A): | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PROFESSOR: | | | | | | ANO/TURMA/TURNO: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PERÍODO MENSAL: | | | | | | DISCIPLINA: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nº | NOME DO ESTUDANTE | PERÍODO: ENVIÓ | | | | PERÍODO: DEVOLUTIVA | | | | PERÍODO: ENVIÓ | | | | PERÍODO: DEVOLUTIVA | | | | PERÍODO: ENVIÓ | | | | PERÍODO: DEVOLUTIVA | | | |
| | | ligto | reprova | Faltas/ausências | reprova | ligto | reprova | Faltas/ausências | reprova | ligto | reprova | Faltas/ausências | reprova | ligto | reprova | Faltas/ausências | reprova | ligto | reprova | Faltas/ausências | reprova | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

OBSERVAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

As aulas presenciais foram suspensas a partir de 17/03/2020, conforme Decreto Estadual nº 4597-R de 16/03/2020 e Decreto Municipal da Secretaria Municipal de Saúde nº 036, de 19 de março de 2020 e a partir 02/04/2020 foram ofertadas as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), conforme amparo da LDB 9394/1996, Lei nº 14.045/2020 de 18.06.2020, D.O.U. 19.06.2020, Parecer CNE/CP nº 5, de 24/04/2020, Homologado pelo MEC D.O.U. 01/06/2020, Parecer CNE/CP nº 9, de 06/06/2020, Homologado pelo MEC D.O.U. 09/07/2020, Parecer CNE/CP nº 11, de 07/07/2020, Homologado pelo MEC D.O.U. 03/08/2020, Resolução CEE/ES nº 5.447, de 20 de março de 2020, Resolução nº 003/2020 do Conselho Municipal de Educação de Jaguaré (CONEJ) e Decreto Municipal nº XX de XXXX/2020.

| | |
|--------------------------|--|
| Nome do Estudante | Descrever somente sobre os estudantes com problemas e/ou dificuldades na devolutiva das atividades. |
| | |
| | |


Jaguare/ES, _____/_____/2020.

Assinatura do (s) Professor (s) _____ Assinatura do (s) Diretor (s) e/ou Professor (s) Pedagogo (s) _____

ANEXO H – Página de rosto da Plataforma Educa Jaguaré

30/11/2023, 13:27

EDUCA JAGUARÉ

 Notícias

EDUCA JAGUARÉ

28 de abril de 2020 às 00h00.



PARA ENCONTRAR A ESCOLA DO SEU FILHO, CLIQUE AQUI! [EDUCA JAGUARÉ](#)



EDUCA JAGUARÉ
Plataforma de Atividades Educacionais Complementares

Senhores pais ou responsáveis: Entrem em contato com a escola do seu filho, e agendem uma visita. Assim receberão todas as informações sobre o acesso ao Educa Jaguaré e sobre as atividades complementares nesse período de pandemia.

CLIQUE AQUI PARA ACESSAR E BOM ESTUDO!

Privacidade - Termos