

POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DA PRÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: análise dos fazeres do complexo integrado de educação de Itamaraju-BA

Paulo de Tássio Borges da Silva¹
Ana Paula da Purificação de Moura²
Rafael Reis da Luz³

Resumo: O ano letivo da rede estadual de ensino do estado da Bahia iniciou em 10 de fevereiro de 2020. E como todo início de ano letivo, começou com planejamento inicial, jornada pedagógica, calendário, proposta de trabalho, projetos e, para algumas escolas, tentativas de tradução e interpretação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Não havia, portanto, no âmbito do planejamento do ano letivo, previsão de que teríamos uma ruptura tão drástica com a chegada do vírus Sars-Cov-19 ao Brasil. Diante do cenário de pandemia pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que provocou a necessidade de afastamento social e consequente fechamento das escolas,

¹ Possui graduação em Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Especialização em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe- UFS, Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas pelo Museu Nacional - UFRJ e Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPED/UERJ. Atualmente cursa o Pós-Doutorado no ProPED/UERJ com a orientação de Elizabeth Macedo. Compõe o grupo de pesquisa "Currículo, Cultura e Diferença" da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ e é coordenador do grupo de estudos "Currículo, Diferença e Formação de Professores" da Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB. É professor no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências-IHAC da UFSB, atuando na graduação e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, professor convidado na Licenciatura Intercultural Indígena - ProIind/UFES, tendo experiência docente nas áreas de Pedagogia e Licenciaturas, bem como na formação inicial e continuada de professores (as) indígenas, especificamente nas disciplinas: Currículo, Didática, Estágio Supervisionado, Conhecimento e Interculturalidade, Pesquisa e Prática Pedagógica. Atua especificamente nos seguintes temas: Educação Escolar Indígena e Educação Indígena, interculturalidade, revitalização linguística, diferença, currículo, gênero, sexualidades, crianças e infâncias. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd) no GT de Currículo e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras (2013). Pós- graduada em Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes-UCAM. Pós- graduanda em AEE- Atendimento Educacional Especializado pela Universidade São Gabriel da Palha. Especialização em formação de professores em letras/LIBRAS-UNEAD-UNEB. Curso livre em coordenação pedagógica pelo Instituto CENED. Atualmente é Coordenadora Pedagógica pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC/BA.

³ Graduado (2012), Mestre (2014) e Doutorando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ, 2016). Servidor público do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJRJ), atuando na 1ª Vara de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Realiza pesquisas em Psicologia Jurídica, com ênfase nos temas infâncias, famílias, violências e direitos humanos. Também realiza pesquisas no campo de Gênero e Sexualidade, com ênfase nos temas famílias, conjugalidades e parentalidades, na interface entre Psicologia e Direito. Também atua em pesquisas em Psicologia Social Comunitária, com ênfase nos temas políticas públicas e assistência social. É autor do livro "Conjugalidades possíveis: um estudo sobre relacionamentos homossexuais". Faz parte do grupo de pesquisa "Psicologia e Direitos da Infância", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. É sócio da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), Núcleo Rio de Janeiro. Também atua na formação continuada de profissionais do TJRJ nos temas gênero e sexualidade. Possui experiências acadêmicas e profissionais em Psicologias Jurídica e Social, com ênfase nos temas Gêneros, Sexualidades, Famílias, Infâncias, Conjugalidades, Grupos, Comunidades, Violências, Políticas Públicas e Direitos Humanos.

esse artigo objetiva identificar as políticas curriculares fomentadas no contexto da prática pelo Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI) ao longo do período de pandemia. Na análise, estamos operando teórico e metodologicamente a partir do Ciclo de Políticas, especificamente com o contexto da prática. Também fazemos uso da netnografia, a *ethnoprinfografia* e questionários com professores(as) e estudantes na produção dos dados. A partir das atividades realizadas pelo CIEI, observamos que as escolas públicas têm construído políticas curriculares no contexto da prática, viabilizando processos pedagógicos com os(as) estudantes, estabelecendo diferentes canais de comunicação. Essas atividades, que vem sendo construídas pelo CIEI, mostram o compromisso das escolas públicas com o ensino e os(as) estudantes nesses tempos de pandemia. Compromisso realizado diante de desafios, como falta de equipamentos tecnológicos, formação continuada para o ensino remoto, entre outros. Há que se dizer ainda, que professoras(es) têm se reinventado constantemente na construção de propostas que produzam conhecimentos e políticas de acolhimento.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Contexto da Prática. Pandemia. Ensino Remoto.

CURRICULUM POLICIES IN THE CONTEXT OF PRACTICE IN TIMES OF PANDEMICS: analysis of the doings of the integrated education complex of Itamaraju-BA

Abstract: The school year of the state school system in the state of Bahia started on February 10, 2020. And like every beginning of the school year, it started with initial planning, pedagogical journey, calendar, work proposal, projects and, for some schools, attempts to translate and interpret the New High School and the National Common Curriculum Base (NCCB). Therefore, within the scope of the planning of the school year, there was no prediction that we would have such a drastic rupture with the arrival of the Sars-Cov-19 virus in Brazil. Faced with the scenario of the Coronavirus pandemic (SARS-CoV-2), which caused the need for social distancing and consequent closing of schools, this article aims to identify the curriculum policies promoted in the context of practice by the Integrated Education Complex of Itamaraju (IECI) throughout the pandemic period. In the analysis, we are operating theoretically and methodologically from the Policy Cycle, specifically with the context of practice. We also make use of netnography, ethnoprinfography and quizzes with teachers and students in the production of data. Based on the activities carried out by IECI, we observed that public schools have built curriculum policies in the context of practice, enabling pedagogical processes with students, establishing different communication channels. These activities, which have been built by IECI, show the commitment of public schools with teaching and students in these times of pandemic. Commitment made in the face of challenges, such as lack of technological equipment, continuing education for remote learning, among others. It must also be said that teachers have been constantly reinventing themselves in the construction of proposals that produce knowledge and welcoming policies.

Keywords: Curriculum Policies. Context of Practice. Pandemic. Remote Teaching.

POLÍTICAS CURRICULARES EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIAS: análisis del hacer del complejo educativo integrado del Itamaraju-BA

Resumen: El año escolar del sistema escolar estatal en el estado de Bahía comenzó el 10 de febrero de 2020. Y como todos los inicios del año escolar, comenzó con la planificación inicial, recorrido pedagógico, calendario, propuesta de trabajo, proyectos y, para algunas escuelas, intenta traducir e interpretar la Nueva Escuela Secundaria y la Base Curricular Nacional Común (BCNC). Por lo tanto,

en el marco de la planificación del año escolar, no se pronosticó que tendríamos una ruptura tan drástica con la llegada del virus Sars-Cov-19 a Brasil. Ante el escenario de la pandemia de Coronavirus (SARS-CoV-2), que generó la necesidad de distanciamiento social y consecuente cierre de escuelas, este artículo tiene como objetivo identificar las políticas curriculares impulsadas en el contexto de la práctica por el Complejo Educativo Integrado de Itamaraju (CEII) durante todo el período pandémico. En el análisis, estamos operando teórica y metodológicamente desde el Ciclo de Políticas, específicamente con el contexto de la práctica. También hacemos uso de la netnografía, etnoimpresión y cuestionarios con profesores y estudiantes en la producción de datos. A partir de las actividades realizadas por el CEII, observamos que las escuelas públicas han construido políticas curriculares en el contexto de la práctica, posibilitando procesos pedagógicos con los estudiantes, estableciendo diferentes canales de comunicación. Estas actividades, que han sido construidas por CEII, muestran el compromiso de las escuelas públicas con la docencia y los estudiantes en estos tiempos de pandemia. Compromiso asumido ante retos, como falta de equipamiento tecnológico, formación continua para el aprendizaje a distancia, entre otros. También hay que decir que los docentes se han ido reinventando constantemente en la construcción de propuestas que produzcan conocimiento y políticas de acogida.

Palabras-clave: Políticas Curriculares. Contexto de Práctica. Pandemia. Enseñanza Remota.

Considerações iniciais

O ano letivo da rede estadual de ensino do estado da Bahia iniciou em 10 de fevereiro de 2020, como todo início de ano letivo, começou com planejamento inicial, jornada pedagógica, calendário, proposta de trabalho, projetos, e, para algumas escolas, tentativas de tradução e interpretação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do Programa (RE)elaboração dos Referenciais Curriculares dos Municípios Baianos. Não havia, portanto, no âmbito do planejamento do ano letivo, previsão de que teríamos uma ruptura tão drástica com a chegada do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no Brasil.

Até então, o que tínhamos eram rumores de contaminação humana em Wuhan, na China, veiculados pelos meios de comunicação, bem como a informação da ativação do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública para o novo Coronavírus, estratégia prevista no “Plano Nacional de Resposta às Emergências em Saúde Pública” (BRASIL, 2020), alimentado periodicamente pelas informações e orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), em observação à situação dos países já avançados em casos de contaminação.

A comunicação oficial da OMS aconteceu em 11 de março de 2020, momento em que a Covid-19 já se caracterizava como uma pandemia. Dessa forma, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020) descreveu, por meio de sua representante, o que seriam três situações para as Américas: “*clusters* de casos após importações; grandes surtos em

locais fechados, como asilos, prisões, campos militares, reuniões de massa; e transmissão comunitária em massa, que é mais provável de ocorrer durante a temporada de gripe”. Assim, uma das primeiras medidas de contenção do avanço do vírus no país foi a aprovação do decreto legislativo nº 6, pelo Congresso Nacional, em 20 de março de 2020, que reconhece, para os fins do art. 65 da lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação da Presidência da República.

No estado da Bahia, os primeiros casos de infecção pelo novo coronavírus, tanto na região central quanto no extremo sul, culminaram com o decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020, que regulamentou as medidas temporárias para o enfrentamento da emergência em saúde pública decorrente do vírus, prevendo, entre outros, atos de suspensão de alguns serviços sociais, como as aulas presenciais, por um período de 30 dias, que mais tarde sofreria sucessivas prorrogações. A interrupção repentina das atividades letivas paralisou o projeto educativo planejado inicialmente, endereçando aos(as) professores(as) e gestores(as) educacionais a necessidade de pensar formas de minimizar a suspensão das aulas.

Diante do cenário de pandemia pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que provocou a necessidade de afastamento social e conseqüentemente fechamento das escolas, temos como objetivo identificar as políticas curriculares fomentadas no contexto da prática pelo Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI) ao longo do período de pandemia. A reflexão parte do entendimento de que as escolas constroem políticas, envolvendo “processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 14). Nesse sentido, nossos diálogos partirão dos processos de interpretação e recontextualização dos textos encaminhados ao CIEI, no ano de 2020, numa tentativa de evidenciar como gestores(as), equipe pedagógica, professores(as) e estudantes atuaram na construção de políticas neste período pandêmico.

Políticas curriculares são pensadas como políticas culturais, políticas de constituição do conhecimento escolar para e pela escola, processos “de seleção e produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados” (LOPES, 2004, p. 111). Políticas curriculares pensadas a partir do ciclo de políticas, no contexto da prática, tendem a deslocar noções estadocêntricas de políticas, não resumindo-as “apenas aos

documentos escritos, [mas incluindo] [...] processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais” (LOPES, 2004, p. 111-112).

O ciclo de políticas como um referencial analítico permite o entendimento de que são vários os estágios e contextos de produção de uma política, não estando esses contextos isolados, mas dialogando de maneira interseccional. Na construção do ciclo de políticas, Ball (2001) propõe sua organização em cinco contextos: influência, produção, prática, resultados/efeitos e estratégia.

É no contexto de influência que as políticas são articuladas, negociadas e os textos políticos (decretos, portarias, diretrizes, entre outras legislações) acordados, não sendo o único contexto onde se dão os processos de articulação e negociação, tendo influência de redes globais na construção das políticas nacionais e locais. O segundo contexto é o da produção, onde são fabricados os textos políticos que são demandados e negociados. É a arena em que movimentos sociais, governo e outras instituições constroem legislações (SILVA, 2019). Para Mainardes (2006, p. 52-53), “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.” Para essa reflexão, estaremos utilizando apenas o contexto da prática, numa tentativa de dar ênfase às políticas curriculares construídas pelo CIEI em tempos de pandemia.

Numa tentativa de potencializar o agenciamento de comunidades e movimentos sociais, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política tornam-se cruciais na construção da cidadania e democracia, resvalando, dependendo das articulações, em contextos de influências internacionais, ultrapassando as fronteiras territoriais e se construindo como demandas internacionais (SILVA, 2019).

Como aporte metodológico, operamos a partir de questionários com professores(as) e estudantes na produção dos dados, com a netnografia, que “se apresenta como uma aplicação da etnografia para compreensão de experiência na internet” (TAVARES, PAULA, 2014, p. 1627), sendo uma metodologia útil para compreendermos os fazeres do CIEI em tempos remotos na cibercultura, e a *etnoprinfografia* (BORGES, 2019). A *etnoprinfografia*, aliada à netnografia, “consiste numa metodologia de registro dos processos ciberculturais, atuando na composição de paisagens híbridas ciberculturais em diferentes ciberespaços”

(SILVA, TEIXEIRA, SANTOS, 2020, p. 104), possibilitando a escrita e o registro na produção dos dados a partir de *prints*, onde são capturadas cenas, diálogos, imagens e outros fazeres de plataformas digitais e aplicativos.

Processos educativos em tempos de pandemia

A inserção das tecnologias nos processos pedagógicos é uma discussão que há muito tempo vem sendo debatida no meio educacional. A tecnologia tem um papel fundamental para promoção de aprendizagem, sendo pensada na formação inicial de professores(as) com componentes curriculares que tratam dos seus usos pedagógicos. Em termos de políticas públicas, vivenciamos empreendimentos como a construção de infocentros digitais em comunidades, praças digitais, laboratórios de informática educativa nas escolas e programas de acesso aos aparelhos, como o programa Um Computador por Aluno (UCA), que não foram suficientes na superação das desigualdades digitais em nosso país.

A Constituição Federal de 1988 postula a educação como um direito de todos e dever do Estado (art. 205) e reitera no primeiro princípio a necessidade de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206, I). Por um lado, tem-se a educação como direito público subjetivo, do outro, a diversidade sociocultural e geográfica da realidade brasileira, que demanda do poder público pensar estratégias para atingir a população que está às margens das oportunidades educacionais, especialmente nas regiões periféricas.

Diante dessa realidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394/96) considera a possibilidade de ensino à distância no artigo 32 e inciso 4º, ao afirmar: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Já no artigo 80, a LDB reitera: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” No inciso 3º, reafirma a responsabilidade pela sua autorização aos sistemas de ensino.

O ensino por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação, que trata a LDB, é a Educação à Distância (EaD), compreendida pelo Ministério da Educação (MEC) como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem mediada por

tecnologias, que permitem a atuação direta do(a) professor(a) e do(a) estudante em ambientes físicos diferentes, em consonância com o disposto no art. 80 da lei nº 9.394/96 e com o decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2016). A educação à distância está prevista no decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na portaria normativa do MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

Em meio à paralização das aulas presenciais, em função das medidas sanitárias de prevenção à disseminação da Covid-19, o Ministério da Educação, por meio da portaria 343, de 17 de março de 2020, autoriza as instituições de educação superior a substituírem as aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. A portaria 343 estabelece o prazo de 30 dias, prorrogáveis, e sob as condições de responsabilização das instituições na definição das disciplinas a serem substituídas, levando em conta a disponibilidade de ferramentas dos(as) estudantes. Em 16 de junho de 2020, a portaria nº 343 é revogada pela portaria nº 544, que estende até 31 de dezembro de 2020 a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a pandemia.

A medida provisória nº 934/2020 prevê normas excepcionais sobre a duração do ano letivo, entre outros, dispensando, em caráter excepcional, as escolas de educação básica, da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de trabalho escolar; determinando que a carga horária mínima de 800 horas deveria ser cumprida nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Essa medida provisória dispensa as instituições de educação superior, em caráter excepcional, do cumprimento da obrigatoriedade do mínimo de dias letivos, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Estabelece que as referidas dispensas têm vigência durante o ano letivo afetado pelas medidas de emergências relacionadas ao novo coronavírus. Autoriza as instituições de ensino a abreviarem a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, cumpridas as condições previstas (BRASIL/MP nº 934, de 2020).

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando o impacto do fechamento das escolas para o calendário escolar, divulga alguns esclarecimentos que visam elucidar os sistemas e as redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem, em face da suspensão das atividades escolares, dentre eles:

5. no exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial. (BRASIL/CNE, 2020).

A partir de então, os conselhos estaduais e municipais de educação emitiram pareceres orientadores para reorganização do calendário escolar e utilização de atividades não presenciais. No estado da Bahia, o Conselho Estadual de Educação (CEE/BA), por meio da resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020, buscou “orientar as redes e unidades escolares da educação básica, bem como as Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES), integrantes do sistema estadual de ensino da Bahia, a aplicação das atividades curriculares nos domicílios dos estudantes” (ART. 2º, RESOLUÇÃO CEE, nº 27/2020). As recomendações pontuam que tais procedimentos sejam tomados mediante a “inclusão de múltiplas possibilidades de ferramentas de ensino, de suporte digital ou não digital, contendo ementa correspondente às finalidades, nexos didáticos que assinalem o propósito das atividades e seus desdobramentos em aprendizagens previstas” (CEE/BAHIA, 2020).

As ações educativas e os projetos de ensino remoto/*on-line* emergencial, empreendidos por algumas instituições escolares, apesar de contar com apoio tecnológico e uso das principais plataformas de informação e comunicação, não são considerados ensino à distância, como previsto na LDB nº 9.394/96 e, no entendimento do MEC, trata-se de uma mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto, em função de um momento de crise, no caso, a pandemia do novo coronavírus, em que a veiculação das orientações e conteúdos educativos passam a ser intermediadas pelas plataformas à distância (APPENZELLER, MENEZES, SANTOS, PADILHA, GRAÇA, BRAGANÇA, 2020). Portanto, apresenta diferenças fundamentais da Educação à Distância, que tem sua especificidade e um planejamento prévio de conteúdo e tempo cuidadoso, usando modelos de desenvolvimento e planejamento específicos à modalidade (APPENZELLER,

Para Palú (2020), o ensino *on-line/remoto* deve ser uma estratégia utilizada na educação apenas em situações emergenciais, que justifique seu fim, como o que atualmente vivenciamos, especialmente porque não cumpre o papel socializador da aprendizagem entre pares que a escola promove, sobretudo, em localidades marcadas por dificuldades materiais, onde a presença da escola vai além do acesso aos conhecimentos escolares, garantindo a mediação e o acesso às políticas de saúde e assistência social, num trabalho em rede com os Centros de Referências em Assistência Social (CRAS's) e Unidades Básicas de Saúde (UBS's) dos bairros.

Além disso, é preciso considerar que a proposta de ensino *on-line/remoto* depende de duas condições fundamentais: conexão de internet de qualidade e aparelhos (celulares, computadores/*notebook*, *tablet*) que dê suporte à inserção na rede internet. De acordo com a portaria nº 544, essas são condições que precisam ser observadas por qualquer projeto que considere a viabilidade de ensino por meios digitais, uma vez que esbarra nas condições socioeconômicas dos(as) estudantes da educação básica pública. De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 60,1% dos(as) estudantes da educação básica estão entre os níveis socioeconômico I e III, com renda mensal variando entre inexistente e até 1,5 salários-mínimos. No estado da Bahia, dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) informam que o rendimento mensal domiciliar *per capita* da população, corresponde a R\$ 913,00. Já os indicadores de acesso à rede de internet, na Bahia, apontam que, da população de 10 anos ou mais, foi de 65,1% o percentual dos que utilizaram a rede em 2018; ainda com 22,5% das residências sem acesso à internet (IBGE, 2020).

Nesse sentido, o ensino *on-line/remoto* não alcança todos(as) os(as) estudantes de forma igualitária e isonômica, como previsto na Constituição Federal de 1988, pois esbarra, entre outros fatores, na questão socioeconômica do público-alvo. Estas têm sido as maiores críticas às iniciativas de ensino remoto/*on-line*.

Outro fator diz respeito à preparação profissional para integrar tecnologia educacional de modo significativo aos processos educativos, pois não se trata de quanta tecnologia a escola utiliza, mas de como essa integração tecnológica será encaminhada de modo planejado e orientado para promover mais e melhores aprendizagens (FRANCO,

2013). De acordo com o Instituto Península, em pesquisa entre abril e maio de 2020, mesmo após meses de isolamento, 83% dos(as) professores(as) afirmaram que não estavam preparados(as) para o ensino virtual e 88% deles(as) afirmaram que nunca tinham dado aula de forma virtual antes da pandemia. No entanto, existe interesse: 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento. Atualmente, 49% reconhecem que a falta de formação é um desafio para ensinar remotamente. Todavia, 94% dos(as) professores(as) indicaram que agora enxergam a tecnologia como muito – ou completamente – importante no processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

Cabe reiterar que, no caso do estado da Bahia, apesar do posicionamento do Conselho Estadual de Educação favorável às propostas de continuidade do processo educativo, a partir da possibilidade de diversos arranjos, com uso de plataformas digitais ou não, a rede estadual só regulamentou tais propostas no final do segundo semestre de 2020. Portanto, as iniciativas das instituições não tiveram caráter de continuidade do processo ou de substituição das aulas presenciais. Muitas das atividades desenvolvidas não foram legitimadas pelo estado, o que desestimulou professores(as) e estudantes, não estando localizadas como políticas educacionais de Estado em cifras que “implementam” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). No próximo tópico, apresentamos algumas iniciativas pedagógicas do CIEI em tempos de pandemia, numa tentativa de evidenciar como as escolas públicas têm encaminhado seus fazeres, mesmo antes da regulamentação da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

O Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI)

O CIEI foi criado em 2016, a partir da junção de três instituições da rede pública de ensino médio, a saber, o Centro Noturno de Ensino da Bahia (CENEB), o Colégio Polivalente e o Colégio Inácio Tosta Filho. O CIE de Itamaraju está localizado no bairro de Fátima, atende a comunidade do bairro e adjacências, sendo a maioria filhos(as) de trabalhadores(as). Inicialmente, ofertava cursos técnicos, e a partir de 2015, com a proposta de junção e instauração do projeto de Complexos Integrados de Educação, passa a ofertar o ensino médio regular. Funciona nos turnos diurno e noturno, e em educação integral em tempo integral, atendendo um público de aproximadamente 1.100 estudantes.

O CIEI tem uma estrutura de 19 salas de aulas, um auditório, uma sala de descanso para os(as) estudantes, dois blocos de banheiro com três unidades cada, uma sala da direção, uma sala de coordenação, uma sala de secretaria, uma sala para professores(as), um laboratório de informática com 28 computadores de uso individual, um laboratório de ciências (biologia, química e física), uma cozinha completa, uma quadra de esportes e uma biblioteca. Os níveis e as modalidades educacionais oferecidas pelo complexo são: ensino médio regular, ensino médio em EJA e educação profissional (ensino técnico). No CIEI, há um Colégio Universitário (CUNI) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), e também uma coordenação de práticas pedagógicas, que é exercida por um professor da UFSB, numa tentativa de diálogos entre o ensino superior e a educação básica. As reflexões tecidas neste texto, foram intermediadas pela coordenação de práticas pedagógicas, que tem articulado estágios supervisionados, oficinas pedagógicas com estudantes e professores(as), formações continuadas de professores(as), entre outras atividades.

Alguns fazeres do CIEI em tempos de pandemia

Para empreender um processo de aula remota/ensino *on-line*, via usos de plataformas digitais, mediante as diversas ferramentas tecnológicas, como celulares, *smartphones*, *tablets*, computadores e/ou *notebook*, foi necessário oferecer formação emergencial aos professores e às professoras do CIEI. Essa iniciativa coube ao Decanato do Instituto de Humanidades Artes e Ciências (IHAC), do *Campus* Paulo Freire e da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica da UFSB, que ofereceram um curso de formação para os(as) professores(as) do CIEI. Em três semanas de curso e cinco encontros virtuais, foi possível percorrer o pacote Google for Education, em destaque o aplicativo Classroom (sala virtual), gravação e edição de vídeo aula com Power Point (pacote de aplicativos da Microsoft), conhecer o aplicativo Kinemaster para edição de vídeos no celular e o Shotcut, de código aberto para edição no computador. Foram iniciativas voltadas para formação de professores(as), numa tentativa de minimizar as angústias frente aos novos desafios.

A rede estadual ofereceu um cartão de vale alimentação escolar aos(às) estudantes, entendendo que, frente à falta da merenda escolar, os(as) estudantes necessitavam de apoio econômico, numa tentativa de garantia da sua segurança alimentar e nutricional. Essa ação

demandou da escola uma atualização cadastral dos(as) estudantes e abertura do prédio para entrega programada, e em alguns casos domiciliar, dos cartões, obedecendo às medidas sanitárias de proteção e prevenção à Covid-19. O apoio e a solidariedade à comunidade escolar também fez parte do cotidiano do complexo, a partir da doação de alimentos e atendimento a algumas demandas comunicadas à equipe.

Não podemos esquecer que as desigualdades sociais, os racismos e os machismos são atravessadores importantes a serem considerados numa pandemia, tendo em vista que em momentos “de crises econômicas, de confinamento para alguns e trabalho forçado para outros, este não é um momento de refúgio para todos; de fato, tem sido um momento de exposição intensificada para muitos, enquanto que um grande número de pessoas estão confinadas e as economias se destroem” (HARAWAY, 2020, p. 3). Momento em que as desigualdades sociais se acirram, escancarando a pobreza em nosso país, exigindo-nos um compromisso pela justiça social e também cognitiva.

A instituição criou o *site* Aula Remota CIEI, disponibilizando, além das atividades didáticas do complexo, as “Orientações didáticas da Secretaria de Educação da BA”, compostas pelos cadernos de estudos, que contemplam as quatro áreas de conhecimento. Os cadernos foram elaborados pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação e disponibilizados no *link* “Pílulas de Aprendizagem” a toda a rede estadual de ensino por turmas e disciplinas, desde o ensino fundamental ao ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos e as modalidades de educação especial, educação escolar quilombola, educação do campo e educação escolar indígena.

O *site* Aula Remota CIEI surgiu como uma alternativa, visando reunir em uma única plataforma as disciplinas e conteúdos por turma e professor(a) responsável. É uma plataforma do Google Sites, que permite acesso por computadores e celulares, devido a sua compatibilidade ao sistema Android da maioria dos aparelhos atuais. O *site*, por meio de hipertextos, viabiliza a navegação nas abas de interesse dos(as) estudantes, de forma assíncrona, disponibilizando conteúdo para que, a qualquer tempo, o(a) estudante possa acessá-lo, além de *links* para encontros síncronos, aulas gravadas, informações, atividades, apostilas e orientações para o estudo remoto. Nessa plataforma, a equipe organiza os conteúdos semanalmente por área de conhecimento. Desse modo, na segunda-feira os(as)

estudantes acessam o conteúdo da área de Ciências Humanas; na terça-feira, Ciências da Linguagem; na quarta-feira, Matemática; na quinta-feira, Ciências da Natureza; e na sexta-feira, revisão livre de conteúdo, pautado na dificuldade do(a) estudante, de forma autônoma. As atividades são criadas pelo(a) professor(a) de acordo com o planejamento pedagógico, sob supervisão/orientação da coordenação pedagógica, e são disponibilizadas pelo(a) professor(a), que subdivide por turma e turno. Assim, o(a) estudante tem acesso a atividade/conteúdo de sua turma especificamente.

Imagem 1: Etnoprintgrafia do site do CIEI.



Fonte: Site Aula Remota CIEI (2020).

Além de favorecer a inserção e organização dos conteúdos, o uso dessas plataformas digitais permite amplo acesso pelos(as) estudantes. As atividades são disponibilizadas via *link* de acesso direto; ao clicar no conteúdo, o(a) estudante é redirecionado(a) aos *drivers*, vídeos e/ou canais de aula no YouTube pelos(as) professores(as) para viabilizar a mediação pedagógica, tão necessária à potencialização das aprendizagens. Para Silva, Petry e Uggioni (2020, p. 126):

O uso frequente destas plataformas demanda do professor uma atitude mediadora e por arte do aluno uma postura ativa, pois essa dualidade proporciona uma interação produtiva. Diferente do convívio em sala de aula, no formato presencial, e neste tempo de isolamento, esta nova interação, ofertada de forma abrupta, pede, tanto do professor como do aluno uma atitude proativa.

A pandemia tem exigido do(a) professor(a), pensar formas de construção do trabalho pedagógico com os(as) estudantes, mesmo, muitos(as) desses(as), não tendo formação continuada e equipamentos específicos. Também tem solicitado das escolas, reconfigurações na organização do trabalho pedagógico em equipe. No caso do CIEI, os(as) professores(as) têm criado redes de acolhimento e solidariedade, colaborando para que o trabalho seja coletivo e formativo. Assim, “a pandemia revela a inutilidade do imaginário individualista, mostrando, ao contrário, a dependência universal entre corpos individuais, através da palavra, do contato físico, do compartilhamento do espaço comum” (LAVAL, 2020, p. 7-8), nem que este seja o espaço virtual, local de cibernsociabilidades de partilhas, acolhimentos e solidariedade.

Os encontros de aula síncronas em forma de *lives*, por meio da tecnologia *streaming*, têm possibilitado, ainda que de forma virtual, estar mais próximo dos(as) estudantes, expor dificuldades encontradas ao longo do processo e a mediação necessária para o alcance dos objetivos de ensino. Esses encontros em forma de *lives* são síncronos, gravados para posterior disponibilização no Facebook do CIEI e nos canais criados no YouTube. O incentivo à pesquisa em plataformas digitais públicas também é uma iniciativa a ser destacada, sendo muito utilizada pelo CIEI, pois, como proposta formativa, visa também a aquisição da autonomia do(a) estudante.

Os projetos letivos foram adaptados para esse período de pandemia. O projeto Estudos, implementado pela Secretaria de Educação do Estado, veio reforçar a ação educativa por meio de estudos e atividades nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Nesse programa, são selecionados estudantes monitores(as) nas disciplinas citadas. Apesar de ter sido desenvolvido *on-line*, houve a opção impressa para aqueles(as) que não têm acesso à internet; essa opção foi acatada pelo CIEI, com o apoio pedagógico da coordenação e da direção.

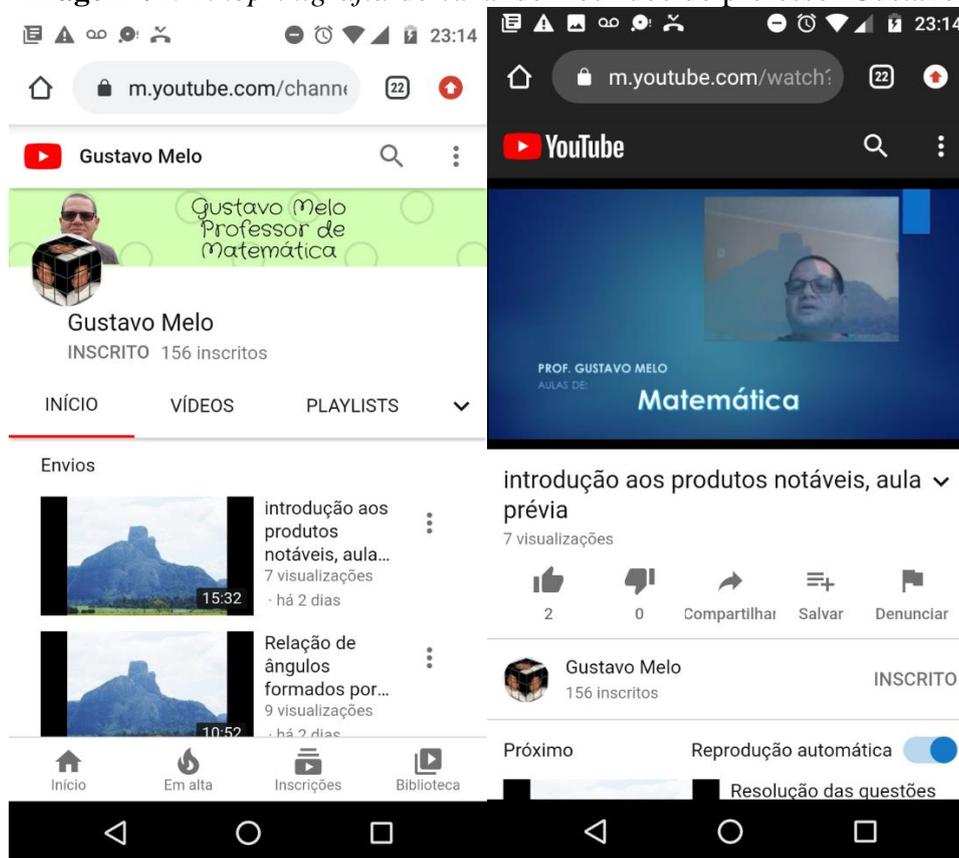
Os projetos artísticos planejados de acordo com o currículo e previsto no projeto político-pedagógico da escola são propostos pela rede estadual de educação e fazem parte do calendário letivo. Os projetos têm como objetivo fomentar a pesquisa e o desenvolvimento das habilidades artísticas culturais. No ano de 2020, adaptados para o ensino remoto, foram promovidos os seguintes projetos: Produção de Vídeos Estudantis

(PROVE), com tematização do cotidiano em tempos pandêmicos, via envio de vídeos caseiros; Educação Patrimonial e Artísticos (EPA), por meio de pesquisas *on-line* de patrimônios culturais no município; Artes Visuais Estudantis (AVE), com envio de projetos, selecionados pela equipe escolar e disponibilização de material para confecção das artes, com previsão de exposição no retorno às aulas presenciais. Nos projetos da Mostra de Dança Estudantil (DANCE) e Festival da Música Estudantil (FACE), há previsão de lançamento da banda do CIEI, produção de vídeos com apoio do(a) professor(a) orientador(a), cantando, dançando ou tocando um instrumento musical.

As atividades de apoio aos(as) estudantes do 3º ano do ensino médio integral tiveram como foco a iminência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, além do apoio às inscrições e pedidos de isenção dos(as) estudantes, com busca ativa, da orientação nos procedimentos e incentivos via grupos de WhatsApp e ligações, houve a iniciativa de produção de redação, em um trabalho interdisciplinar, atrelando à necessidade de produção escrita dos(as) estudantes, leituras de temas recorrentes, como a pandemia, responsabilidade e conscientização social.

Numa tentativa de preservar a manutenção dos vínculos com os(as) estudantes e a partilha de conhecimentos, o CIEI vem realizando atividades com os(as) estudantes desde o início da pandemia. Essas são iniciativas do corpo docente, e mesmo não sendo reconhecidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, uma vez que não havia institucionalizado o ensino remoto até mais da metade do segundo semestre de 2020, vem produzindo diálogos com os(as) estudantes, constituindo-se momentos importantes no fortalecimento dos vínculos e na partilha de conhecimentos. Uma dessas atividades são as aulas de matemática, ministradas pelo professor Gustavo Melo, na plataforma Stream Yard e que é transmitida pela YouTube, como podemos observar nas *etnoprinfgrafias* que seguem:

Imagem 02: *Etnoprintgrafia* do canal de YouTube do professor Gustavo.



Fonte: Canal do YouTube do professor Gustavo.

Em seu canal de YouTube, o professor Gustavo Melo tem construído e compartilhado conteúdos *on-line* em matemática com os(as) estudantes do CIEI, construindo ambiências virtuais (SANTOS, 2019) de ensino e aprendizagens com os(as) estudantes.

O que dizem os(as) professores(as)

Como protagonistas, diretamente envolvidos no processo, os(as) professores(as) têm muito a contribuir a partir de suas percepções do processo desenvolvido, uma vez que lhes cabem planejar aulas/atividades, fazer as adaptações necessárias ao ensino remoto – nesse caso, as plataformas digitais de comunicação e informação – e veicular essas aulas aos(as) estudantes. Todo esse processo envolve atitudes de um(a) professor(a) reflexivo(a) e pesquisador(a), elaborando propostas, além de proporcionar o contato direto com os(as) destinatários(as) de tais ações: o(a) estudante. É nesse movimento de reflexão e pesquisa, que os(as) professores(as) no

diálogo com as realidades dos(as) estudantes, compreendendo suas limitações, que vão desde as habilidades de uso das plataformas proposta, às condições socioeconômicas, que impossibilitam o acesso às ferramentas digitais, podem construir propostas de ensino e aprendizagem que possibilitem uma “justiça cognitiva” (SANTOS, 2008).

Para conhecermos a percepção dos(as) professores(as), foram realizados questionários via Google Forms, para a geração de dados. O formulário obteve 11 respondentes. O uso da entrevista teve como objetivo conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo CIEI ao longo do período de pandemia, bem como visualizar como os(as) professores(as) entendem essa realidade de ensino remoto.

A partir das 11 questões propostas – 10 questões de múltiplas escolhas, e 1 discursiva –, foi possível gerar alguns dados. Dos(as) professores(as) respondentes, 90,9% disseram ter participado das ações de disponibilização das aulas remotas nesse período, e 9,1% informaram ter participado apenas inicialmente. Para entender o alinhamento da equipe quanto à proposta do CIEI, foi perguntado se concordavam com as ações; nesse ponto, 63,6% responderam concordar, enquanto 36,4% também concordavam, mas com ressalvas.

De acordo com a questão sobre o que tem sido realizado pelo CIEI para continuar o processo educativo, os(as) professores(as) respondentes informaram que além do *site* Aula Remota CIEI, houve o uso de canais do YouTube, Classroom, aplicativos para videochamadas: Zoom, Meet, entre outros; além de participação na produção da revista virtual. No quesito visão dos(as) professores(as) quanto às ações implementadas, 90,9% dos(as) professores(as) respondentes consideraram importantes as ações implementadas no CIEI, pois estas mantêm o vínculo do(a) estudante com a escola; e 27,3% reiteraram que, independente da resposta da comunidade escolar, o CIEI tem cumprido seu papel.

Sobre a efetividade das ações desenvolvidas, foi perguntado se as estratégias têm sido efetivas: 60,3% acreditam que são parcialmente efetivas; e 36,4% acreditam que são efetivas. Com relação às dificuldades encontradas para atender a proposta de ensino remoto à comunidade escolar, especialmente pelo caráter emergencial e improvisado da proposta, 36,4% afirmaram que tiveram dificuldades, pois não tinham habilidade nem o costume de usar ferramentas digitais (YouTube, *sites*, Zoom, Meet); 18,2% disseram que tiveram dificuldades, pois não houve uma formação para o uso das ferramentas voltados para o ensino. Dos(as) respondentes, 27,3% não tiveram dificuldades, pois já possuíam habilidades;

45,5% informaram que não sabiam usar, mas contaram com o auxílio de colegas; e 9,1% responderam que tiveram dificuldades, pois não tinham acesso à internet em casa.

Os quesitos inserção das ferramentas digitais em aula e crença na efetividade do ensino remoto ficaram nulos, então, podemos inferir que para os(as) respondentes, sob determinadas circunstâncias, o ensino remoto e a inserção de recursos digitais em aula poderão ser positivos. Sobre essa transição para uso das ferramentas digitais voltadas para o ensino, foi questionado se já tinham em algum momento de aula explorado essas ferramentas com os(as) estudantes. Entre os(as) respondentes, 54,5% afirmaram que não utilizavam ferramentas digitais em aula; e apenas 45,5% disseram ter utilizado tais ferramentas para fins pedagógicos.

Quanto à participação dos(as) estudantes, 90,9% acreditam que poderia ser melhor se tivessem acesso à rede de internet e aparelhos; 81,8% afirmam ter aprendido mais sobre as ferramentas digitais e que participaram de formações *on-line* sobre uso das plataformas, e que, sim, boa parte do que aprenderam nesse período poderia ser aplicado em aulas futuras, *on-line* ou não.

Na questão discursiva, acerca da percepção dos(as) professores(as) sobre os principais entraves ao trabalho pedagógico em tempos de pandemia – o que denominamos de ensino remoto –, foi possível organizar as respostas em quatro categorias: acesso dos(as) estudantes aos recursos tecnológicos e à rede internet, acesso de professores(as) e estudantes aos recursos tecnológicos, analfabetismo digital do(a) professor(a), e analfabetismo digital do(a) professor(a) e estudante.

A categoria “acesso dos(as) estudantes aos recursos tecnológicos e à rede internet” diz respeito à limitação de acesso dos(as) estudantes, que está inteiramente relacionada à questão socioeconômica da comunidade atendida, e que está para além da capacidade de resolução imediata pela escola. Nos discursos dos(as) professores(as), aparece a percepção de que a viabilidade de uma proposta de ensino *on-line* passa pelo acesso pleno dos(as) estudantes a esses instrumentos. Para o respondente 1: “A falta de acesso à internet, além de dispositivos eletrônicos e com capacidade para participar *on-line* e *download*, com mais rapidez e eficácia, prejudicam o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias”.

Essa fala ilustra as condições de acesso dos(as) estudantes e de alguns profissionais da educação que, em algumas situações, esbarram na falta de equipamento ou de acesso contínuo à rede internet, ou ainda, contam com aparelhos que não atendem às necessidades do uso contemporâneo. Esse olhar correspondeu à opinião de 63,6% dos(as) professores(as) respondentes.

Outra categoria de análise importante, foi o “acesso de professores(as) e estudantes aos recursos tecnológicos”, pois engloba o acesso tanto de estudantes, quanto de professores(as). Embora se acredite na democratização do acesso às mídias digitais, principalmente dos(as) professores(as), esse fato não se confirma. Tal dado revela as condições socioeconômicas do estado, que reflete não apenas a situação dos(as) estudantes, mas também dos(as) profissionais da educação.

A terceira categoria de análise diz respeito à falta de conhecimento digital do(a) professor(a) e a consciência da impossibilidade de ensinar o que não se sabe. Como nos coloca Paulo Freire (2001), apesar de o ato de ensinar se configurar em trocas mútuas entre ensinantes e aprendentes, em que quem ensina aprende ao ensinar, isso não deve “autorizar que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo” (FREIRE, 2001, p. 259). Logo, a formação do(a) professor(a) se faz importante num cenário de introdução de tantas mudanças e inserção das tecnologias digitais na educação. Assim, o(a) professor(a):

[...] preparado para utilizar o computador para a construção do conhecimento é obrigado a questionar-se constantemente, pois com frequência se depara com um equipamento cujos recursos não consegue dominar em sua totalidade. Além disso, precisa compreender e investigar os temas ou questões que surgem no contexto e que se transformam em desafios para sua prática – uma vez que nem sempre são de seu pleno domínio, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à estrutura. (FERREIRA, BASÍLIO, 2006, p. 8).

Dessa forma, entendemos que a formação precisa se articular com a prática para não se tornar obsoleta, juntamente com a reflexão sobre o papel dessas ferramentas para aprendizagens, bem como sobre as dificuldades e potencialidade do uso na prática de ensino (FERREIRA, BASÍLIO, 2006).

Na quarta e última categoria, que diz respeito ao analfabetismo digital do(a) professor(a) e do(a) estudante, transparece a percepção, a partir das dificuldades observadas

e acompanhadas pelos(as) próprios(as) professores(as), de que além das dificuldades dos(as) professores(as), os(as) estudantes também apresentam dificuldades semelhantes quando se trata do uso das tecnologias digitais para fins de aprendizagem. Como pontua Franco (2013), temos a ingenuidade de intuir que nossos(as) “nativos da era digital” têm uma vasta habilidade no uso de aparelhos, que os interacionam com a internet. Nesse ponto, “há ainda um abismo no que tange o uso das TDIC na vida social e na educação escolar: fora da escola nossos alunos utilizam esse universo tecnológico, porém ainda encontramos restrições desse uso na prática pedagógica” (TEZANI, 2017, p. 296).

Nesse sentido, mesmo reconhecendo a enorme habilidade dos(as) jovens e adolescentes no contexto atual, com o manuseio desses aparelhos, sejam eles computadores, celulares, *tablets*, é possível também constatar que quando se trata de uso para fins educativos, de pesquisa de conteúdo, manuseio de *e-mails*, devolutivas ao(à) professor(a) por meio das mais variadas ferramentas, como fotos, anexos, uso de algumas plataformas digitais, como o Google Classroom, *sites* do Google e participar de *webconferências* das mais diversas plataformas, estes(as) apresentam certa dificuldade. Tais problemas vão desde falta de conhecimento do manuseio, desmotivação pessoal, falta de autonomia, dificuldades estruturais de acesso a equipamentos e internet de qualidade, até a falta de espaço adequado em casa para a realização das atividades.

São dificuldades também encontradas pelos(as) professores(as) que, embora no cotidiano acessem algumas dessas ferramentas, quando se trata de direcionar para fins pedagógicos, têm muitos entraves. Logo, a efetividade de um projeto educativo, que tem como base o uso das tecnologias digitais, depende de variáveis, como acesso aos equipamentos básicos e formação de estudantes e professores(as) para uso qualificado de tais ferramentas.

Algumas vozes dos(as) estudantes...

No período de 9 a 28 de dezembro de 2020, foi realizada um questionário via Google Forms, com 55 estudantes do Complexo Integrado de Educação de Itamaraju (CIEI), para compreender a percepção desses(as) estudantes quanto à proposta de ensino remoto, a

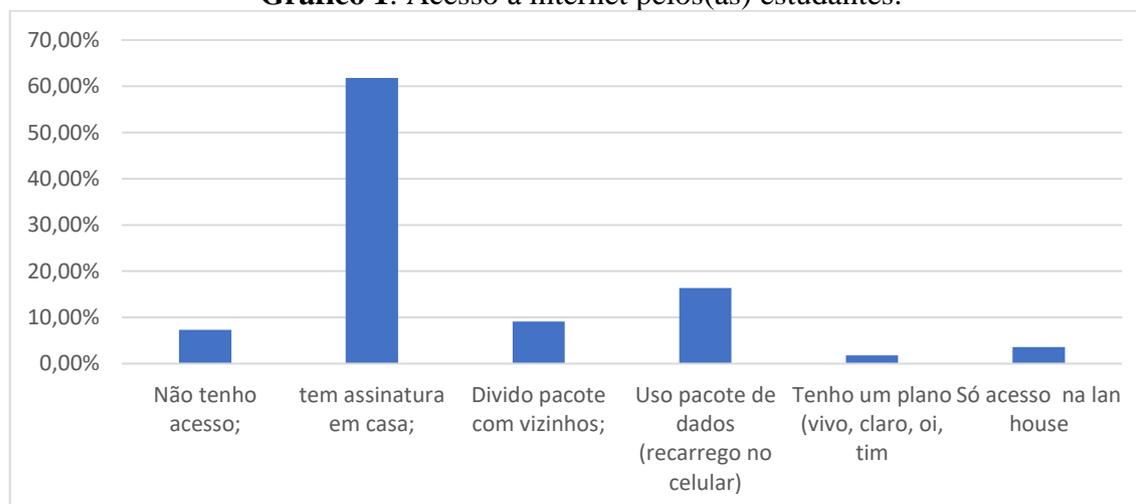
efetividade de tais ações e como têm recebido essas ações como algo válido para manutenção da rotina de estudo e continuação da formação escolar.

Estruturalmente, o formulário contou com dez questões, divididas em duas seções, a primeira de identificação do(a) estudante, turma e turno em que estuda, com três questões, e a segunda, intitulada: “Acesso e participação nas atividades *on-line/remotas*”, com seis questões de múltiplas escolhas, e apenas uma com possibilidade de resposta aberta.

O objetivo da entrevista foi conhecer as realidades, compreender quem são os(as) estudantes do CIEI, de que lugar falam esses(as) estudantes; conhecer qual sua condição de acesso à rede internet, para tecer algumas considerações, principalmente quando se fala em engajamento, participação e interesses dos(as) estudantes.

Dessa forma, tendo como foco conhecer tais pontos, a seção “Acesso e participação nas atividades *on-line/remotas*” buscou levantar essas questões com os(as) estudantes. A primeira questão abordada foi sobre que tipo de conexão de internet possuíam, em função da variedade de opções que o mercado oferece, desde pacotes de dados até assinaturas mensais. Como ilustra o Gráfico 1, 61,8% afirmaram ter assinatura de internet fixa; 16,4% usam pacotes de dados (recarregam o celular quando precisam); 9,1% dividem pacote de internet fixa com vizinhos; 7,3% não têm nenhum acesso; 3,6% só acessam em *lan house*; e 1,8% dos(as) estudantes têm plano de internet no celular.

Gráfico 1: Acesso à internet pelos(as) estudantes.

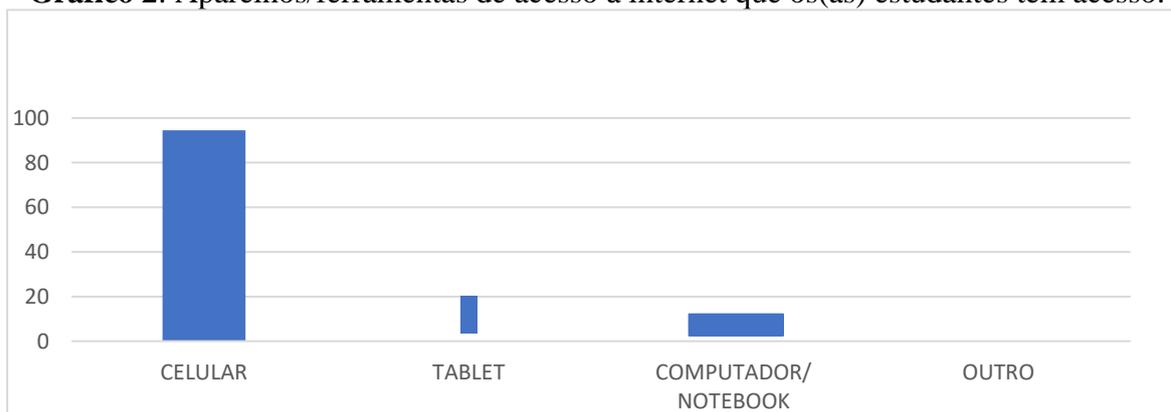


Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse ponto, apesar da maioria dos(as) estudantes contar com uma assinatura doméstica de internet, boa parte deles(as) têm acessos esporádicos por meio de pacotes de dados, assinaturas que limitam o uso mensal, *lan house*, ou dividem assinatura com vizinhos(as). Essa instabilidade de acesso à rede tem relação com as condições socioeconômicas da comunidade e pode, em certa medida, influenciar o engajamento dos(as) estudantes.

Os(as) estudantes também responderam sobre os equipamentos utilizados para acesso à internet. O gráfico a seguir mostra que os(as) respondentes da pesquisa têm acesso a alguns aparelhos. Vejamos:

Gráfico 2: Aparelhos/ferramentas de acesso à internet que os(as) estudantes têm acesso.

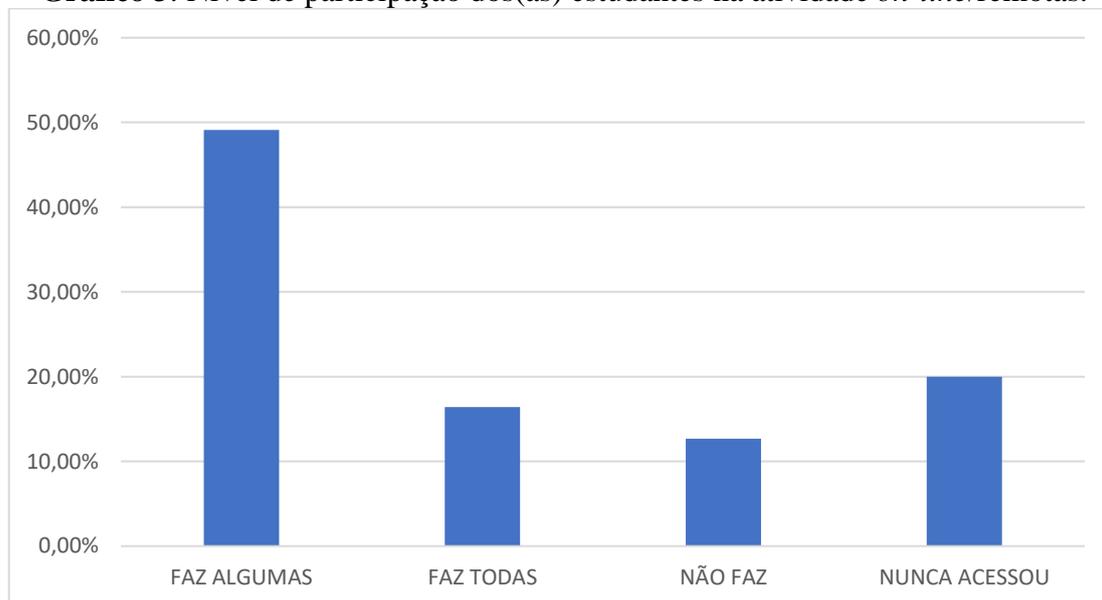


Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos(as) estudantes acessa a internet pelo celular – 94,5% dos(as) estudantes respondentes; 14,5% acessam via computador ou *notebook*; e apenas 1,8% possuem *tablet* para acesso.

Dessa forma, a participação dos(as) estudantes na proposta de atividades *on-line* passa necessariamente pelo acesso à rede e aparelhos, que lhes permitam não apenas estar conectados, mas à capacidade de memória para baixar arquivos, aplicativos, ler arquivos de vídeo e texto, entre outras necessidades. Isso fica claro no Gráfico 3, quando perguntado sobre a participação nessas atividades.

Gráfico 3: Nível de participação dos(as) estudantes na atividade *on-line*/remotas.

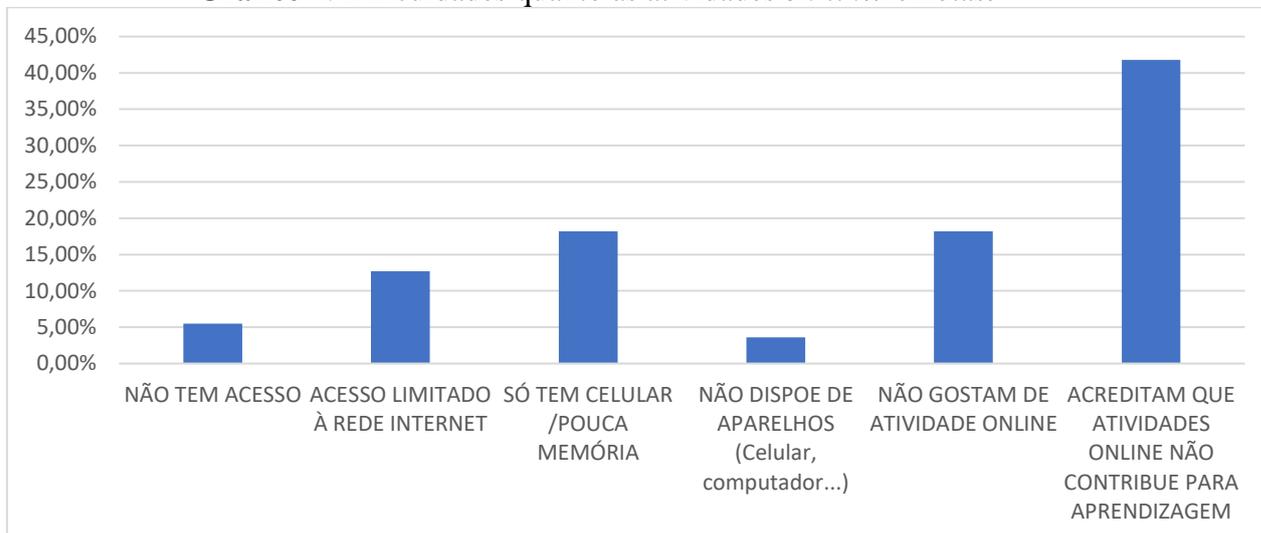


Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os(as) respondentes, como demonstra o gráfico acima, 49,1% afirmaram fazer algumas atividades, não informando quais, ou qual o critério para seleção das atividades que decidem fazer, se esta escolha é aleatória, de acordo com a disponibilidade, ou porque gostam da disciplina em questão. Dos(as) respondentes, 20% afirmam nunca terem acessado tais atividades; 12,7% não fizeram nenhuma; e apenas 16,4% afirmaram estar atentos à programação da escola e realizam todas as propostas.

Com relação às dificuldades dos(as) estudantes quanto às atividades *on-line*/remotas, estes(as) responderam:

Gráfico 4: Dificuldades quanto às atividades *on-line*/remotas.



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Gráfico 4, 5,5% dos(as) estudantes não têm acesso à internet; 12,7% disseram ter acesso limitado; 18,2% afirmaram que a grande dificuldade é com relação ao acesso aos aparelhos de qualidade que dê suporte aos diversos usos que as plataformas digitais possibilitam, pois afirmam ter apenas um celular e que este, por sua vez, não atende a demanda de usos para ensino *on-line*. Ainda, 3,6% afirmaram não ter disponível nenhum aparelho para acesso à proposta de atividades; 18,2% indicaram não gostar de atividades *on-line*; e 41,8% responderam que tais propostas não contribuem para sua aprendizagem.

Podemos perceber uma porcentagem alta de estudantes que são atravessados(as) por dificuldades no manuseio dos aparelhos para o ensino *on-line*/remoto, seja por falta de acesso, ou acesso limitado à rede de internet, ou falta de aparelhos – o que pode reverberar no “não gosto” de atividades *on-line* e na concepção de que essas atividades não contribuem para a aprendizagem. Além disso, muitos(as) desses(as) estudantes não tiveram experiências de aprendizagem *on-line* desenvolvidas pela escola, tendo em vista que muitos(as) professores(as) do CIEI também responderam que não desenvolviam docência *on-line* antes da pandemia. Assim, não gostar e acreditar que as atividades *on-line* não contribuem para a aprendizagem pode estar atrelado a uma cultura material escolar que não possuía vivências na cibercultura, marcada por uma não cidadania e processos de multiletramentos digitais.

Podemos observar, a partir das atividades realizadas e entrevistas com professores(as) e estudantes, que o CIEI tem construído políticas curriculares e processos pedagógicos com os(as) professores(as), estudantes e comunidade educativa, estabelecendo diferentes canais de comunicação. Essas atividades são algumas, entre outras, que vêm sendo construídas pelo CIEI, o que também mostra o seu compromisso para com o ensino e os(as) estudantes nesses tempos de pandemia. Compromisso realizado diante de desafios, como falta de equipamentos tecnológicos, formação continuada para o ensino remoto, adoecimento mental diante dos impactos da pandemia, entre outros. Há de se ressaltar, ainda, que professores e professoras têm se reinventado constantemente na construção de propostas que produzam conhecimentos e políticas de acolhimento, como apresentamos acima.

São iniciativas que vão desde as atividades para manter o vínculo com a comunidade escolar e desenvolver o sentido de continuidade do processo educativo, até a construção de redes de solidariedade, na tentativa de suprir algumas necessidades materiais. Vale ressaltar que tais ações educativas não atingiram a totalidade dos(as) estudantes atendidos(as) pelo CIEI, em função das condições socioeconômicas da comunidade. Na perspectiva da inclusão, o retorno presencial às aulas é a melhor forma de atender a todos(as) de modo equitativo. No entanto, nesse momento pandêmico, todos(as) profissionais do CIEI entendem que cabe cautela, tendo em vista que o retorno das aulas presenciais esbarra na luta e na defesa das vidas que temos perdido em face da pandemia e do desgoverno que se instalou no Brasil. Em tempos de vidas precárias, “quando lemos [ou nos deparamos nos noticiários televisivos] a respeito de vidas perdidas com frequência nos são dados números [que no Brasil ultrapassa meio milhão de mortos pela Covid-19], mas essas histórias se repetem todos os dias, e a repetição parece interminável, irremediável” (BUTLER, 2015, p. 29).

É importante reconhecer que a pandemia evidenciou a situação da educação pública no país, desde as condições físicas e materiais das instituições à carência de equipamentos adequados para o fazer pedagógico, a formação continuada dos(as) professores(as) e equipes técnicas, que frente a uma situação de crise como esta, seria determinante para se pensar e implementar estratégias de acesso dos(as) estudantes de forma democrática e mais abrangente, especialmente que atendesse o público menos favorecido financeiramente.

Dessa forma, os(as) professores(as) do CIEI têm construído produções curriculares internas diante de condições precárias de trabalho, resistindo às demandas de padronizações e adoecimento mental, construindo ecos numa escola que, mesmo sem paredes, tende a existir e resistir com uma responsabilidade ética frente o momento pandêmico que vivemos.

Referências

ANTUNES, Carolina. **Entra em vigor estado de calamidade pública no Brasil**. Gov.br. 2020. 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/entra-em-vigor-estado-de-calamidade-publica-no-brasil>. Acesso em: 30 de out. de 2020.

APPENZELLER, Simone; MENEZES, Fábio Husemann; SANTOS, Gislaine Goulart dos; PADILHA, Roberto Ferreira; GRAÇA, Higor Sabino; BRAGANÇA, Joana Fróes. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Rev. bras. educ. med.**. Brasília, v. 44, supl. 1, e. 155, 2020.

BAHIA. **Decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Palácio do Governo do Estado da Bahia, em 16 de março de 2020. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BAHIA. **Decreto nº 16.718 de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a instituição e organização dos Complexos Integrados de Educação, no âmbito do sistema público de ensino, articulados com Instituições públicas de Ensino Superior, e altera o Decreto nº 16.385, de 26 de outubro de 2015. Salvador: Palácio do Governo do Estado Da Bahia, Em 11 de Maio de 2016. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-16718-2016-bahia>. Acesso em 23 dez. 2020.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez., 2001.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as Escolas fazem as Políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BORGES, Luzineide Miranda. **#Soudoaxé**: redes educativas e o ciberativismo da Juventude de Terreiro da nação Ijexá. Tese (Doutorado em Educação). ProPED, UERJ, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015 (Tradução de Sergio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha).

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC – Ensino Médio**. Brasília-DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em 22 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário oficial da União.** Publicado em: 19/08/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso: 26 de out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília-DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília-DF. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAZZU5EMZpWT794>. Acesso em: 23 dez. 2020

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** MEC: (EA) 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso: 08 nov. 2020.

BRASIL/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de esclarecimento.** Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso: 30 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19.** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 09 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de Manejo Clínico para o Novo Coronavírus (2019-nCoV).** 1ª edição. Brasília – DF, 2020. – publicação eletrônica. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2020/fevereiro/11/protocolo-manejo-coronavirus.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

CIEI – Complexo Integrado de Educação de Itamaraju. **CIEI em Revista:** ações de uma escola em tempos de pandemia, 2020, Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rmcrR7K6p94Yr59r8eoxPgdXHJNhSbLd/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CIEI - Complexo Integrado de Educação de Itamaraju. **Conteúdos educativo para alunos.** Aula Remota CIEI. 2020. Disponível em:

<https://sites.google.com/view/cieiaularemota/in%C3%ADcio?authuser=0>.

Acesso em: 15 nov. 2020.

COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (Bahia). **Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico Minuta 28/07/2020**. Dispõe sobre a criação, implantação e orientação dos Complexos Integrado de educação. Salvador: Conselho Pedagógico, 12 abr. 2018.

FERREIRA, Daniel Paulo; BASÍLIO, Valéria Cristina. O papel do professor frente às novas tecnologias estamos preparados?. **Transversal - Revista Anual do IEDA**, v.4, n.4, 2006. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170411132603.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

FRANCO, Claudio de Paiva. Compreender as experiências de aprendizagem dos nativos digitais. **Rev. bras. linguista. apl.** Belo Horizonte, v. 13, n. 2, pág. 643-658, junho de 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra**. Carta de Paulo Freire aos professores. Editora Olho D'Água, 2001. Disponível em: <https://petbio.icb.ufg.br/n/40382-carta-de-paulo-freire-aos-professores-ensinar-aprender-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra>. Acesso em: 14 dez. 2020.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o Problema**. Pandemia crítica: n-1 Edições (137), 2020 (Tradução de Ana Luisa Braga, Caroline Betemps, Cristina Ribas, Damián Cabrera e Guilherme Altmayer).

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rendimento mensal domiciliar per capita no Estado da Bahia em 2019**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>. Acesso em: 03 jan. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em 03 jan. 2021.

IP - INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa aponta que professores estão mais favoráveis à tecnologia e se sentindo valorizados, mas estão desconfortáveis com retorno à escola**. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-aponta-que-professores-estao-mais-favoraveis-a-tecnologia-e-se-sentindo-valorizados-mas-estao-desconfortaveis-com-retorno-a-escola/>. Acesso em: 03 jan. de 2021.

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde no Brasil. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Brasília (DF); 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 27 out. 2020.

LAVAL, Christian. **A Pandemia de Covid-19 e a falência dos Imaginários Dominantes.** Pandemia crítica: n-1 Edições (143), 2020 (Tradução de Elton Corbanezi).

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? *In: Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, n. 26, 2004, p. 109-118.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *In.: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

PALÚ, Janete. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções, *In: Org: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da educação em tempos de pandemia.* - Editora Ilustração Cruz Alta – Brasil 2020 Cap. 6, p. 87-107.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: Para uma nova cultura política.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Políticas Linguísticas de Revitalização entre os Pataxó do Território Kaí-Pequi.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas). Museu Nacional/UFRJ, 2019.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da; TEIXEIRA, Alessandra Sousa; SANTOS, João Paulo Lopes dos. Articulações Neoconservadoras em torno dos Gêneros e das Sexualidades no Plano Municipal de Educação (PME) de Teixeira de Freitas – BA. **RBBA – Revista Binacional Brasil – Argentina**, v. 9, n. 02, 2020.

SILVA, Luis Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do Estado de Santa Catarina, *In: Org: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da educação em tempos de pandemia.* - Editora Ilustração Cruz Alta – Brasil 2020.

TAVARES, Wellington; PAULA, Ana Paula Paes de. Netnografia como possibilidade metodológica para estudos no campo da EAD. *In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Florianópolis/SC- ESUD*, 05, 2014, Florianópolis/SC. UNIREDE: 08 de agost. de 2014, p. 1622-1636.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.2, jul./dez. 2017. p. 295-307.

Submissão em: 25-08-2021

Aceito em: 05-09-2021