



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA**

**LARA PATRÍCIA MARTINIANO ARAUJO
SILVÂNIA SANTOS DE MENDONÇA**

**CURRÍCULOS, REALIDADES E ENFRENTAMENTOS DO ENSINO REMOTO: um
olhar sobre as escolas públicas de Maceió no momento pandêmico**

**MACEIÓ
2023**

**LARA PATRÍCIA MARTINIANO ARAUJO
SILVÂNIA SANTOS DE MENDONÇA**

**CURRÍCULOS, REALIDADES E ENFRENTAMENTOS DO ENSINO REMOTO: um
olhar sobre as escolas públicas de Maceió no momento pandêmico**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção de nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Campos Cavalcante.

**MACEIÓ
2023**

"Desta forma, o pedagogo, o educador, ao repensar a educação, está também repensando a sociedade. Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de "fazer política", escondido atrás de uma pseudo-neutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele".

(Gadotti, 2003, p.57)

CURRÍCULOS, REALIDADES E ENFRENTAMENTOS DO ENSINO REMOTO: um olhar sobre as escolas públicas de Maceió no momento pandêmico

Lara Patrícia Martiniano Araujo
Silvânia Santos de Mendonça
Orientadora: Valéria Campos Cavalcante

RESUMO

Este artigo advém do recorte de uma pesquisa que objetivou identificar quais Currículos foram vivenciados nas aulas e/ou atividades remotas do/no Ensino Fundamental Anos Iniciais, em duas escolas públicas, no contexto pandêmico imposto pela Covid-19, no período de 2020/2021, no município de Maceió/Al. Buscou-se para tanto observar de que maneira o referido município organizou/construiu os currículos escolares, diante dos enfrentamentos impostos pelo momento pandêmico. Recorremos à abordagem de pesquisa qualitativa, com base em estudo de caso múltiplos casos (STAKE, 2006) ocorridos em duas escolas públicas. Para a coleta de dados foram feitos grupos focais, nos quais coletamos as narrativas de professore/as, que atuavam à época nas escolas investigadas e análise documental, sobre os documentos que normatizaram a educação no momento pandêmico em Maceió. Diante da pesquisa realizada, há que se ressaltar, que mesmo com um aparato legal, que respaldou a educação na pandemia, as vozes dos investigados/as e as realidades vivenciadas nos apontou grandes enfrentamentos pedagógicos, quais sejam: a indisponibilidade de recursos para a aquisição de celulares e computadores individuais, conciliar rotina doméstica e trabalho, a ausência de formação continuada.

Palavras-chave: Currículos, Ensino Remoto, Escolas Públicas, Maceió.

ABSTRACT

This article comes from a survey that aimed to identify which Curricula were experienced in classes and/or remote activities of/in Elementary School Early Years, in two public schools, in the pandemic context imposed by Covid-19, in the period 2020/2021, in the municipality of Maceió/Al. In order to do so, we sought to observe how the aforementioned municipality organized/constructed school curricula, given the challenges imposed by the pandemic. We used a qualitative research approach, based on a multiple case study (STAKE, 2006) that occurred in two public schools. For data collection, focus groups were held, in which we collected narratives from teachers, who worked at the time in the schools investigated, and documentary analysis, about the documents that standardized education during the pandemic in Maceió. In view of the research carried out, it is important to highlight that even with a legal apparatus, which supported education during the pandemic, the voices of those investigated and the realities experienced pointed us to major pedagogical confrontations, namely: the unavailability of resources for the acquisition of cell phones and individual computers, reconciling domestic routine and work, the lack of continued training.

Keywords: Curricula, Remote Education, Public Schools, Maceió.

PALAVRAS INICIAIS

O interesse por esse tema surgiu a partir das vivências como estudantes do curso de Pedagogia CEDU-UFAL, desafios e enfrentamentos, que acompanhamos em ações com/nas escolas públicas de Alagoas, durante o momento da pandemia da Covid-19 nos anos 2020/2021. Esta pesquisa objetivou analisar quais Currículos foram vivenciados, nas aulas e/ou atividades remotas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no município de Maceió/Alagoas, considerando o momento pandêmico.

Trazemos aqui o recorte de uma pesquisa de natureza qualitativa, do período de agosto de 2020 a julho de 2021, tendo a coleta de dados realizada por meio de formulário online, análise de documentos, grupos focais realizados remotamente. Essa pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas em Maceió, buscou-se compreender os currículos reais, vivenciados na pandemia, para tanto ouvimos professores/as que atuaram com o ensino remoto.

Como fonte de análise buscamos as narrativas de professores/as que atuam/vam nas escolas investigadas à época da pesquisa, entendendo que as narrativas nos aproximam das práticas, significações, enfrentamentos e desafios vividos no momento pandêmico, diante da dimensão da pesquisa trazemos aqui alguns “recortes”, com a tentativa de problematizar as marcas encontradas. “De fato, sempre estamos dando nossas versões particulares e coletivas desses fatos. E não há como ser diferente” (FERRAÇO, 2004, pág. 86).

Neste trabalho, o Currículo escolar é compreendido como práxis e não como um objeto estático, configurando-se por meio das ações, conteúdos e práticas que ocorrem nas escolas. Segundo Moreira e Candau (2009), o Currículo,

[se] Constitui como experiências escolares em meio às relações sociais em torno do conhecimento. Essas experiências, a partir de um conjunto de esforços pedagógicos, contribuem para construção das identidades e dos estudantes. (MOREIRA e CANDAU, 2009, 10)

Assim, entendemos que os currículos são as atividades promovidas pela escola, seja no percurso construído pelas experiências remotas ou nas atividades presenciais, essas ações deixaram marcas, através dos conteúdos, das metodologias, na forma e meios empregados para cumprir os fins da educação de modo explícito ou implícito.

Com a pandemia da Covid-19, o Ministério da Educação (MEC), em março de 2020, autorizou o fechamento das escolas, para conter a disseminação do vírus e muitos foram os caminhos escolhidos por profissionais e instituições da educação para garantir o direito aos estudantes de continuar seus estudos.

No Brasil, entrou em vigor com a Lei nº 13.979 de 06/02/2020, e Portaria nº 343 de 17/03/2020, como medidas adotadas para o enfrentamento emergencial da saúde pública e direcionados à autorização e substituição das aulas presenciais por aulas remotas, enquanto durasse a pandemia em âmbito nacional, sob o argumento de que crianças e adultos não poderiam deixar de receber os conteúdos e de contabilizar o número de horas-aula para validar o ano letivo 2020.

Logo, em Alagoas, o governo do estado emitiu o Decreto nº 69.501 de 13/03/2020, que determinou aumentar o isolamento e distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais no estado, promovendo o ensino remoto como prática educacional, seguindo o Decreto estadual nº 69.527 de 17/03/2020 ocasionando a ausência de oferta de atividades pedagógicas sob a necessidade de reduzir o contágio e disseminação com a interrupção das aulas presenciais, obrigando às escolas e alunos a buscar meios alternativos para o ensino e trabalhar o currículo no contexto da pandemia de forma remota:

A adoção do teletrabalho, tratado aqui como aquele realizado em casa, home office, remotamente (distante) tem se expandido, sendo uma opção, sobretudo, em atividades econômicas privadas e públicas, cujo trabalho pode ser realizado a partir da combinação dos meios de comunicação e das máquinas informacionais, isto é, computadores e softwares (programas) que permitem a produção, a organização e a distribuição de bens e serviços (BRIDI, 2020, p. 176).

Entende-se que trabalhar o processo de escolarização remotamente pode ser considerado como um dos maiores enfrentamentos para os professores, pois era necessário que as escolas amenizassem os impactos aos currículos, com a suspensão das aulas presenciais e obtenção um olhar diferenciado aos sujeitos que receberam atividades remotas online, forjando um novo processo de ensino e aprendizagem sem sair de casa.

Conforme asseguram Schlemmer, Morgado e Moreira (2020, p. 772) “Entre os desafios, no campo da educação, estava a necessidade de formar pessoas que fossem capazes de aprender, viver, conviver e atuar nessa sociedade hiperconectada, de maneira responsável, crítica e cidadã, a fim de transformá-la”.

Para corroborar, contamos com os teóricos: Freire (1987); Moreira; Sclemmer (2020); Cavalcante (2017); Moreira; Henrique e Barros (2020); Santos (2020); Gonçalves (2020) e Arruda (2020).

Considerando esses pressupostos, organizamos este artigo seguindo os seguintes tópicos: ***I. O Ensino remoto no período da pandemia: Reflexões; II. Caminhos metodológicos; III. Marcos legais, vivências e realidades do ensino remoto em Maceió.***

1. O ENSINO REMOTO NO PERÍODO DA PANDEMIA: REFLEXÕES

Entendendo que o ensino remoto, mediado ou não por tecnologias digitais em substituição das aulas presenciais, fez com que as escolas catalisassem angústias presentes na vida dos estudantes e nas práticas pedagógicas dos professores, conforme dito anteriormente.

Desta forma, para uma melhor compreensão do conceito de ensino remoto recorreremos a Moreira e Sclemmer (2020), quando afirmam que:

O Ensino Remoto se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOEIRA e SCLEMMER, 2020, P.08).

Desta forma, foi preciso olhar de perto os impactos causados nas escolas, nos seus sujeitos, nas suas complexidades e nas rotinas da educação domiciliar, fazendo investigações sobre suas condições concretas, sobre o currículo presente, vivenciado e praticado nesse período de isolamento físico e social, mas, principalmente, como ele foi concebido, produzido, compartilhado e mediado.

Diante dessas normas, as escolas buscaram alternativas para dar continuidade às aulas, redesenhando a sala de aula, colocando o aluno longe fisicamente do professor, deixando os próprios estudantes responsáveis pelo ensino e aprendizagem, e de uma hora para outra as famílias tiveram que conciliar os afazeres de casa, a preocupação com a subsistência, a supervisão dos filhos e idosos com a rotina escolar online.

Dessa maneira, o ensino remoto, inicialmente temporário, se tornou uma alternativa para as escolas dentro desse contexto, os estudantes e as famílias, em Maceió, viram-se submetidos/as as aulas remotas, essa estratégia apresentou-se como essencial para o professor não perder o vínculo com os estudantes. Muitas dificuldades socioeconômicas de acesso as aulas se revelaram, a situação de desigualdade social dos estudantes sobressaiu, expondo a falta de acesso à tecnologia, pacote de dados insuficiente, desemprego e crise econômica presente na realidade dos estudantes, que frequentam as escolas públicas alagoanas, situação antes camuflada pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula

Considerando o ensino remoto como única alternativa para evitar paralisação do ano letivo, os professores demonstraram uma preocupação com relação à importância da interação no processo ensino-aprendizagem. Valle; Marcom (2020, p.141) afirmam que

Os profissionais da educação precisam repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, uma vez que foram obrigados a se reinventar e promover alternativas capazes de proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento, numa tentativa de salvar o ano letivo.

Concordamos com o autor quando ressalta que professores e estudantes precisaram procurar possibilidades e estratégias de interação, adaptar-se à escolarização, esse foi um momento de adaptação, de adotar estratégias e práticas pedagógicas instigando conhecimentos que ultrapassem o aplicativo de WhatsApp e transbordassem nos ambientes familiares, uma vez que estávamos vivenciando um momento atípico na história da educação, precisando estar atentos ao que vai além das lacunas criadas pela pandemia.

Este momento foi extremamente desafiador para os estudantes das escolas públicas, estudar por meios de ambientes digitais, a prática pedagógica através das telas, na verdade, fez o estudante vivenciar uma aula onde o professor diz o que eles devem fazer e como responder as atividades remotas, quando na verdade os estudantes foram os protagonistas e não meros receptores.

De acordo com Moreira, Henrique e Barros (2020, p. 354) “o professor, mais do que transmitir conhecimentos, teve que guiar o processo de aprendizagem do estudante, de forma a desenvolver as suas capacidades, sua autoaprendizagem e sua autonomia”. Visto que, os professores, neste momento, foram responsáveis direto pelo planejamento e atividades das aulas, construção de vídeos, elaboração e aplicação de atividades remotas e contato direto com os alunos pelo WhatsApp.

Assim, as práticas pedagógicas em tempo de distanciamento demandou que o professor adotasse novas práticas, deveriam melhorar o ensino e a aprendizagem, construir uma forma de pensar na abordagem da realidade *online*, cabendo ao professor agir como mediador, facilitador dos saberes e vivências culturais dessa modalidade no formato de ensino remoto.

Conforme explicita Moreira, Henrique e Barros (2020, p. 352)

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência

Diante desse cenário, com a eclosão do ensino remoto em todo Estado de Alagoas, a virtualização das aulas, os professores conheceram de forma forçada um enfrentamento imposto pela situação, tentando adaptar-se ao ensino remoto sem preparação ou orientação, substituindo recursos manuais por tecnológicos, fazendo com que todos passassem a repensar suas práticas pedagógicas, metodologias de ensino, avaliação, sempre objetivando um ensino atrativo e dinâmico para o estudante, visto que, no momento pandêmico, existiram inúmeras incertezas quanto a regulação dos corpos, ou seja, sobre microfones abertos ou fechados, sobre câmeras abertas e professores solitários dragados pelas desconfianças e pela situação de ensinar, de pensar, de operar e lidar com a seleção de conteúdos imprescindíveis, num determinado currículo para esse momento do processo educativo escolar.

No tocante às atividades remotas, realizadas em casa, há ainda que ressaltar as diferenças no acompanhamento e aprendizagem entre as famílias, algumas devido a formação e poder aquisitivo puderam ajudar seus filhos nas atividades escolares, as mais pobres e em vulnerabilidade, entretanto não conseguiram, uma vez que a impossibilidade de acesso ao material e ausência de conhecimentos dos pais, foram questões cruciais nesse contexto. Todas essas questões geraram um aumento na desigualdade na educação e no progresso do estudante. Neste sentido, Vommaro (2020) ressalta que,

As condições de moradia, as possibilidades de os pais acompanharem os exercícios, os recursos tecnológicos, o acesso a materiais, as remessas pelas escolas são desiguais, desse modo, as questões socioeconômicas influenciam diretamente e fazem com que alguns alunos sejam excluídos e sigam o processo de aprendizado, enquanto outros são excluídos, usurpados do seu direito à educação em meio à pandemia (VOMMARO, 2020, p. 20).

Seguindo tais pressupostos e a concepção de educação democrática libertadora (FREIRE, 1969), há que se pensar que cada escola pública possui um público específico, com identidades e diversidades próprias, por isso, havia que definir quais planejamentos e ações de enfrentamentos mais adequados para inovação das ações pedagógicas dos currículos no cenário pandêmico. Compreende-se, por fim, que a escola pública, enquanto instituição educativa, tem um papel relevante junto aos estudantes, interligando as relações entre: saberes, realidades e identidades dos sujeitos, que devem ser evidenciados nos currículos e planejamentos das escolas públicas, para que se consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidades sociais/diversidades e cultura.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O *locus* inicial da pesquisa foram duas escolas municipais de Maceió, denominadas aqui como Safira e Rubi, localizadas nos bairros do Benedito Bentes e Serraria. Realizamos “estudos de casos múltiplos” (STAKE, 2006), que propôs analisar os currículos das escolas de Maceió, no momento pandêmico. Envolvendo a preocupação de pensar a Educação numa perspectiva mais ampla, tivemos o cuidado de relacionar o que foi ensinado nas escolas de Maceió com os documentos que preconizaram o ensino remoto em Maceió.

Foram investigadas duas escolas, sendo elas as escolas Rubi e Safira. Iniciamos pela escola Rubi que se localiza num bairro periférico da cidade de Maceió e possui uma área de 4.308,82 m², construída entre os anos de 2001 e 2005, continuamente. Oferece o Ensino Fundamental, dividido em 32 turmas para os Anos Iniciais, pelo dia e oferta a Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) durante a noite. A escola Rubi é vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sendo financiada pela Prefeitura Municipal de Maceió e pelo governo federal, com verba do FUNDEB.

À época da pesquisa, a escola Rubi possuía 13 salas de aula, 4 banheiros, 1 cozinha, 4 salas de apoio administrativo, 1 sala de recursos, 2 salinhas de armazenamento de materiais diversos, 1 pátio coberto, 1 área descoberta e 1 campo. Preocupam-se com o atendimento a alunos especiais, tendo a escola banheiros adaptados e uma sala de recursos bem equipada. De acordo com os funcionários, o mobiliário precisa de renovação e a escola busca soluções para a falta de espaços específicos, como uma biblioteca e uma quadra coberta, enquanto mantém um acesso organizado para funcionários, pais e alunos.

Também com equipe diversificada: com gestores, professores e funcionários concursados e terceirizados. Os estudantes, de famílias de baixa renda, em sua maioria, com idades entre de 6 a 15 anos no turno diurno e, para a EJAI, a partir dos 15 anos de idade, conciliando estudos com trabalho.

Havia três documentos que ditavam as regras de funcionamento: o Regimento Escolar, o do Conselho Escolar e o da Comissão de Autoavaliação Escolar (CAAVE). De acordo com a escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento primordial, construído, avaliado e monitorado coletivamente, que define a identidade da escola e seu plano de ação para melhorias.

Segue a abordagem sócio construtivista de Vygotsky, focada na interação social para a aprendizagem. A avaliação é formativa, objetivando identificar dificuldades para ajustar metodologias de ensino e aprendizagem.

A Escola Rubi lidou com desafios na pandemia, tentando manter o contato entre os estudantes e a escola. Estratégias como prêmios para interação familiar obtiveram baixa adesão, com 35% de participação dos estudantes e famílias. Problemas com o acesso tecnológico e apoio familiar complicaram a participação, demandando um modelo híbrido para solucionar as perdas educacionais.

Na escola Safira, as etapas de ensino que a escola oferta é Educação Fundamental do 1º ao 5º ano e as modalidades de ensino são regular, Educação para Jovens e Adultos e educação para pessoas com deficiência. Na Educação para Jovens e Adultos, são ofertados 1º e 2º segmentos – da 1ª à 3ª fase do primeiro segmento e da 4ª à 6ª fase do segundo segmento, no turno noturno, e as demais modalidades nos turnos matutino e vespertino. A escola funciona durante os três turnos.

O terreno da escola (de aproximadamente um quarteirão) onde está a construção da escola, também em bairro periférico de Maceió, foi, durante muito tempo, objeto de cobiça entre os católicos e evangélicos que disputavam o local para construção de suas respectivas igrejas.

Até o momento da pesquisa, contavam com nove salas de aula, mais uma sala destinada para educação especial, uma multimídia e uma de leitura, além de salas destinadas para a equipe administrativa, assistente social, almoxarifado e à merenda e ao material didático. Nesta escola, os alunos com deficiência compartilham os banheiros comuns, embora a escola disponha de rampas, mobiliário adaptado e alguns recursos como ar-condicionado na biblioteca e multimídia, como também ventiladores em cada sala de aula.

A escola Safira possuía à época da pesquisa uma equipe técnico-pedagógica gerida por diretores e coordenadores, com 30 professores e uma equipe técnico-administrativa diversa. A maioria dos estudantes vêm de famílias de baixa renda, com crianças de 6 anos até adultos de 60 anos ou mais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Safira foi construído de forma coletiva definindo diretrizes e metas para a educação na escola, refletindo nas escolhas educacionais e organizando o processo de aprendizagem com base na gestão democrática. Inspirada pela perspectiva socio interacionista de Lev Vygotsky, dá ênfase à interação social como base fundamental para o aprendizado, reconhecendo a Zona de Desenvolvimento Proximal como essencial para o avanço cognitivo.

Adotando uma abordagem de educação contextualizada, objetivando uma formação crítica e ética, integrando questões socioambientais e corroborando para a participação da

comunidade.

Esta escola valoriza seus projetos pedagógicos para engajar os estudantes, com foco em temáticas sociais e culturais. Um plano de ação orienta esses projetos, contendo métodos com salas de apoio e reuniões com pais. Metodologias de ensino, utilizando recursos como televisores e jogos, é sustentada por formação contínua dos professores.

Para ministrar as aulas, durante o período de pandemia, foram utilizadas algumas ferramentas de tecnologias digitais, como: mídias de comunicação - Sala meet.google, grupo WhatsApp, E-mail, favorecendo as novas mudanças na metodologia de ensino com compartilhamento de aulas virtuais. Além disso, a escola teve, no ano de 2020, o apoio da Rádio Educativa, realizando contação de histórias, uso do livro e aulas-vídeos ministradas e orientadas pelos professores. Para as famílias que apresentaram dificuldades de conexão ou ausência de recursos (computadores, celulares...) foram oferecidas atividades xerocopiadas.

Como instrumentos de coleta de dados usou-se grupo focal (utilizando o meet) com professores/as das escolas investigadas, complementado com um questionário por meio eletrônico (formulário do Google), que contou com a participação de 9 (nove) professores/as, sendo 07 mulheres e dois homens¹, todos/as trabalham nas escolas *lócus* de investigação, no município de Maceió, no que se refere aos participantes da pesquisa, 80% são do sexo feminino, e 20% do sexo masculino. Em relação a faixa de idade, 50% têm entre 31 e 40 anos e os outros 50% entre 41 e 50 anos. No que diz respeito à escolaridade, 70% tem curso superior em Pedagogia e 30% tem curso superior em outras licenciatura, todos/as tem pós-graduação em alguma área da educação. Para manter o anonimato utilizamos apenas a primeira letra do nome, seguido do nome da escola.

Esta pesquisa recorre a uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (p. 28), “[...] dividimos o processo de trabalho científico de pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento empírico e documental”

Dessa forma, não se objetiva um resultado quantitativo, mas sim a análise dos componentes do planejamento, para que novos conhecimentos sejam produzidos a partir da investigação, assim também como construir hipóteses sobre possíveis resoluções, caso encontremos incoerências com as concepções defendidas neste trabalho, no tocante a currículos que aproximam-se da prática pedagógica libertadora (FREIRE, 1984).

Já a análise de documentos, nos permitiu ampliar a visão sobre o objeto investigado uma vez que, segundo Ludke e André (1986),

¹ Para manter o anonimato, utilizamos as letras do Alfabeto para não expor os sujeitos da pesquisa.

Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Como exemplos gerais de documentos, podem ser citadas: as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, arquivos escolares, circulares, [...] se recomenda o seu uso quando o pesquisador se coloca frente a algumas situações básicas: quando o acesso aos dados é problemático; quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 46).

Desta forma, podemos entender a análise de documentos como uma ferramenta que nos possibilita identificar informações em documentos a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas. Assim sendo, Ludwig (2012) ressalta que,

Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas (LUDWIG, 2012, p. 63).

Para Cappelletti e Abramowicz (1986, p. 223), “os documentos constituem uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através do tempo, podendo servir de base a diferentes estudos, dando assim mais estabilidade aos resultados obtidos”. Os documentos estudados em nossa pesquisa foram: o Referencial Curricular do Município de Maceió – RCM, e o documento que institui, por meio da Portaria Semed/Maceió nº 12/21, a organização e o funcionamento da oferta do ensino fundamental e suas modalidades, em um ciclo emergencial contínuo curricular, relativos ao período 2020/2021.

Além dos documentos, foram considerados como base teórica em nossa investigação: Freire, (1996, 1987), Candau (2009), Santos (2020), Oliveira (2020), entre outros autores, que nos auxiliaram em nossa discussão temática.

3. MARCOS LEGAIS, VIVÊNCIAS E REALIDADES DO ENSINO REMOTO EM MACEIÓ

O advento da pandemia da Covid-19 trouxe várias consequências para os mais variados setores da sociedade, pois desencadeou muitos processos de mudanças, adaptações e regulamentações. Essas mudanças atingiram “em cheio” diversos setores da sociedade, aprofundando ainda mais muitos dos problemas. Entre os setores atingidos, encontra-se o da educação, que já vinha com muitos problemas, sendo estes, agravados com a pandemia. Pensar

os impactos da Covid-19 na educação tornou-se um grande desafio, devido emergir diferentes contextos antes jamais imaginados.

Dentro deste cenário, fez-se necessário a reflexão inicial acerca do lugar social que os sujeitos ocupam, uma vez que, as circunstâncias sócio/cultural/econômica/política, são refletidas nas políticas educacionais destinadas aos mesmos. Desse modo, essa posição espelha a forma como esses sujeitos se compreendem e compreendem o outro no mundo. Assim, ao buscar promover um processo educativo que inclua e envolva a dimensão humana, precisa, antes de tudo, (re)conhecer e valorizar os desejos, expectativas, conhecimentos e vivências dos educandos.

A situação pandêmica imposta pela Covid-19 afastou todos de suas rotinas, no contexto educacional, tornou evidente o que já é muito complexo, ou seja, a elaboração de um currículo que possibilite a equidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Vislumbrar a experiência do ensino remoto, é no mínimo, instigante e cheia de expectativas, tanto por parte dos docentes, como também por parte dos estudantes, dos coordenadores, técnicos e gestores.

Estando essas questões postas, esse trabalho propõe analisar quais Currículos foram vivenciados, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no município de Maceió, no Estado de Alagoas, considerando o momento pandêmico imposto pela Covid-19, nos anos 2020/2021, traçando os limites e possibilidades de/as aulas remotas em escolas públicas, fazendo a relação entre o legal e o ideal.

Sob a lógica do descaso, com a política de desinvestimento do governo Bolsonaro, discursos alienantes e negacionismo, que se agravou com o advento da pandemia e, isso fez com que as autoridades do campo educacional procurassem alternativas, que pudessem dar respostas a essa situação.

Em Alagoas, um dos problemas potencializados pela pandemia foi a ausência de formação continuada para os professores, que os impediu de reconhecer a historicidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional; essa lógica produtivista desconhece a historicidade do saber, logo, dissemina uma pedagogia de resultados e tenta desencorajar/desestimular educadores(as) e educandos(as), com o discurso de meritocracia e de empreendedorismo, como quem desafia competidores a alcançar pódios, custe o que custar, não importando quantas vidas fiquem pelo caminho.

As realidades pesquisadas em Maceió nos permitiu conhecer a forma/modo como tais desafios foram enfrentados e, se as soluções estabelecidas possibilitaram o desenvolvimento de uma educação libertadora e de um processo educativo que inclua e envolva a dimensão humana.

3.1 Referencial Curricular do município de Maceió-RCM - Reflexões

A capital alagoana - Maceió, diferente dos demais municípios alagoanos, adotou o Referencial Curricular do município de Maceió-RCM como documento norteador para o planejamento das atividades remotas, posteriormente instituiu por meio da Portaria nº 12/2021 as habilidades prioritárias a serem trabalhadas e que serviram de base para os planejamentos e currículos do/no período pandêmico (2020/2021)

A cidade de Maceió, capital do estado de Alagoas, não adotou o sistema de ensino remoto. A rede municipal de educação instituiu “atividades remotas”, que se configuraram em forma de: utilização dos livros didáticos e por meio de plataformas digitais – Google Meet e WhatsApp e com a utilização dos meios de comunicação – rádio, Lives, chamadas de vídeos, entre outras, a serem realizadas no período da pandemia que foram organizadas para constituir o currículo continuum, que abrangeu os anos de 2020/2021.

Quanto a carga horária, as atividades seguiam a carga horária das disciplinas e do dia letivo, ou seja, 4 horas no turno regular e, 3 horas trabalhadas no contra turno, além dos sábados letivos; tudo para cumprir as horas letivas exigidas. Diante disso, é possível concluir que houve desgaste, físico, emocional e psicológico, visto que, a pressão para que as atividades fossem realizadas pelo número máximo de estudantes possível e, que esses estudantes assimilassem o conteúdo abordado nessas atividades foi imenso.

No recorte feito no Referencial Curricular de Maceió – RCM, que instituiu as habilidades prioritárias a serem trabalhadas pela rede municipal de educação, além dos conteúdos de linguagem e de matemática, foram abordados os Temas Curriculares Transversais – TCT’s, que trabalhou e desenvolveu atividades que incluíram as Diversidades, os Direitos Humanos, as Tecnologias e as Identidades dos sujeitos, possibilitando o estudo e conhecimento das realidades dos estudantes.

No ano de 2021, a Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental no município de Maceió publicou as Habilidades Prioritárias, direcionando a educação da cidade durante o ano de 2021, a fim de preencher as lacunas causadas pela pandemia no ano anterior. Sua redação inicia-se com o seguinte:

Com o propósito de contribuir com o trabalho docente, no que se refere ao planejamento do Continuum Curricular 2020/2021, a equipe de técnicos da SEMED/ Maceió, formadores/as da Coordenadoria Geral de Ensino Fundamental, elencou, a título de sugestão, um conjunto de habilidades

que poderão ser trabalhadas com os/as estudantes, visando a construção das aprendizagens essenciais esperadas (MACEIÓ, p. 1, 2021).

Este documento norteou as escolas Rubi e Safira, com as habilidades prioritárias que estendem-se entre as suas 36 páginas. Orientando que, primeiramente, realizados diagnósticos com as turmas, observando os níveis de aprendizagem dos estudantes, para que, a partir disso, o planejamento do Continuum Curricular 2020/2021 fosse realizado. Podendo, dessa forma, acrescentar ou retirar alguma habilidade que, ora, estivesse ou não no documento.

As Habilidades Prioritárias do ano 2021, para os 1º aos 5º anos, contemplava todas as áreas do conhecimento trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (2018), dando maior ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, com mais habilidades a serem trabalhadas com os estudantes.

Nas demais áreas, os Temas Curriculares Transversais – TCT’s com Diversidades, os Direitos Humanos, as Tecnologias e as Identidades dos sujeitos são perceptíveis. Arte, Educação Física, Geografia, História e Ensino Religioso. Um documento prescritivo que tentou suprir as dificuldades do momento pandêmico, mas que nem de longe conseguiu superar as dificuldades e enfrentamentos vivenciados pelas escolas, professores e estudantes.

Como exemplos das habilidades, trazemos listadas algumas habilidades de cada área citada acima:

(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(MCZ.EF12EF01.s) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(MCZ.EF35EF02.s) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil de matriz indígena e africana.

(MCZ.EF35EF03.s) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas (MACEIÓ, p. 12-15, 2021).

O recorte do Referencial Curricular de Maceió de 2020, posto neste documento com habilidades prioritárias (2021) para o momento pandêmico, “teoricamente” trazia como

possibilidade proporcionar aos estudantes uma experiência que respeitasse às suas individualidades e vivências.

Entretanto, o que se viu foi extrema falta de acesso as tecnologias digitais para estudantes, bem como para professores. Entendendo que principalmente os estudantes das escolas investigadas fazem parte de uma realidade econômica desfavorecida. Além disso, os professores não tiveram formação para atuar no ensino remoto.

Logo, as Habilidades Prioritárias não foram colocadas em prática, uma vez que estavam totalmente desconexas com as realidades dos estudantes das escolas públicas no momento pandêmico, dadas as condições econômicas, para adquirir e manusear os aparatos tecnológicos, tanto para os professores, como para os estudantes no momento pandêmico.

3.2 Enfrentamentos vivenciados por professores/as e estudantes

Dito isto, a nível macro de sistema, não houve organização das redes de ensino quanto aos planejamentos; no que concerne aos enfrentamentos encontrados pelos professores em dar aula on-line para os alunos mereceram destaque as narrativas:

Eu e meus colegas esbarramos em dificuldades, por exemplo, como tirar a dúvida de um aluno, que os pais levavam o celular para o trabalho. Como vão enviar as respostas e tirar dúvidas sobre as atividades se eles não têm habilidades de usar o celular? Dar aula assim não é a mesma coisa que na sala presencial, no presencial eles falam mais [...], WhatsApp não é aquela relação professor aluno em sala de aula presencial. (PROFESSORA M, ESCOLA RUBI).

Na minha escola, no início as dificuldades foram muitas, nem todos os professores sabiam preparar o material, precisamos um da ajuda do outro para ir dando continuidade, os alunos não entram nas aulas online, só tem uma turma, que nem é a minha turma, que só um aluno conversa com a professora nas aulas. Às vezes a desmotivação do professor não é nem o aluno não ter acesso, é a devolução das atividades que não tem, a gente prepara o material coloca no grupo, mando áudio explicando e não temos retorno. (PROFESSOR D, ESCOLA SAFIRA)

Cinco dos meus estudantes dispunha de um único celular em casa, que só ficava disponível no momento em que os pais largavam do trabalho, algumas vezes eles diziam que os dados não davam para abrir o arquivo enviado. Havia semana de ter na sala de aula só com um aluno para que eu fizesse o atendimento, o que faz com que sem querer a gente exclua os outros alunos da aprendizagem, é uma situação desagradável porque eles não podiam participar. (PROFESSORA L, ESCOLA RUBI)

Como podemos perceber nessas falas, para os professores, o maior enfrentamento foi em conseguir que os estudantes interagissem nas plataformas remotas, respondendo às demandas colocadas, realizando as atividades, sem ajuda essas falas evidenciam que o ensino remoto em Maceió foi extremamente limitante, como os/as professores/as afirmam: “Como vão enviar as respostas e tirar dúvidas sobre as atividades se não eles não têm habilidades de usar o

celular?” (PROFESSORA C, ESCOLA RUBI) “Às vezes a desmotivação do professor não é nem o aluno não ter acesso, é a devolução das atividades que não tem, a gente prepara o material coloca no grupo, mando áudio explicando e não temos retorno” (PROFESSOR D, ESCOLA SAFIRA).

Como podemos observar nestas falas, há vários obstáculos para os estudantes participarem das aulas remotas, os principais obstáculos estão vinculadas a situações socioeconômicas, vez que muitos são economicamente desfavorecidos, não têm computador, aparelho celular, internet, por conta da ausência de recursos financeiros. Diante dessa realidade, entendemos que os aspectos sociais dos estudantes na pandemia, sobretudo por fatores econômicos ou sociais, muitos estudantes acabaram se ausentando da escola, as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais profundas e rápidas evidenciaram ainda mais a marginalidade desses sujeitos da escola pública.

Diante desses enfrentamentos, os professores necessitaram refazer sua prática para formar os estudantes, diante de uma realidade atípica, pandêmica, que potencializou as grandes exclusões dos sujeitos. Neste contexto, os professores ampliariam suas táticas para lidar com os enfrentamentos (CERTEAU, 1994), sobretudo para manter os estudantes no WhatsApp estudando, alcançando o maior número de estudantes que não desistiram, além do enfrentamento de mantê-los interagindo.

Seguindo a concepção de Santana Filho (2020, p. 6), compreende-se que foi necessário que se repensassem suas propostas pedagógicas:

A urgência para que [...] os professores [...] realizassem a transposição de seus planejamentos para plataformas virtuais [...] conduz à reprodução pura e simples da exposição oral presencial para a repetição à distância das explicações e exercícios. É um arremedo de proposta pedagógica [...] porque a prática educacional à distância [...] exige que se repense a concepção de aprendizagem, da ação pedagógica, do currículo e dos próprios sujeitos do processo e não se constrói assim, de improviso.

Concordando com o autor e diante das falas coletadas, entendemos que a prática educativa não presencial trouxe em algumas circunstâncias uma transformação no processo educativo, trazendo elementos singulares, a inclusão de ambientes virtuais, atividades remotas, aulas no *Whatsapp*, conseqüentemente, para ressignificação de metodologias, currículos, bem como atividades e intervenções pedagógicas. Considerando as pluralidades das realidades dos estudantes, constatamos arranjos, na perspectiva de superar as situações-limites encontradas.

Assim, pode-se afirmar que o contexto de pandemia representou nas escolas investigadas, novas reflexões, ações coerentes com as exigências do novo cenário educativo bem como com a realidade do público que ainda em 2021 não frequentaram a sala de aula.

Mesmo assim, a “imprevisibilidade acaba por não permitir a estados e municípios terem uma visão mais precisa sobre quando será possível um retorno total à educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 262).

Concordamos ainda com Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352), quando afirmam que a pandemia gerou: “obrigatoriedade dos professores e estudantes a migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios de aprendizagem”. Os autores destacam que ocorreu uma mudança no cenário da sala de aula física para online, os professores e estudantes ainda estão tentando adaptar-se a essa nova realidade de ensino em suas residências, estudando e dando aula distante, culminando no medo e a incerteza do momento.

3.3 Ausência de Formação de Professores na Rede de Maceió: Reflexos

Um agravante foi a ausência de formação, muitos professores concluíram que as aulas remotas nas escolas públicas de Maceió, aconteceram de forma improvisada e quase sem planejamento; isso se deu pelo fato todos terem sido pegos de surpresa, conforme afirmam os/as professores/as:

Nós fomos pegos de surpresa por esta pandemia e estamos fadigados de tanto *live* e aula online, infelizmente formação continuada não tivemos, estamos caindo e levantando, aprendendo na prática, todo dia uma novidade, muitas lives que nem aguento mais assistir, sinceramente estou exausta (PROFESSORA E, ESCOLA RUBI).

Na minha escola, no início as dificuldades foram muitas, não sabíamos o que fazer, a preocupação foi geral, nem todos os professores sabiam preparar o material e precisaram um da ajuda do outro para ir dando continuidade, os alunos não entravam nas aulas online, muitas famílias não tinham pacote de dados, (PROFESSOR J, ESCOLA SAFIRA).

Não tive formação continuada, no começo eu estava assustada em ter que usar a tecnologia para trabalhar com os alunos sem ter nenhuma formação, de como fazer com a turma no momento de distanciamento físico. [...] às vezes ficava preocupada em como trabalhar online, com o tempo fui trocando ideias com meus colegas para aprender a enviar atividades do computador para o WhatsApp, comecei acompanhar lives, acho que, nunca passei por um momento tão difícil porque tive primeiro que aprender e depois tentar ensinar (PROFESSORA A, ESCOLA RUBI).

[...] Nós não tivemos formação continuada aqui em Maceió para lidar com as aulas remotas, por isso acho tão desafiador elaborar e corrigir as atividades pelo celular, avaliar o aluno pelo WhatsApp, não tenho como avaliar meus alunos se nem todos entram na aula. (PROFESSORA C, ESCOLA RUBI).

Como podemos constatar, entendemos que a SEMED/Maceió não ofertou um processo de Formação Continuada, que permitisse que os docentes compreenderem melhor os aspectos específicos do ensino remoto, neste sentido, foi negado aos professores o direito de estudar, de refletir sobre este momento pandêmico, os currículos vivenciados.

Neste sentido, a instituição não oportunizou aos professores e educadores o significar e (res)significar do seu saber sobre a prática pedagógica na pandemia, impediu-se portanto a “(des)construção e (des)naturalização de valores, crenças e propósitos associados àquilo que está a ser, ou não, (res)significado” (DESGAGNÉ, 2007, p. 23).

Ao especificar a realidade dos professores, como ficou explícito nas falas, os profissionais nos indicam que não tiveram tempo e nem formação para exercer uma prática pedagógica voltada ao uso de ferramentas digitais durante a pandemia, neste sentido, Valle e Marcom (2020, p. 142) afirmam que:

A crise instaurada pela covid-19 produziu nas escolas um cenário de muitas mudanças. Nessa esteira, apresentamos como um dos maiores desafios a imposição da exigência de um novo perfil que devem ter os professores para ministrar aulas nesse contexto de contradições vivenciadas dentro e fora do espaço escolar. Nessa perspectiva, compreende-se que esse silenciamento impôs aos professores a negação da ampliação dos conhecimentos sobre as novas ferramentas digitais, plataformas, lives, entre outros.

Diante dessas negações, os professores/as foram aprendendo a lidar com a pandemia, na prática, trocando ideias com colegas de profissão, acompanhando lives, conforme desaba a professora E: “[...] estamos caindo e levantando, aprendendo na prática, todo dia uma novidade, muitas lives”, demonstrando a presença de “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF, LESSARD E LAHAYE. 1991, p. 218).

Nesse cenário, os professores enfrentam novos dilemas para manusear aparatos tecnológicos, adequando os conteúdos, as metodologias e currículos remotamente na avidez de validar o ano letivo e legitimar as aulas, o que “Na prática, fere a docência [...] que, não dominando devidamente aparatos de tecnologia, são conduzidos a trabalhar mais horas improvisando apresentações [...]; a expor sua prática [...] suas habilidades (SANTANA FILHO, 2020, p. 6).

Concordando com o autor e diante das falas coletadas, entendemos que a prática educativa não presencial trouxe em algumas circunstâncias uma transformação no processo educativo, trazendo elementos singulares, a inclusão de ambientes virtuais, atividades remotas, aulas pelo aplicativo *Whatsapp*, conseqüentemente, para ressignificação de metodologias,

currículos, bem como atividades e intervenções pedagógicas. Considerando as pluralidades das realidades dos estudantes, constatamos arranjos, na perspectiva de superar as situações-limites encontradas.

Além das dificuldades já preexistentes nas escolas públicas como a falta de formação para o professor, estrutura física e o cansaço, os(as) professores(as) sob pressão, tiveram que aprender a lidar com novas tecnologias. Rapidamente, um mundo sobre plataformas, aplicativos e editores de vídeos passaram a ser objeto de estudo para as aulas remotas. Sobre esse aspecto, o grupo logo em sua apresentação diz que:

[...] além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a discussão envolve o tema da infraestrutura, das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar e as questões concernentes à formação e condições de trabalho dos(das) profissionais de educação para responder às exigências dessa eventualidade (GESTRADO, 2020, p. 7).

Vale salientar que mesmo sem auxílios, financeiro e de/com formação adequada, os professores se superaram quanto a necessidade de rever currículos/práxis, fazendo com que os mesmos possibilitassem a inclusão dos sujeitos da educação pública; além da superação em trabalhar com material impresso e/ou, até mesmo ensinar a fazer uma ligação e um envio de áudio, visto que, a oferta das atividades remotas foi por meio de aulas via WhatsApp.

Assim, esse Ensino Remoto, ou as atividades remotas provocaram a reconstrução de propostas pedagógicas inovadoras, pautadas na construção e reflexão do conhecimento compartilhado, possibilitando o agir, transformar e refletir na prática docente. Foi necessário enxergar além do acúmulo de demandas e dificuldades decorrentes do trabalho, da saúde e da família relativas à pandemia, é preciso pouco a pouco olhar e perceber os obstáculos como possibilidades de construção de um novo trabalho, de novas práticas pedagógicas.

Nesse cenário pandêmico e ainda diante das imposições das redes de ensino, as escolas e professores/as enfrentam novos dilemas para manusear aparatos tecnológicos, adequando os conteúdos, as metodologias e currículos de forma remota, na avidez de validar o ano letivo e legitimar as aulas, o que “na prática, fere a docência [...] que, não dominando devidamente aparatos de tecnologia, são conduzidos a trabalhar mais horas improvisando apresentações [...]; a expor sua prática [...] suas habilidades” (SANTANA FILHO, 2020, p. 6).

Há que se ressaltar ainda, a negação do direito a formação continuada que se impôs aos professores, dificultou e aprofundou os enfrentamentos, a conforme exposto:

[...] Nós não tivemos formação continuada aqui em Maceió, para lidar com as atividades remotas, por isso acho tão desafiador elaborar e corrigir as atividades pelo celular, avaliar o aluno pelo whatsapp, não tenho como avaliar

meus alunos se nem todos entram na aula. (PROFESSORA C, ESCOLA RUBI)

Essa negação de formação impediu/limitou a ampliação dos conhecimentos sobre as novas ferramentas digitais, plataformas, *lives*, entre outros. Diante dessas negações, os professores/as foram aprendendo a lidar com a pandemia na prática, trocando ideias com colegas de profissão, acompanhando lives.

Isso nos leva a refletir e confrontar a relação entre os currículos das aulas/atividades remotas, considerando o legal e o ideal. Pois bem, a fim de cumprir com o legal, exigido pelas Leis, entende-se, que corroboraram para garantia de deveres e direitos no Estado democrático, observamos, no entanto, a negligência das redes de ensino que gerou o despreparo no gerenciamento das aulas/atividades remotas nas cidades alagoanas onde a pesquisa foi realizada.

Ressalta-se que refletir sobre a prática docente na pandemia envolve tanto a necessidade de rever a teoria, quanto de desvelar a vicissitudes da ação docente (SANTOS; FREITAS; CAVALCANTE, 2016). Apesar do contexto e da ausência de formação, segundo os/as professores, mesmo com o imprevisto e a falta de estrutura, a única preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Maceió era como o ensino remoto ocorreria e como seria conduzido inicialmente, no sentido de fazer com que os alunos permanecessem. No entanto, não refletiu de maneira institucional como disponibilizar os aparatos tecnológicos necessários ao corpo docente das escolas da rede municipal.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender os enfrentamentos dos/as professores/as em suas práticas pedagógicas, no contexto da pandemia da Covid19, no município de Maceió. Com o ensino remoto entende-se que não foi tarefa fácil para os professores administrarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos seus lares, com lousas em formato de telas, bem como a falta de acesso à internet por parte dos estudantes e até mesmo dos próprios professores.

Por meio desta pesquisa foi possível observar que os Currículos que foram realizados nas atividades remotas vivenciadas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no município de Maceió no Estado de Alagoas, considerando o momento pandêmico, imposto pela Covid-19 nos anos 2020/2021, tiveram o respaldo legal do Referencial Curricular do Estado de Alagoas

– ReCAL, do Referencial Curricular do Município de Maceió – RCM e de suas respectivas Habilidades Prioritárias.

No tocante aos professores suas narrativas ressaltaram as limitações no manuseio das mídias digitais, principalmente pela falta de formação continuada para trabalharem com os recursos tecnológicos, as plataformas digitais. Nesse período, pode-se ainda perceber que a partir das vozes dos participantes da pesquisa prática pedagógica mediada fora do ambiente escolar o professor no processo ensino aprendizagem, teve a responsabilidade de ensinar, mediar o processo, incentivar e orientar os estudantes a dar continuidade a essa etapa de escolarização.

Pois bem, a situação pandêmica imposta pela Covid-19 afastou todos de suas rotinas e tornou evidente, principalmente, no contexto educacional, o que já é muito complexo, ou seja, a elaboração de um currículo que possibilite a equidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, uma vez que, vislumbrar a experiência do ensino remoto, foi no mínimo, instigante e cheia de expectativas, tanto por parte dos docentes, como também por parte dos estudantes, dos coordenadores, técnicos e gestores.

Desta forma, concluímos que, a nível macro de sistema, não houve organização das redes de ensino quanto aos planejamentos, tendo as aulas remotas, acontecido de forma improvisada e quase sem planejamento. Porém, faz-se necessário salientar que, mesmo sem auxílios financeiros e/ou de/com formação adequada, os docentes se destacaram, demonstrando superação e resiliência frente às necessidades de rever Currículos/práxis, possibilitando a inclusão dos sujeitos.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 8.ed. São Paulo: E.P.U, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTO, G.. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 1ed.Petrópolis: Vozes, 1998, v. 1, p. 138-165.

- CANDAU, Vera. Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Cap. 1, p. 13-37.
- CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWCZ. M. Avaliação do plano de curso: uma experiência em 3º grau. In: **I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior**. São Paulo: EDUC/ Editora PUC/SP, 1986.
- CIFUENTES-FAURA, J. **Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid– 19: el papel del gobierno, profesores y padres**. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>. Acesso em: 4 jun. 2020 [Links]
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRIDI, Maria Aparecida. Teletrabalho em tempos de pandemia e condições objetivas que desafiam a classe trabalhadora. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.); POCHMANN, Marcio (Org.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1. ed. Brasília : Gráfica e Editora Positiva : CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. Unesp. 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 9ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MACEIÓ. **Referencial curricular de Maceió para educação fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. Maceió: Editora Viva, 2020.
- MACEIÓ. **Habilidades Prioritárias para 2021**. Maceió, 2021.

- MYNAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano B.; LULKIN, Sergio A. (orgs.). **Porque esperamos [notas sobre a docência, a obsolescência e o vírus]**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210654>. Acesso em 30 jun. 2020.
- OLIVEIRA, Andrade. **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia / organização Dalila Andrade Oliveira, Marcio Pochmann**. 1. ed. Brasília:Gráfica e Editora Positiva : CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.
- OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.
- SANTOS, Baventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Portugal: Biblioteca Nacional de Portugal, 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VOMMARO, Pablo. **O mundo em tempos de pandemia: certezas, dilemas e perspectivas**. Rev. Direito e Práxis, Ahead of print, v. xx, n. xx, 2020.