



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÉIA DA SILVA LIMA

**CURRÍCULOS DO ENSINO REMOTO VIVENCIADOS EM ESCOLAS DE  
FLEXEIRAS: em foco o contexto da pandemia da Covid-19**

MACEIÓ

2023

CLÉIA DA SILVA LIMA

**CURRÍCULOS DO ENSINO REMOTO VIVENCIADOS EM ESCOLAS DE  
FLEXEIRAS: em foco o contexto da pandemia da Covid-19**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (Cedu), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora:**

Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante

Área de Concentração (Linha): Educação,  
Diversidade e Currículo

MACEIÓ

2023

**Catálogo na fonte Universidade Federal  
de Alagoas Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecária Responsável: Lívia Silva dos Santos - CRB 1670

L732c Lima, Cléia da Silva .

Currículos do ensino remoto vivenciados em escolas de Flexeiras: em foco o contexto da pandemia da covid-19 / Cléia da Silva Lima. – 2023.

185 f.:il. color.

Orientador: Valéria Campos Cavalcante.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.

Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 145-153

Apêndice: f. 154-160

Anexos: f. 161-185

1. Ensino remoto – Pandemia covid-19. 2. Práticas pedagógicas - Pandemia.  
3. Currículo - Escolas públicas - Flexeiras/AL. 4. Educação - Pandemia -  
Desigualdade social. I. Título.

CDU: 37.018.43:616-036.21

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Eleuza, pelo amor, incentivo e cuidado dos meus filhos, enquanto eu estudava. Dedico à Anthony e Anthonelly, meus filhos, que faz tudo valer a pena. Eles são a razão da minha luta diária e da minha vida. Ao meu companheiro, Oliveira, pela paciência e incentivo. À minha professora Valéria Campos, mais que uma competente orientadora, uma amiga e um exemplo de educadora, mãe e mulher que realiza, na práxis, a grandeza e a beleza da educação.

## AGRADECIMENTOS

O discurso do senso comum que chegava aos meus ouvidos durante anos é que negro não consegue ingressar no mestrado e doutorado da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) por ser muito difícil, confesso que acreditei no discurso propagado durante muito tempo da minha vida. Várias vozes não identificadas me afastavam da esperança de cursar uma pós-graduação pela Ufal, mesmo assim, não afastava o meu desejo de pesquisar, participar de grupos de pesquisas e continuar acreditando que tudo é possível quando acreditamos e nos esforçamos.

Graças a Deus, em 2021, ingressei no curso de mestrado em educação pela Ufal, quanto orgulho, meu primeiro e maior agradecimento a ele, Deus. Mesmo com tanta dificuldade encontrei apoio nos meus filhos, na minha mãe e no meu companheiro, o apoio deles foi fundamental para que eu tivesse forças a cada noite, após largar do trabalho cansada, sentar-se à mesa, ficar estudando, escrevendo até a madrugada, durante noites e noites. Meu muito obrigada a eles pela compreensão e por cuidar de mim durante esses momentos. Em especial à minha mãe que me educou com muito amor, sempre soube nos educar, me ensinou a ser forte quando eu não tinha forças, a ter os pés no chão e aceitar que não podemos ter tudo, mas podemos fazer alguma coisa para ter.

Durante o mestrado ocorreu uma grande aproximação com minha querida Profa. Dra. Valéria Cavalcante, minha orientadora, que me ensinou a construir caminhos, pesquisar, persistir, lutar, não desistir e a quem sou muito grata por todo percurso na graduação e pós-graduação, mulher que inspira outras mulheres, que ensina e que puxa orelha quando necessário. Agradeço muito a ela, pela oportunidade do tema, na escrita compartilhada, pelos dias de orientação, por confiar nesta pesquisa, pelas correções em todo percurso, pelas indicações de leituras e por se manter presente em nossas atividades de campo, muito obrigada pela amizade, apoio, por me ouvir e atender às minhas inquietações.

Agradeço, também, aos professores das disciplinas do PPGE que contribuíram com a descoberta e que de alguma forma contribuíram com a minha formação por meio dos diálogos tecidos nos momentos de aula e troca de conhecimentos.

Aos meus amigos de escritas acadêmicas Manoel Santos e Jaeliton, que sempre me incentivaram, com certeza manteremos laços de amizade e maturidade acadêmica por toda vida, ao meu colega de mestrado Valdeck, que sempre esteve disposto a pesquisar juntos, ouvir, incentivar nas leituras e pesquisas, às minhas colegas de trabalho, às colegas de mestrados aos meus queridos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Diversidade e Currículo (Gedic) e Grupo

de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos ((Multieja), a todos e todas minha eterna gratidão.

Agradeço à Professora Dra. Marinaide Freitas pelos momentos de partilha, de conhecimentos nas aulas, nas mesas de diálogos e por me acolher com tanto carinho no Grupo de Pesquisa Multieja.

Agradeço à Professora Dra. Marinaide Freitas e Professora Dra. Maria Regina pela valiosa contribuição na qualificação e defesa desta pesquisa.

Agradeço às escolas que se disponibilizaram em receber a pesquisa e contribuíram para o conhecimento.

Enfim, toda minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram com esta pesquisa.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, está vinculada a linha de pesquisa Educação Diversidade e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE\CEDU), da Universidade Federal de Alagoas, tendo como temática: Currículos do/no ensino remoto vivenciados em escolas de FLEXEIRAS: em foco o contexto da pandemia da Covid-19. Busca-se neste trabalho como objetivo: compreender a construção dos Currículos vivenciados no momento pandêmico, em três escolas públicas alagoanas, no município de Fleixeiras, no período de 2020/2021. Para o alcance do objetivo trazemos a seguinte problematização: De que modo foram vivenciados os currículos do/no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no contexto da pandemia da Covid-19 (2020/2021)? Tomamos como referência teórica pesquisadores e autores: Cavalcante (2017), Certeau (2014), Freire (1987, 2019), Gestrado (2020), Oliveira (2020), Santos (2020), Saviane e Galvão (2020), Moreira e Silva (2011), Oliveira (2020), Quijano (2010), Walsh (2009, 2013, 2016), Como procedimento metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa com ênfase em estudos de casos múltiplos (STAKE, 2007), na primeira etapa para a coleta de dados utilizamos o formulário *online*, a partir dele, levantamos evidências para subsidiar a entrevista semiestruturada e sessão conversa com as professoras, que revelou vivências, nos permitindo fazer interpretações das realidades escolares existentes no período pesquisado. Para as análises documentais, tem-se como subsídios, fotos e vídeos das aulas nos grupos de WhatsApp das turmas, fotos de materiais impressos que foram utilizados, documentos legais, Resoluções, Pareceres, diários de classe, PPP, planos de aulas das professoras, trabalhos pedagógicos, realizados pelas três escolas durante o ensino remoto. Ao pesquisar a realidade das escolas, constatou-se grandes enfrentamentos pedagógicos quais sejam: a indisponibilidade de celulares individuais de professores e estudantes, com capacidade que permitisse produção de atividades e o acesso as aulas, mesmo por WhatsApp; internet sem qualidade e pacote de dados insuficiente, falta de espaço adequado para ministrar aulas em casa, ausência de formação, entre outros. Dentro desse contexto, compreendeu-se que o ensino remoto, em pauta, reafirmou as desigualdades dos sujeitos estudantes e professoras, destacando-os as vulnerabilidades, sobretudo pelos aspectos socioeconômicos.

**Palavras-chave:** ensino remoto; pandemia da covid; práticas pedagógicas; currículos.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Masters in Education, it is linked to the line of research Education Diversity and Curriculum, of the Graduate Program in Education (PPGE/Cedu), of the Federal University of Alagoas, having as its theme: Curriculums of/ in remote teaching experienced in Flexeiras schools: in focus the context of the Covid-19 pandemic. The aim of this work is to describe the school curricula experienced in Elementary Education in the Early Years, in three municipal schools, located in the municipality of Flexeiras, in the Zona da Mata region of Alagoas. As a general objective, we sought to: understand the construction of the Curricula experienced in the pandemic moment, in three public schools from Alagoas, in the municipality of Flexeiras, in the period 2020/2021. As specific objectives, we bring: a) Situating education in pandemic times - suspension of classes at the international, Brazilian and local levels; b) Investigate which documents supported the implementation of remote teaching curricula in the investigated schools; c) Evidence of the path taken by/in the school curricula, in the municipality of Flexeiras, with a focus on real activities and pedagogical curricular actions, experienced in the investigated schools; d) Investigate the confrontations experienced by teachers in implementing the curriculum in remote teaching, in the investigated municipality. In order to achieve these objectives, we present the following problematization: How were the curricula of/in Elementary School in the Initial Years experienced, in the context of the Covid-19 pandemic (2020/2021)? We take as a theoretical reference researchers and authors: Cavalcante (2017), Certeau (2014), Freire (1987, 2019), Gestrado (2020), Oliveira (2020), Santos (2020), Saviani e Galvão (2020), Moreira e Silva (2011), Oliveira (2020), Quijano (2010), Walsh (2009, 2013, 2016), As a methodological procedure, we opted for a qualitative research with an emphasis on multiple case studies (STAKE, 2007), in the first stage for the data collection we used the on-line form, from it, we collected evidence to subsidize the semi-structured interview and conversation session with the teachers, which revealed experiences, allowing us to make interpretations of the school realities existing in the research period. For the documentary analyses, there are subsidies, photos and videos of classes in the WhatsApp groups of the class, photos of printed materials that were used, legal documents, Resolutions, Opinions, class diaries, PPP, teachers' lesson plans, pedagogical work, carried out by the three schools during remote teaching. When researching the reality of schools, major pedagogical confrontations were found, namely: the unavailability of individual cell phones for teachers and students, with the capacity to allow the production of activities and access to classes, even through WhatsApp; poor quality internet and insufficient data package, lack of adequate space to teach classes at home, lack of training, among others. Within this context, it was understood that remote teaching, on the agenda, reaffirmed the inequalities of the students and teachers, highlighting their vulnerabilities, especially due to socioeconomic aspects.

**Keywords:** remote teaching; covid pandemic; pedagogical practices; resumes.

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Planilha de alunos com acesso à internet na Rede Municipal de Flexeiras/Alagoas.....  | 67  |
| <b>Quadro 2</b> – Participantes da pesquisa.....  | 87  |
| <b>Quadro 3</b> - Roteiro de perguntas disponibilizadas no Google plataforma.....   | 89  |
| <b>Quadro 4</b> - Roteiro de perguntas realizadas nas entrevistas via Plataforma Google Meet.....   | 97  |
| <b>Quadro 5</b> – Documentos institucionais.....  | 100 |
| <b>Quadro 6</b> - Dimensões e categorias de análise que emergiram a partir dos dados coletados.....   | 101 |
| <b>Quadro 7</b> - Fonte documental – referências normativas legais que fundamentaram as práticas curriculares escolares, nos anos de 2020/2021..... | 103 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> – “Estude em casa” .....   | 39  |
| <b>Figura 2</b> – Imagem do município de Flexeiras.....                            | 61  |
| <b>Figura 3</b> – Referencial curricular de Alagoas: Habilidades Prioritárias..... | 72  |
| <b>Figura 4</b> – Plano de trabalho docente.....                                   | 73  |
| <b>Figura 5</b> – Atividade impressa entregue aos alunos.....                      | 128 |
| <b>Figura 6</b> – Atividade impressa entregue aos alunos.....                      | 130 |
| <b>Figura 7</b> – Atividade impressa entregue aos alunos.....                      | 131 |
| <b>Figura 8</b> – Aulas on-line nas escolas durante a pandemia.....                | 133 |

## LISTA DE IMAGENS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Imagem 1</b> – Professora Planejando pelo celular.....   | 109 |
| <b>Imagem 2</b> – Vídeoaula de Educação Física ensinando os cuidados com o coronavírus.....                                     | 126 |
| <b>Imagem 3</b> – Professora explicando as atividades das apostilas impressas, utilizando a Plataforma <i>Google Meet</i> ..... | 136 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| Anped    | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação            |
| BNCC     | Base Nacional Curricular Comum   |
| CEE-AL   | Conselho Estadual de Educação de Alagoas                               |
| Cedu     | Centro de Educação   |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação  |
| CNP      | Conselho de Educação   |
| CF       | Constituição Federal   |
| Covid-19 | Coronavírus 2019   |
| EaD      | Educação a Distância   |
| EF       | Ensino Fundamental   |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos   |
| ERE      | Ensino Remoto Emergencial  |
| Famasul  | Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul                       |
| Gedic    | Grupo de Pesquisa em Educação Diversidade e Currículo                  |
| HTPC     | Planejamento do trabalho Pedagógico coletivo                           |
| HTPI     | Planejamento do trabalho Pedagógico individual                         |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| Inep     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases  |
| LDBEN    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| MEC      | Ministério da Educação e Cultura                                       |
| Multieja | Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos     |
| OMS      | Organização Mundial de Saúde   |
| ONU      | Organização das Nações Unidas  |
| PNLD     | Programa Nacional do Livro   |
| PPGE     | Programa de Pós-Graduação em Educação                                  |
| PPP      | Projeto Político-Pedagógico  |
| Recal    | Referencial Curricular de Alagoas                                      |
| Seduc    | Secretaria Estadual de Educação  |
| Semed    | Secretaria Municipal de Educação                                       |
| TCLE     | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                             |
| Ufal     | Universidade Federal de Alagoas  |

|        |  |
|--------|--|
| Unesco | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| Unicef | Fundo das Nações Unidas para a Infância                        |
| Unopar | Universidade Norte do Paraná                                   |

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>15</b>  |
| <b>2</b> | <b>EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NOS CENÁRIOS INTERNACIONAL, BRASILEIRO E LOCAL.....</b>   | <b>23</b>  |
| 2.1      | Normativas legais para as escolas no âmbito brasileiro e local durante a pandemia.....  | 27         |
| 2.2      | Expectativa x realidade do/no Ensino Remoto em Alagoas.....   | 35         |
| <b>3</b> | <b>PERCURSOS TRILHADOS DOS/ NOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO BRASIL: ATÉ CHEGARMOS AO MOMENTO PANDÊMICO (2020/2021) EM FLEXEIRAS/ALAGOAS.....</b>  | <b>42</b>  |
| 3.1      | Redemocratização do país – presença de currículos críticos emancipatórios.....  | 46         |
| 3.2      | (Des) invisibilizando os sujeitos – reconhecendo os saberes dos estudantes nos currículos escolares.....  | 48         |
| 3.3      | Os currículos vivenciados no ensino remoto em escolas públicas de Alagoas: reflexões.....   | 53         |
| 3.3.1    | Realidades escolares no momento pandêmico do/no município de Flexeiras.....   | 60         |
| 3.3.2    | Currículos do Ensino remoto em Flexeiras – presenças e ausências do Referencial Curricular Prioritário de Alagoas.....  | 71         |
| <b>4</b> | <b>PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS TRILHADOS.....</b>   | <b>76</b>  |
| 4.1      | Da Pesquisa qualitativa - estudo de caso.....   | 78         |
| 4.2      | Abordagem: Estudo de Casos múltiplos.....   | 79         |
| 4.3      | Lócus da pesquisa.....  | 80         |
| 4.3.1    | Escola Zumbi dos Palmares.....  | 82         |
| 4.3.2    | Escola Canudos.....   | 83         |
| 4.3.3    | Escola Margarida Alves.....   | 84         |
| 4.4      | Os Sujeitos da pesquisa.....  | 85         |
| 4.5      | Construção dos dados: sessões conversas e entrevistas.....  | 88         |
| 4.5.1    | Questionário.....   | 88         |
| 4.5.2    | Sessões conversas.....  | 92         |
| 4.5.3    | Entrevista.....   | 96         |
| 4.6      | Análise Documental.....   | 99         |
| <b>5</b> | <b>UM OLHAR SOBRE OS CURRÍCULOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES....</b>   | <b>105</b> |
| 5.1      | Enfrentamentos vivenciados no momento pandêmico – Professores e estudantes -Categoria de análise - Acesso e Uso de Aparatos tecnológicos, estrutura em casa para ministrar aulas.....   | 106        |
| 5.2      | Propostas curriculares da/na pandemia – Habilidades emergenciais do Recal x realidades dos estudantes nos currículos - Categoria de Análise Das prescrições impostas pelas políticas nacionais e locais às práticas curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias..... | 116        |
| 5.3      | Referenciais Curriculares e materiais didáticos construídos pelas educadoras nas aulas remotas - Categoria de Análise: Construções Curriculares reais,  |            |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
|          | vivenciados no Ensino remoto em Flexeiras - Decolonialidade e resistências..... | 125        |
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>139</b> |
|          |   |            |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>144</b> |
|          |   |            |
|          | <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>153</b> |
|          |   |            |
|          | <b>ANEXOS.....</b>  | <b>160</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O tempo passa e nem me dei conta de que tudo já passou tão rápido, a jornada percorrida para chegar até aqui não foi fácil, muitas pedras no caminho, às vezes tombos e tropeços, pior que o tempo correndo tão rápido foi a dificuldade na escrita. Por causa das lidas da vida, mas principalmente por não estar afastada do trabalho, mesmo assim persisto<sup>1</sup> e insisto em continuar estudando, lendo e escrevendo. Esse aprendizado quase que missão impossível, está além das folhas aqui apresentadas e dos enfrentamentos da vida.

Percebo crescimento pessoal, profissional e acadêmico durante o percurso acadêmico trilhado ao participar dos eventos, congressos, rodas de conversas, café com Freire e com muitos outros profissionais que pesquisam, dividem seus conhecimentos com gente que sonha, que almeja crescer e com professores que lutam nos desafios diários de sala de aula e durante as pesquisas.

Assim, com intuito de situar como este estudo começou a ser delineado, torna-se imprescindível relatar um pouco da minha formação e atuação profissional, já que esta história é constituidora de inquietações atuais. A atuação como docente sempre esteve vinculada à preocupação com a formação cidadã, entendida como postura ética, aprendido com a família, diante dos dilemas da sociedade, posteriormente, em minha formação na escola e principalmente no período de graduação.

Durante os estudos no curso de magistério, concluído no ano de 1998, na Escola Municipal de Educação Básica Guilherme Calheiros, localizada na cidade de Flexeiras-AL, por inúmeras vezes percebi a necessidade de (re)pensar o currículo escolar prescrito, a partir das práticas docentes realizadas durante o estágio obrigatório neste curso. Há que se ressaltar que no curso de magistério, as ideias e teorias educacionais estavam presas à concepção cartesiana, e indicava propostas e/ou receitas para uma educação de sucesso. Eram teorias que continham discursos lógicos extremamente elaborados, porém, a maioria trouxe frustração pessoal pelo fato de não conseguir realizar uma prática condizente com as teorias apresentadas em sala de aula.

A angústia por não conseguir alinhar, em sala de aula, teoria à prática já trazia respostas, falta de tempo dos professores para estudar e planejar, por conta de jornadas triplas, a ausência de formação continuada, ou de preparação teórica, e outras indagações surgidas ao longo da profissão. Posteriormente, já atuando em sala de aula, muitas eram as ausências e falhas, neste

---

<sup>1</sup> Nesta Seção assumo em primeira pessoa, por considerar meu percurso formativo e minha aproximação com o objeto de pesquisa. Nas demais usarei a terceira pessoa do plural, considerando que é um trabalho coletivo escrito com a orientadora.

contexto, sobravam as inquietações que eram por vezes compartilhadas com colegas professores e, com as exigências do mercado de trabalho educacional.

Diante dessas indagações, posteriormente, ao ingressar na primeira graduação no Curso de História, na Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (Famasul), Palmares-PE, finalizado em 2006, com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Desafios da gestão escolar democrática, sob orientação do Professor Doutor José Gleidson. Ao finalizar notei que a teoria e/ou o saber universitário difere totalmente da realidade da sala de aula e do dia a dia da rotina de um professor.

Ter concluído História e trabalhar no Ensino Fundamental anos iniciais pareceu uma oportunidade única de quebrar o mito existente entre os professores do município de Flexeiras, de que qualquer formação e que todas as licenciaturas serviriam para lecionar na alfabetização, e/ou compreender o currículo dos anos iniciais e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que, o objetivo era tecer novas abordagens de ensino, a partir da realidade vivenciada pela escola e pelos alunos. A graduação em História não tirou as dúvidas de sala de aula e só trouxe maiores inquietações, relacionadas às vivências dos alunos, aos currículos a serem cumpridos, que muitas vezes não abordavam as necessidades dos estudantes e seus saberes, mas que era necessário cumpri-los.

Ao término da primeira graduação, veio o ingresso na Especialização em Gestão e Organização Escolar, com carga horária de 360h, na Universidade Norte do Paraná (Unopar), concluído em 2008, com o artigo que versou sobre Gestão democrática: promoção e articulação da sociedade, orientado por Stella Lima de Albuquerque. Mesmo com uma graduação e uma especialização, as angústias, inseguranças e os desejos de compreender a relação entre o currículo e as realidades dos sujeitos em sala de aula permaneciam.

Diante disso, fazer uma segunda graduação em Pedagogia tornou-se necessidade para aquisição de maiores e melhores conhecimentos, com aprovação em 2014, para essa segunda graduação, em especial, existia um sonho de cursar um curso superior na Universidade Federal de Alagoas, por compreender que lá poderia ter contato com autores e textos que dialogassem com a realidade das escolas públicas.

Concluído em 2020, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Campos Cavalcante, no âmbito do Centro de Educação (Cedu), na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), com o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Formação de professores da/na educação de jovens e adultos em Alagoas: invisibilidades e silenciamentos, os resultados dessa investigação contribuíram ao refirmar que um dos pré-requisitos para melhoria da qualidade da educação em Alagoas é por meio da formação docente.

No percurso acadêmico, como graduanda em Pedagogia, houve identificação com o curso e as reflexões prosseguiram, sempre com a preocupação básica sobre as nuances da educação. A partir de então, em 2018, sob a perspectiva de acessar, produzir conhecimentos, participar de eventos acadêmicos, foram iniciadas as primeiras escritas acadêmicas, e produções de artigos em Anais e revistas, apresentações em eventos, e alguns trabalhos viraram capítulos de livros e artigos publicados em revistas.

Sendo educadora desde 1998 no município de Flexeiras, eu percebi que embora façamos educação para as crianças, muitas vezes não fazemos com elas, ouvindo-as, em uma relação dialógica como defende Freire (1987), para o qual as ações dos sujeitos não se reduzem ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, mas a relação construída horizontalmente.

Atualmente coordenadora pedagógica na área de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Flexeiras busco sempre atualização em formações complementares e cursos ofertados pela Ufal e Ministério da Educação (MEC). Dialogando com os professores percebi ainda uma forte marca de educação transmissiva e bancária (FREIRE, 1987), apresentando-se como um desafio formativo pensar a atuação do educador, como aquele que tem como instrumento metodológico a observação e a escuta atenta e interessada, para direcionar suas práticas pedagógicas e construir um currículo coletivo.

Durante o percurso como professora e coordenadora da Semed/Flexeiras, diversas dificuldades na prática pedagógica foram surgindo, assim como, no acompanhamento aos alunos e aos docentes. Principalmente por não ter acesso a uma proposta curricular voltada para o cotidiano dos estudantes, constatei que prevalecia nas escolas em que atuava uma organização curricular prescritiva, fragmentada, com base em conteúdos e habilidades, desvinculados das realidades. Ou seja, propostas curriculares influenciadas pelas teorias tradicionais do currículo, que no dizer de Silva (2017, p. 16) tem a preocupação em entender “[...] os interesses da sociedade liberal, onde prevalecia a ordem capitalista”. Nesse sentido, Silva (2017, p. 16) afirma que essas teorias “[...] eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”.

Envolvida pelas nuances da educação, com as experiências adquiridas no percurso formativo, o desejo de debruçar sobre pesquisas, estudos, leituras, da realidade educacional existente, em 2020, chegou-me o convite para participar do Grupo de Pesquisa Educação, Diversidade e Currículo (Gedic), o qual tem ajudado nas leituras, compreensão de temas atuais, e incentivando a pesquisar, participar de eventos nacionais, internacionais, e contribuindo ainda mais no percurso acadêmico e profissional. Logo em seguida, para conhecer as trilhas do mestrado em educação na Ufal, aconteceu a aprovação na disciplina como aluna especial de

Mestrado, na Disciplina Teoria e análise de textos e gêneros textuais pela Ufal, ministrada pela Professora Adriana Cavalcanti.

É importante destacar que estas inquietações sobre Currículos escolares, Teorias curriculares, Propostas de currículos oficiais, ganharam forças e outras configurações nos diálogos tecidos nos encontros do Grupo de Pesquisa Gedic, e motivaram a realização do projeto de mestrado. Os caminhos trilhados para escolha do objeto de pesquisa foi se constituindo e emergiu ao término da graduação no curso de Pedagogia, no ano de 2020.

Ao decidir sobre a carreira intelectual, na condição de futura pesquisadora, pude optar pela área de Educação, por trabalhar e acreditar nesta, entendendo-a como eixo central das discussões acerca da inter-relação das pessoas e de transformação da sociedade, acreditando ainda que muito pode ser feito e grandes contribuições virão para o campo de estudo específico: anos iniciais do Ensino Fundamental e na/da modalidade EJA.

Embora o interesse em ingressar no mestrado, tenha sido bloqueado em alguns momentos, talvez por alguns anos, justamente por acreditar no discurso do senso comum de que negro não consegue ingressar no mestrado e doutorado da Ufal por ser muito difícil. Acreditei nesse discurso propagado durante muito tempo, até entender que tudo é possível quando acreditamos em nós. Concorrer e ser aprovada no mestrado da Ufal em 2021 foi uma conquista, a aprovação veio com a submissão do pré-projeto de pesquisa intitulado: Os currículos pensadospraticados<sup>23</sup> no contexto da pandemia da Covid-19: um estudo de caso na educação de jovens e adultos nas escolas da educação do campo.

A referida pesquisa mostrava-se relevante para o cenário da educação brasileira, à época, e fazia notória a investigação detalhada das práticas curriculares na educação no período pandêmico nas escolas que ofertam EJA, mais especificamente na Educação do Campo. E trazer para o centro das discussões o currículo *pensadospraticados* na EJA (OLIVEIRA, 2012), tema de extrema importância para alimentar as propostas no campo educacional.

Compreendendo que a construção e o desenvolvimento de currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) no momento pandêmico demandam um novo ângulo reflexivo, uma vez que envolvem os saberes dos sujeitos, sendo entendidos como “criadores de currículos. Reafirmamos que a Escola e os professores da EJA necessitam ampliar os diálogos sobre o currículo praticado dentro das salas de aula.

---

<sup>2</sup> Optamos por apresentar ao longo do trabalho sintagmas (nominais ou verbais) juntos, com o propósito de deixarmos claro a indissociabilidade semântica que existe entre eles.

<sup>3</sup> O conceito de *currículos pensadospraticados* é utilizado, por compreender que o currículo toma por base a tessitura curricular, que os próprios sujeitos (re)criam em seu cotidiano escolar, a partir do patrimônio cultural que possuem.

Com a submissão do pré-projeto e a aprovação, pretensamente, havia uma representação bastante precisa sobre os currículos das escolas da educação do campo. Afinal, a EJA era atuação de trabalho com participações como ouvinte em várias palestras e mesas de diálogos promovidas pelo Grupo de Pesquisa Multieja. Diálogos que fizeram avançar na construção das primeiras compreensões sobre a modalidade, e me permitiram compreender e definir o objeto escolhido, ao despertar ainda mais o desejo de pesquisar a prática curricular na Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, a partir das primeiras orientações e avanço nos estudos da pós-graduação, a riqueza do projeto se desfez em meio ao advento da pandemia, e a impossibilidade de pesquisar a Educação de Jovens e Adultos logo foi constatada pelo avanço da Covid-19.

Desta forma, com as mudanças no calendário escolar, e nos formatos de aula, constatei a necessidade de adequar o projeto, pois a realidade que se imaginava pesquisar nas escolas da educação do campo, que ofertam EJA, naquele momento não era possível porque as aulas na modalidade não estavam acontecendo. Visto que, a pandemia que assolava o país estava em todos os municípios alagoanos e afetava ainda mais a EJA municipal.

Não podia parar a pesquisa, e nem ver 2020 como um ano perdido, mas como uma oportunidade para olhar as coisas de outra forma. Foi preciso recomeçar, readaptar o projeto, buscar novas metodologias para manter o olhar a pesquisa por um outro viés. Reavaliar algumas questões programadas, reaprender a pesquisar e continuar produzindo, para investigar a novidade nunca vivenciada. Busquei, portanto, pesquisar o contexto das aulas remotas e *on-line* no Ensino Fundamental anos iniciais em escolas municipais.

Diante dessas novas questões na educação, construí um novo projeto aprovado pelo Comitê de Ética, e conforme a pesquisa foi avançando, por vezes, o título foi se modificando e ao final foi intitulado: *Currículos do ensino remoto vivenciados em escolas de Flexeiras: em foco o contexto da pandemia da Covid-19*, e tomei como recorte para a análise o período de fevereiro de 2020 a dezembro de 2021.

Destarte, a escolha do município investigado e objeto justifica-se, principalmente, pela pesquisadora estar inserida na rede pública de educação de Flexeiras, bem como por ter uma curiosidade epistemológica no desenvolvimento e construção dos currículos significativos vivenciados durante a pandemia nas escolas municipais. Considerando os enfrentamentos, o caos causado pela falta de aparatos tecnológicos, pois muitos alunos, professores não possuíam acesso à internet banda larga, computadores, celulares que comportassem o material disponibilizado, habilidade digital ou familiaridade com as ferramentas alternativas para transitar nos ambientes virtuais de aprendizagem e dar continuidade ao currículo.

Há que se ressaltar ainda o abandono e (des)compromisso ético, político, educacional por parte da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, quanto à falta de orientações para que os municípios pudessem elaborar, desenvolver as aulas remotas, tornando-se omissa, e distante das escolas municipais. Deixou-as sem parâmetros para a elaboração de planejamentos para o ensino remoto, sem formação continuada, desconsiderando as ausências de infraestrutura física e socioeconômica da comunidade.

Desta forma, reafirmo que refletir sobre os fios dessa pesquisa em meio à pandemia da Covid-19 no período de suspensão das aulas presenciais foi percorrer por um caminho de enfrentamentos. Compreendo que a escola carrega um papel muito importante, sendo ela um espaço de construção do conhecimento, um espaço educativo que constrói conhecimentos e não apenas o reproduz (CHERVEL, 1990). Nesse sentido, o lócus da pesquisa não se restringiu ao lugar geográfico, e durante as atividades remotas ampliou-se para as casas, e deixou claro o papel e a importância da escola na vida das pessoas.

Estando posta essas questões problematizo: *De que modo foram vivenciados os currículos do/no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no contexto da pandemia da Covid-19 (2020/2021), em escolas públicas do município de Flexeiras?*

Para responder a essa indagação, adotei como metodologia a pesquisa qualitativa, por possibilitar a abordagem crítica, considerando análises, aspectos sociais, culturais e econômicos, que podiam explicar como os professores das escolas investigadas vivenciaram os currículos no Ensino Fundamental, durante o período de fevereiro de 2020 a dezembro de 2021.

Como objetivo geral busco nesta dissertação: compreender a construção dos Currículos vivenciados no momento pandêmico, em três escolas públicas alagoanas, no município de Flexeiras.

Considerando os seguintes objetivos específicos:

- a) Situar a educação em tempos pandêmicos, nos âmbitos internacional, brasileiro e local;
- b) Investigar quais documentos fundamentaram a implementação dos currículos do ensino remoto, nas escolas investigadas;
- c) Evidenciar o percurso trilhado do/nos currículos escolares, no município de Flexeiras, com o olhar focado nas atividades realizadas e nas ações curriculares pedagógicas, vivenciadas nas escolas investigadas;
- d) Compreender os enfrentamentos vivenciados por professores na efetivação do currículo no ensino remoto, no município investigado.

Para responder a essa indagação, adotei como metodologia a pesquisa qualitativa, por possibilitar uma abordagem crítica, considerando análises, aspectos sociais, culturais e econômicos, que podiam explicar como os professores das escolas investigadas vivenciaram os currículos no Ensino Fundamental, durante o período de fevereiro de 2020 a dezembro de 2021. Como procedimento metodológico, optei pelo estudo de casos múltiplos, na primeira etapa para a coleta de dados utilizei o formulário *on-line*, a partir dele levantei as evidências para subsidiar as entrevistas semiestruturadas e as sessões conversa.

Estando essas questões postas, busquei fundamentação em Cavalcante (2017), Certeau (2014), Freire (1987, 2019), Gestrado (2020), Oliveira (2020), Santos (2020), Saviani e Galvão (2020), Moreira e Silva (2011), Oliveira (2020), Quijano (2010), Walsh (2009, 2013, 2016) e outros, quando argumentam que o currículo é alvo de disputa. Uma vez que na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, que dentre muitos pontos significados, a priori, compreendi o conceito de currículo como instrumento que pode possibilitar a produção de conhecimento dos professores, estudantes e demais sujeitos que integram a comunidade escolar e, em consequência destas relações, proporcionar a transformação social.

Assim, compreender como os professores selecionam os conhecimentos a serem estudados e como operam com eles no terreno da prática são pois aspectos relevantes a serem levados em conta nas pesquisas, sobretudo, em espaços que já conhecem diversas formas de exclusão social.

Ancorada pela temática atual, percorri os caminhos dos currículos vivenciados na perspectiva do cenário alagoano por meio desta pesquisa, nos anos 2020 e 2021, até o mês de dezembro 2021 Período em que as aulas presenciais nas escolas, em todo país e, especificamente, em Alagoas estavam suspensas, e ocorreram de forma remota ou híbrida no contexto pandêmico.

Imbuídos por este espírito pesquisador, durante a pesquisa vivenci as experiências de professores, os medos, as inquietações, aprendizagens e angústias de desenvolvimento de currículos possíveis no contexto da pandemia da covid-19 nas escolas públicas de Flexeiras. Nas turmas dos anos iniciais do município, durante as aulas não presenciais no ensino remoto, que me remeteu a pensar nas especificidades dos estudantes e, fundamentalmente, nas relações que foram vivenciadas pelos sujeitos no momento pandêmico.

No âmbito dessa discussão, e na tessitura da organização da dissertação sistematizei o estudo em 6 Seções.

A Seção 1 – Introdução – busca em linhas gerais, descrever como ocorreu a aproximação com o tema, o que nos motivou a escrever, e apresento os objetivos da pesquisa, o problema e a composição geral sobre a investigação.

Na Seção 2 - Trago como tema a Educação no cenário internacional, brasileiro e local da pandemia da Covid-19, e abordo aspectos históricos, conceituais e a relação da pandemia com os currículos no município alagoano investigado.

Na Seção 3 - Desenho os Percursos trilhados dos/ nos currículos escolares no Brasil: até chegarmos ao momento pandêmico (2020/2021) em Alagoas, e apresento a análise histórica do campo educacional brasileiro, sobretudo das concepções de currículo que permearam/am a Educação Básica, mais especificamente o Ensino Fundamental Anos Iniciais, num recorte temporal iniciando no período da redemocratização do país até início de 2023.

Na Seção 4 –Traço o Percuro metodológico da pesquisa, ao mesmo tempo em que apresento o contexto, os sujeitos entrevistados que colaboraram para a reflexão, os caminhos trilhados, e situo o lócus. Neste ponto discorro sobre a construção do conhecimento no âmbito do presente estudo. Para isso, optei pela abordagem qualitativa (MINAYO, 2010), com ênfase no estudo de casos (STAKE, 2007), por entender que permite maior compreensão no âmbito do fenômeno curricular que se pretende analisar. Trata-se de uma Seção na qual registro os instrumentos utilizados: questionário (MARCONI; LAKATOS, 2009) entrevista semiestruturada (MINAYO, 2016) e sessão conversa (ALVES, 2010).

Na Seção 5 – Sistematizo os dados e analiso as informações obtidas, debruçando-se sobre os dados coletados e as categorias que se apresentaram, e meu olhar esteve focado a partir das narrativas das educadoras<sup>4</sup> obtidas nas entrevistas e sessões conversa, bem como as amostras de atividades e materiais produzidos no ensino remoto, apresentando os currículos vivenciados na pandemia da Covid-19 no município investigado.

Por fim, na Seção 6 – apresento à guisa de conclusão, e sintetizo os resultados produzidos.

Nesse contexto, busco evidenciar quais ações curriculares pedagógicas foram vivenciadas nas escolas. A inquietação surge por compreender que o ensino remoto não estava pautado nos currículos reais, nem nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, especificamente, em Flexeiras, ponto de partida desta investigação.

Na próxima Seção, contextualizo a educação nos cenários internacional, brasileiro e local, apresento e caracterizo: Flexeiras – o contexto e lócus constituinte da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Todas as pessoas que aceitaram participar da pesquisa foram docentes mulheres.

## **2 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NOS CENÁRIOS INTERNACIONAL, BRASILEIRO E LOCAL**

Nesta Seção, procuramos realizar a incursão histórica contextualizando o cenário da pandemia mundial diante da realidade foi necessária a compreensão das ideias subjacentes ao nosso estudo. Nessa contextualização, focamos os aspectos que produziram efeitos importantes ao cenário mundial, sobretudo, no campo educacional no contexto da pandemia, e chegamos em Alagoas, ao trazer a abordagem das nuances que delinearão a educação no estado, especificamente, no município de Flexeiras, lócus de investigação.

No final do ano de 2019, as primeiras ocorrências dos casos de Covid-19<sup>5</sup> surgiram na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China. Naquele momento, o mundo fora surpreendido pelo surgimento da pandemia mundial do Coronavírus, conhecida como Vírus Covid – 19. No mundo, em janeiro de 2020, os casos de Covid-19 confirmados chegaram a 12.102.328 (WHO, 2020), quando a população vivenciou um surto de pneumonia de causa desconhecida.

No mesmo mês em 2020, pesquisadores chineses identificaram o coronavírus (SARS-CoV-2) como sendo um novo agente etiológico de uma síndrome respiratória aguda grave, denominada doença do coronavírus 2019, ou simplesmente Covid-19 (CoronavírusDisease-2019). Chegou tão discretamente, tão silenciosa, e exigiu de todos novos modelos de agir e estar no mundo, ao desafiar a todos a buscar respostas para enfrentar a mais nova pandemia mundial.

Tratando-se de um novo Coronavírus: SARS-CoV-2, que podia levar à síndrome respiratória aguda, hospitalização e morte, a doença recebeu o nome de Covid-19, que fazia referência ao tipo de vírus e ao ano que foi iniciada a pandemia (FREITAS; DANALISO; NAPIMOGA, 2020). Segundo os autores, não existia muita clareza sobre vários aspectos epidemiológicos da doença que se espalhou rapidamente pelo mundo, mas já se sabia uma forma de combatê-la: testagem em massa e isolamento pelo menos de 80% dos contaminados.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), agência internacional que visa nomear novas doenças infecciosas a humanos, fora notificada para verificar as ocorrências, e assim foi identificado o agente transmissor. E de acordo com a OMS naquele momento, o melhor tratamento para conter o avanço do vírus seria o isolamento social, que consistia nos fechamentos de locais com grandes aglomerações humanas como: cinemas, academias,

---

<sup>5</sup> É um vírus que causa uma doença que gera infecção respiratória em seres humanos e animais, a Covid-19, pelo agente coronavírus, identificado e divulgado em dezembro de 2019 na China.

*shoppings centers* e principalmente as escolas, onde a relação entre os estudantes de diferentes famílias faria com que o vírus tivesse grande propagação. Então, “[...] neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos” (SANTOS, 2020, p. 7).

Com isso, a sociedade teve que se adequar aos novos hábitos impostos pelo isolamento, esquecendo da maior parte da população “[...] não está/va em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde para nos defender do vírus, porque vive em espaços exíguos [...]” (SANTOS, 2020, p. 23) e, portanto, precisava fazer escolhas entre respeitar as orientações, ficar em casa com seus familiares se protegendo do vírus ou sair de casa para ganhar o seu sustento e da família na rua.

A partir do dia 12 de março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 foi declarado pandemia, e atingiu 114 países e territórios em todo o mundo, e nos colocou em estado de alerta, pois todos se tornaram agentes, agenciadores do vírus. Uma minúscula partícula, invisível a olho nu, causou efeitos devastadores nas saúdes físicas e mentais de milhões de pessoas no mundo, além de sanções e incômodos.

Os processos de redução de infecção em todos os lugares do mundo se davam pelo isolamento, quarentena da sociedade, higienização e medidas para pormenorizar as contaminações. Isso era o que havia de informações sobre a transmissão do coronavírus inicialmente, e segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2020), no chamado período pandêmico, tudo era incerto e ficou assim até meados de julho de 2020, quando a educação se tornou preocupação mundial.

Enquanto a pandemia se alastrava pela Europa nos países como Itália, Espanha e França, o Brasil atravessava um momento de descompasso entre as ações e discursos oficiais, de forma desalinhada com os governos estaduais, enquanto isso os primeiros casos do vírus eram reportados ao nosso país, e gerou incertezas na população. No início de fevereiro de 2020, 34 brasileiros que moravam em Wuhan, cidade chinesa epicentro da infecção na época, voltaram ao país e a partir desse momento surgiu no Brasil as primeiras ações ligadas à pandemia da Covid-19.

No dia 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de Coronavírus foi confirmado, e tratava-se de um homem que tinha voltado de viagem da Itália. Depois dessa confirmação, e devido à demora na entrega dos resultados do paciente, muitos outros casos foram colocados sob suspeita. Em 17 de março de 2020 foi registrada a primeira morte por Covid-19, um homem de 62 anos internado em um hospital particular de São Paulo, com histórico de hipertensão e

diabetes, teve evolução rápida da doença, já que o diagnóstico foi dado sete dias antes de seu falecimento e cerca de um mês após este primeiro caso.

Apesar do Ministério da Saúde descartar dezenas de casos, considerando março de 2020, o painel da Covid - 19 disponibilizado no site do Ministério de Saúde sobre a situação epidemiológica do Coronavírus no Brasil indicou um quantitativo de 125.218 casos confirmados e 8.536 mortes por Covid-19. Cerca de seis meses depois, especificamente, em setembro de 2020, o país tornou-se o 2º com maior número de contaminados. Para Santos (2020), “os grupos dos países do Sul enfrentaram um surto da pandemia discriminatório e difícil, uma vez que estes padecem de uma vulnerabilidade que vem antes da quarentena e que agrava com ela”. Essa situação se intensificou no Brasil ao considerarmos as desigualdades econômicas que se projetavam nas condições objetivas de manutenção da vida após o contágio.

Com a pandemia da Covid-19 instaurada no país, as autoridades sanitárias por meio de um esforço coletivo, sugeriram a adoção de medidas de contenção, principalmente as de prevenção no enfrentamento da pandemia, visto que a resposta para situação não ocorreu de forma linear e apresentava diversos questionamentos, por essa razão, uma das estratégias eficazes era o uso de máscaras e o distanciamento social.

Diante dessa realidade, a partir do Decreto Legislativo nº 06/2020 (BRASIL, 2020) foi instaurado no Brasil estado de calamidade pública e ficou estabelecido estado de exceção, com severas restrições à mobilidade das pessoas, isolamento social e descontinuidade das atividades cotidianas do comércio, da cultura e da educação, isso gerou uma comoção nacional.

Há que se ressaltar, que a quarentena provocada pela pandemia foi afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Logo, ficou patente que essas barreiras que marcaram exclusão social e econômica fizeram com que as famílias escolhessem entre morrer de vírus ou morrer de fome, conforme nos afirma Santos (2020, p. 21): “A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais visíveis em face de pânico que se apodera dos que estão habituados a ele”.

Concordamos com o autor sobre a exclusão, pois muitos responsáveis por suas famílias perderam seus empregos, o que evidenciou a crise social. Essa pandemia aprofundou crises sociais e econômicas, já vividas anteriormente, e evidenciou que alguns grupos estavam/sempr estiveram mais vulneráveis que outros. Santos (2020, p. 7) destaca em suas abordagens que:

[...] a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência da comunhão planetária, de algum modo democrático. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A estratégia é que neste

caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos.

De fato, a pandemia evidenciou as mazelas do país e do estado, denunciou a crise sanitária e evidenciou a fragilidade estrutural da saúde pública brasileira, agravada pelas desigualdades socioeconômicas entre as regiões, os estados e os municípios no país. Tais paradoxos estão presentes na educação e nos impactos causados aos currículos escolares.

Dessa forma, as recomendações para conter a disseminação ou contaminação das pessoas pelo vírus pareciam ter sido elaboradas com foco apenas para uma pequena classe social específica. Ou seja, para uma determinada parcela da sociedade e não para todos, nessa circunstância, a pandemia cumpre um papel discriminatório e cria uma ilusão planetária, como aponta Santos (2020, p. 23):

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não tem sabão ou água potável, ou há pouca água disponível para beber e cozinhar etc.

Foi nesta esteira delineada por Santos (2020), que seguimos acreditando que ao realizar este estudo estaremos possibilitando a futuros pesquisadores a compreensão da construção curricular vivenciada. Extremamente desafiadora no período de suspensão das aulas presenciais, pois em alguns momentos o currículo escolar, objeto desta pesquisa, foi reduzido da vida para material impresso e tela de um dispositivo eletrônico.

É importante refletir que, embora a doença tenha ocorrido na Ásia, o surto da Covi-19 estava em todo país, e presente nas cinco regiões, e infectou milhares de pessoas e deixou rastros lamentáveis de mortos em todos os estados. Mesmo tendo ciência do que estava acontecendo no mundo, de como o vírus se comportava e observando as ações em todos os continentes, no Brasil, o presidente da República, de certa forma, confundia a população com sua postura de negar a ciência. Conforme destacam Saviani e Galvão (2021, p. 37),

O governo Bolsonaro não apenas foi omissivo e irresponsável, como pode ser classificado como genocida, pois nem mesmo aplicou os recursos aprovados pelo Congresso Nacional destinados ao combate ao novo coronavírus; desperdiçou mais de 1,5 milhão de reais do dinheiro público investindo na ampliação da produção de cloroquina pelo laboratório do Exército, sendo este medicamento sabidamente ineficaz ao tratamento da Covid-19; tratou a pandemia com pouco caso desrespeitando normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença; deixou a população à própria sorte para morrer em hospitais.

Observando de forma superficial a posição do Presidente em relação ao cenário pandêmico foi possível verificar as formas dicotômicas assumidas por ele, desconsiderando as orientações sobre as profilaxias contra a Covid-19. Assumiu uma postura negacionista e genocida, enquanto o mundo inteiro aderiu às orientações dos cientistas em defesa do isolamento social. Ele tinha postura contrária e opostas às orientações científicas.

Os autores Lole e Stampa (2020, p. 88-89) destacam, além de outras similitudes causada pelo vírus, as declarações do então Presidente de minimização da doença ('gripizinha'); a ausência de um Plano Nacional Unificado de combate à Covid-19; os atritos com governadores, responsabilizando-os pelos danos econômicos; as severas críticas ao isolamento social e *lockdown* (bloqueio total). Lamentavelmente, a postura de um governante com atitudes que não asseguravam e nem garantiam a saúde da população, mostrou estar no caminho contrário ao posicionamento das orientações da Organização Mundial da Saúde.

Diante do negacionismo no Brasil o comportamento dos cidadãos era diverso, uns respeitavam o uso de máscaras, o distanciamento social, enquanto outros nem tanto, e com isso, os números de casos da Covid-19 aumentavam consideravelmente em todo território, e exigiu um novo tempo, um novo repensar, novas formas de estar e construir caminhos para a educação em tempos de pandemia.

É importante destacar que a ausência e falta de empatia do governo federal para as questões educacionais e, especialmente, para a saúde pública levaram a total calamidade e ampliação do número de óbitos e prejuízos educacionais para os sujeitos das escolas.

Com tantos discursos desafinados e negacionistas em torno da pandemia, o vírus, fugaz, rapidamente se instalou nos municípios alagoanos e evoluiu em todo estado. O rápido contágio, sua letalidade em grupos considerados de risco e o desconhecimento de possíveis sequelas a médio e longo prazos, nos fez perceber o quanto somos ínfimos diante da situação pandêmica.

No cenário em estudo, dada a magnitude da pandemia que afetou a sociedade, foram focalizadas as principais ações governamentais, em especial do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) que expediram normativas que determinaram a conduta do fechamento das escolas no município lócus da pesquisa e, em todo estado, conforme vemos a seguir.

## 2.1 Normativas legais para as escolas no âmbito brasileiro e local durante a pandemia

Essa catástrofe pandêmica instaurada até hoje e sofrida pela sociedade refletiu no fechamento das escolas em todo mundo, incidindo diretamente nos currículos, aqui entendidos como conforme Sacristán (2000, p. 16) explicita: “uma prática na qual se estabelece diálogo,

por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam”. Assim, nos deparamos com as fragilidades dos professores, certezas e incertezas no campo educacional, enquanto atores de currículos, suas práticas e reflexões jamais apontaram para um cenário de crise tão caótico no campo de conhecimento/educacional.

Considerando o contexto de crise, o MEC, em março de 2020, homologou Diretrizes sobre o ensino durante a pandemia. Em linhas gerais, tais diretrizes autorizaram o fechamento das escolas para conter a disseminação do vírus. Aprovado pelo CNE, que tem função normativa e deliberativa, também recomendavam a soma de esforços para que os gestores da educação criassem ou reforçassem, dentro de suas possibilidades, plataformas públicas para aulas *on-line* em todos os níveis de ensino, tanto em períodos de normalidade como em situação emergencial.

Diante do quadro nacional, as escolas com suas dinâmicas e como instâncias de subordinação ao MEC, aderiram ao estado de calamidade pública e, num primeiro momento suspenderam as atividades do ensino presencial, e seguiram o protocolo adotado em outros países as instituições educacionais brasileiras foram fechadas. De acordo com a pesquisa divulgada pela Unesco, no Brasil 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as aulas presenciais nas instituições de ensino do país, isso equivale a 39 milhões de pessoas.

É importante ressaltar, que diante de contexto de suspensão das aulas, como foi o caso durante o pico da epidemia do Novo Coronavírus (SARS- CoV-2) amplamente disseminado em 2020/2021, o direito à educação não podia ser negado à população, conforme está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Sabemos que os estudantes têm direitos assegurados pela CF/88 e pela LDB (Lei nº 9.394/1996), nesse sentido, em Alagoas as redes municipais de educação, com raras exceções, e a rede estadual pareciam não compreender os limites do contexto pandêmico. Por isso, tentaram seguir à risca os 200 dias letivos e a carga horária de 800 horas impostos na legislação, principalmente a Lei nº 9.394/1996, como forma de garantir o acesso aos conhecimentos construídos.

A fim de amenizar os impactos sobre os currículos, o CNE, em fevereiro de 2020 emitiu nota de esclarecimento que orientava os sistemas e redes de ensino quanto às implicações e aprovou diretrizes que orientavam todas as etapas de ensino durante o período de pandemia.

Dentre as ações estabelecidas pelo CNE estava a organização para que os sistemas de ensino contabilizassem atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária prevista. Com a Lei nº 13.979, de 06/02/2020, e sancionada pelo governo federal, orientava sobre o isolamento social e quarentena de pessoas infectadas, objetos, transporte e outros meios que poderiam estar contaminados. Determinava a realização de exames médicos compulsórios para verificar a existência da doença; e impunha restrições excepcionais e temporárias da entrada e saída de pessoas do país por vias rodoviárias, portos e aeroportos; dispunha ainda [...] sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (BRASIL, 2020).

Especificamente no MEC, as primeiras normativas adotadas para o enfrentamento emergencial da saúde pública foram as Portarias nº 343, de 17/03/2020 e logo em seguida a Portaria 345/2020/MEC, que implementou alguns melhoramentos à norma anterior. Os dois aparatos jurídicos trataram basicamente da regulação das atividades a distância, e direcionou à autorização e substituição das aulas presenciais ao indicar em caráter emergencial a Educação remota, e uso dos meios e tecnologias de informação e comunicação. Ou, alternativamente, a sua suspensão a critério de escolha das instituições de ensino.

Sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em formato remoto, com intenção de que as atividades escolares não fossem interrompidas, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, diz o seguinte:

O MINISTÉRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. Do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

É importante ressaltar que o documento trouxe expressa limitação quanto ao tempo de validade e não autorizou o ensino a distância. A portaria trata expressamente sobre o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE) e não sobre Educação a Distância (EaD). É importante salientar que o objetivo da norma era permitir o prosseguimento do processo de *ensinoaprendizagem*<sup>6</sup> durante o período da pandemia. Temos que ter em mente que era preciso compreender os currículos vivenciados nas escolas públicas numa criação cotidiana, numa

---

<sup>6</sup> Optamos por apresentar ao longo do trabalho sintagmas (nominais ou verbais) juntos, com o propósito de deixarmos claro a indissociabilidade semântica que existe entre eles (OLIVEIRA, 2012).

perspectiva ampla, numa “prática que envolve todos os saberes e processos interativos de trabalho pedagógico realizado por alunos e professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 9).

A medida acabou por convocar a escola e toda comunidade escolar a repensar, replanejar suas práticas pedagógicas, e seus currículos, para que o aluno não fosse penalizado, e isso se fez a partir do entendimento de que as aulas só seriam possíveis por meio remoto.

A partir do fechamento das escolas e das diversas transformações, que a comunidade escolar vinha enfrentando no decorrer da suspensão das aulas presenciais, mesmo que com certas resistências, o currículo escolar perpassou o que estava prescrito para se adequar ao momento real, e aconteceu em diferentes momentos e, provavelmente, com novas formas e conteúdos.

Nesse contexto, foi necessário pensar nas relações dos currículos vivenciados pelos professores e estudantes no momento da suspensão das aulas presenciais, e se pensar nas formas de integração dos conteúdos curriculares ao espaço vivido pelos estudantes nas articulações embasadas por metodologias diferenciadas de ensino. E nas formas de mesclar as possibilidades de flexibilização curricular durante o ensino remoto.

Sobre o tema Oliveira (2020, p. 208) afirma que:

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos.

Nesse panorama nacional, as instituições de educação básica e de ensino superior se depararam com o terrível dilema entre suspender temporariamente as atividades, conceder férias coletivas a professores, funcionários e alunos ou dar continuidade às atividades por meio remoto com suporte em tecnologias digitais e analógicas.

Foi nesse cenário que em 2020 emergiu a nova configuração de *ensinoaprendizagem* denominada Educação remota, isso é, práticas pedagógicas, mediadas por plataformas digitais<sup>7</sup>, como aplicativos com conteúdo, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como *Microsoft Teams*, *Google Class Room*, *Google Meet*, *Zoom* (GOMES, 2020), plataformas que se expandiram e alcançaram a educação pública de forma ampliada.

---

<sup>7</sup> São ambientes *on-line* que facilitam a comunicação estreitando laços comerciais, sociais e profissionais, permitindo interação humana por meio de tecnologia. Na educação *Microsoft Teams*, *Google Class Room*, *Google Meet* e *Zoom* são algumas das plataformas mais usadas pelos professores para ministrar suas aulas.

Vale salientar que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não é equivalente à Educação a Distância (EaD), e em se tratando do contexto pandêmico, “o ensino remoto se refere a um distanciamento geográfico, devido aos professores, crianças e alunos estarem impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus” (BEHAR, 2020).

Merece destaque a necessidade de diferenciar os termos EaD e ERE utilizados por muitas instituições e autores durante a pandemia. Esses termos não têm o mesmo conceito, não podem ser compreendidos como sinônimos, e neste momento, é importante que professores, no contexto vivenciado clarifiquem os conceitos e compreendam que as legislações que os regulamentam são diferentes. O ERE surge em um momento emergencial e singular de crise mundial que atingiu diversos setores da sociedade.

Desta forma, adentram às conceituações da EaD, modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de *ensinoaprendizagem* ocorre com utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com tutores, estudantes, professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Enquanto a modalidade a distância é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), e regulamentada pelos Decretos n° 9.057, de 25 de maio de 2017 e o Decreto n° 9.235 de 15 de dezembro de 2017, o ensino remoto foi uma alternativa temporária para o momento de pandemia que estávamos vivendo. Fora regulamentado pelas Portarias 343, 345, 395, 544 todas do ano de 2020 que correspondem a substituição das aulas presenciais por remotas, distribuição de alimentos para estudantes das redes públicas, alteração das férias, alteração de calendário semestral e anula, a carga horária, o não cumprimento rigoroso dos dias letivos. E mais a Medida Provisória 924/2020 que foi convertida na Lei n° 14.040/2020 que estabelecia normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

O Decreto n° 9.057/2017 ampliou o conceito de EaD, e destacou que era preciso criar um modelo pedagógico e constituir uma proposta que trabalha os aspectos organizacionais, conteúdos, metodologias e tecnologias. Conforme previsto no artigo 1° Decreto n° 9.057/2017 MEC:

Art. 1° Para fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra a utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis (BRASIL, 2017).

Os cursos a distância para serem realizados tiveram a autorização prévia do MEC para esta modalidade de ensino, a partir do projeto encaminhado, e avaliado pelas instâncias envolvidas e todas as práticas a distância se mantêm durante o curso, e tendo um tutor que dá suporte aos alunos.

De acordo com o Ministério de Educação, a Educação a distância pode ser considerada como,

A modalidade educacional na qual os alunos e professores estão separados física ou temporalmente e por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implementada na educação básica e na educação superior (MEC, 2018).

Nessa modalidade quando professores e alunos estão em lugares diferentes a educação acontece por meio dos meios de comunicação, informação e tecnologia. O diferencial é que na educação a distância o conteúdo é assíncrono e autoinstrucional, com a flexibilidade do tempo, com autonomia para o aluno estudar em qualquer horário. As videoaulas são gravadas e sempre há a figura do tutor para acompanhar as atividades e tirar dúvidas dos alunos. Além de possuir a padronização no material didático, calendário e atividades outro ponto a destacar é que esta modalidade não pode se aplicar a todos os cursos, por exemplo, os da área de saúde.

Há que ressaltar que o ERE não teve tempo para ser planejado e discutido, entre disputas políticas e negacionismo dos próprios governantes. Ele surgiu no Brasil para evitar a disseminação do vírus, em um momento em que a comunidade escolar não podia frequentar as escolas. E do dia para a noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 foi arquivado para que as instituições de ensino pudessem pensar numa nova forma de adequar o ensino, o planejamento e o currículo à realidade do momento.

O ERE foi adaptado durante sua utilização, considerando erros e acertos deste novo modelo educacional. Para Saviani e Galvão (2021, p. 38):

Determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o ensino remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

O ensino remoto utilizado na Educação básica em caráter emergencial no Brasil seguiu as indicações do MEC, para que fosse mediado pela tecnologia. As aulas remotas deveriam acontecer em tempo real e no mesmo horário que as presenciais, com as mesmas disciplinas, a

interação diária com o professor, calendário próprio de acordo com o plano de ensino adaptado para situação emergencial.

No entanto, considerando as diversas realidades e vulnerabilidades dos estudantes, em muitas circunstâncias esse Ensino Remoto não aconteceu, uma vez que houve modalidades que não se “adequaram” às recomendações. Ressaltamos neste contexto a EJA e a Educação Especial, que por muitas dificuldades socioeconômicas dos estudantes, e a impossibilidade de acesso às aulas se revelaram. A situação de desigualdade socioeconômica sobressaiu-se, expondo a falta de acesso à tecnologia, pacote de dados insuficiente, desemprego e crise econômica presente na realidade desses estudantes que frequentam as escolas públicas alagoanas, situação antes camuflada pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula.

De toda forma, o ERE foi uma mudança repentina na maneira de ensinar, envolvendo abordagens curriculares e metodológicas em circunstâncias críticas, a flexibilização do *ensinoaprendizagem*, o ritmo com que ocorreu essa situação gerou dúvidas em relação ao formato de transferir conhecimento. Em relação à aprendizagem dos estudantes, estes enfrentavam a falta de acesso à internet, não tinham computadores ou outro equipamento em casa que lhes permitissem participar das aulas, a ausência do aparelho celular acabou provocando um distanciamento ainda maior entre a escola, o professor e o estudante.

Neste caso, o Ensino Remoto foi caracterizado pela dupla jornada de aprendizagem, parte realizada de forma *on-line*, e parte presencial em espaço físico, na qual o discente tivesse autonomia para decidir seu modo e tempo de aprendizagem. Essa interrupção abrupta da rotina escolar presencial ao longo deste período pandêmico trouxe inúmeros desafios para as escolas públicas, privadas, professores, estudantes e famílias (MARQUES, 2020).

Por este motivo, muitos foram os enfrentamentos no setor educacional, diante da interrupção das atividades escolares por um longo tempo. A partir das novas exigências colocadas, e dificuldade de acesso por parte dos estudantes, muitas escolas não conseguiram pensar e reestruturar seus currículos para atender à nova realidade estabelecida.

Para a melhor compreensão do conceito de ensino remoto recorreremos a Moreira e Sclemmer (2020, p. 8):

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota 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 pelo

Covid-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Trabalhar o processo de ensino remotamente na educação básica foi considerado um dos maiores enfrentamentos para toda comunidade escolar, pois foi necessário a escola amenizar os impactos aos currículos com a suspensão das aulas presenciais, considerando que surgiu, “[...] na tentativa de nomear as ações pedagógicas criadas para entender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que se refere à educação escolar em tempos de pandemia” (SANTANA; BORGES, 2020, p. 81). Nesse novo contexto, as escolas estavam vivendo o desafio de repensarem seus planejamentos, e conseqüentemente, a ressignificação curricular, forjando um novo processo de *ensinoaprendizagem* dos alunos sem sair de casa.

A esta situação, o docente não teve tempo para preparar-se, pois o imediatismo, a competição, o discurso midiático e o falsete de que o professor deveria estar preparado para tudo, discurso capitalista neoliberal, assolou sua prática pedagógica. No entanto, há que se ressaltar que os profissionais da educação não tiveram tempo, nem formação continuada específica para se organizar, nem organizar ações fundamentais para o ensino remoto.

Não houve tempo, mas acima de tudo, não houve vontade política para oferecer formações continuadas para os profissionais da educação, preparação e acesso a instrumentos tecnológicos, e automatização de atividades administrativas. Com isso, os profissionais e funcionários das instituições de ensino tiveram que recorrer aos materiais e instrumentos eletrônicos tecnológicos de uso pessoal.

Constatamos que o ensino remoto provocou exaustão profissional, e diante dos enfrentamentos e caos do momento pandêmico, as escolas e professores trabalharam para além da carga horária contratada. Soma-se a isso, o professor estar disponível nos três turnos para planejar ações, alimentar plataformas *on-line*, corrigir atividades, responder e tirar dúvidas por *WhatsApp* e avaliar os alunos a partir desse novo molde de ensino. Com isso, os enfrentamentos educacionais para os professores no período pandêmico se acentuaram com o aumento da demanda.

A maior preocupação era cumprir a quantidade de dias letivos e a nova forma de como o calendário seria organizado, considerando a LDB (Lei nº 9.394/1996), que dispõe dos dias letivos e carga horária. Como citamos anteriormente Alagoas segue neste caminho, tanto na rede pública como na privada, na educação básica e na Universidade, optou-se por dar continuidade ao calendário escolar por atividades remotas.

Há um fato que não podemos negar quando nos debruçamos sobre as normativas legais para organização das escolas, é que no Brasil não houve uma política nacional de educação efetiva, que focasse e exigisse das esferas federal, estadual e municipal o compromisso de coordenar com responsabilidade a educação brasileira, sanando os problemas crônicos que acometem historicamente essa área. A seguir evidenciamos a realidade alagoana durante a pandemia no período de suspensão das aulas presenciais.

## 2.2 Expectativa x realidade do/no Ensino Remoto em Alagoas

A educação alagoana, assim como todo contexto global, foi comprometida com o fechamento das escolas na pandemia da Covid-19. As escolas, professores, famílias e estudantes foram inseridos em uma nova realidade escolar. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), várias escolas foram fechadas em mais de 190 países, dados que refletem em mais de 90% da população estudantil do mundo sem aulas presenciais (UNESCO, 2020, p. 1).

Em Alagoas, inicialmente, o fechamento das escolas parecia ser algo rápido, e foi se prolongando. Causou impacto sobre a educação, e deixou incerteza no processo *ensinoaprendizagem*, em especial, para os estudantes. O campo educacional em Alagoas passou por mudanças drásticas durante o período da pandemia “o ensino presencial foi abruptamente privado aos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino” (MARQUES, 2020, p. 32).

Fez-se urgente a sugestão de adoção de caminhos até pouco explorados pelas escolas e lentamente discutidos, planejados e instaurados por diversas razões, dentre tantas interrogações, a dinâmica de reestruturação inevitável de currículo no período da suspensão das aulas presenciais e processos educacionais, considerando que não seria possível projetar o fim do isolamento social.

No âmbito do ensino para as Redes pública e privada de ensino, o governo do estado emitiu o Decreto n° 69.501, de 13/03/2020, que foca as medidas de enfrentamento à pandemia, o que de certa forma, sem desconsiderar os problemas estruturais da saúde pública, revelou o cumprimento de normas da Organização Mundial da Saúde para impedir o avanço da doença. Determinou o desenvolvimento de atividades essenciais, uso obrigatório de máscaras, aumento o isolamento e distanciamento social, culminando no fechamento das escolas, e em seu artigo 1° suspendeu as aulas e deu outras providências.

Desse modo, “Ficam suspensas todas as atividades educacionais, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas, a partir de 23 de março

de 2020” (ALAGOAS, 2020). E ainda dispõe que: “Este Decreto vigorará enquanto perdurar o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pelo novo Covid-19 (CORONAVÍRUS), declarado pela OMS” (ALAGOAS, 2020). Diante das normativas, as instituições de ensino tiveram que tomar rápidas decisões para não paralisar os trabalhos em salas de aula.

Quanto à educação, o governo do estado de Alagoas emitiu decretos orientativos para as instituições de ensino do estado apenas sobre a reorganização do calendário escolar, e uso de atividades não presenciais, a fim de amenizar os impactos sobre o currículo escolar.

Em contraponto às definições da rede pública no estado, a Rede privada funcionava em caráter emergencial de ensino não presencial, e ensino remoto, desde abril de 2020, e seguiu a Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020. Optou por realizar atividades a distância, enquanto a rede pública nos municípios e capital ficaram sem aula presencial durante o ano de 2020 e meados de 2021 e a Universidade Federal de Alagoas nos anos de 2020 e 2021. Por meio do Decreto nº 70.066, de 09 de junho de 2020, as atividades nas instituições de ensino continuaram suspensas, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo.

Em âmbito estadual, no que se refere à legislação educacional, a primeira medida tomada pelo governo estadual ocorreu em 04 de abril de 2020, por meio da Resolução nº 27/2020, do Conselho Estadual de Educação (CEE-AL), que tratava sobre orientações para reorganização das atividades curriculares e do calendário escolar, para que os estabelecimentos de ensino iniciassem a aulas remotas e assim, os municípios começaram a se organizar com suas equipes.

A partir dos documentos estaduais e dos documentos de competência da União, conforme o Parecer nº 05/2020, e Medida Provisória nº 934/2020, do CNE, os municípios junto com as Secretarias de Educação passaram a analisar e discutir quais medidas seriam adotadas. Desse modo, os municípios elaboraram as normativas no âmbito de suas competências sobre o retorno das atividades escolares no período de suspensão das aulas presenciais.

Com o Decreto nº 70.145, de 22 de junho de 2020, foram designadas cores para controlar as fases de distanciamento social no estado de Alagoas. Esse Decreto dispõe sobre as instituições de ensino das Redes Privada e Pública, e essas instituições só retornariam as aulas presenciais quando o estado de Alagoas estivesse em fase verde -, uma das medidas de distanciamento social controlada.

As cores designadas foram cinco: vermelha, laranja, amarela, azul e verde. Essas cores foram apresentadas a partir da fase mais crítica até a mais controlada durante o período da pandemia no Estado de Alagoas: a cor vermelha, quando apenas serviços essenciais estavam

funcionando, já a cor verde representava a última fase e permitia o funcionamento de todos os serviços autorizados nas fases anteriores, incluía a abertura das escolas de educação básica e superior nas Redes de Ensino Público e Privadas e atendimento presencial dos serviços públicos estaduais.

Com base nas cores e a partir dos documentos federais e estaduais, os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação passaram a analisar e discutir medidas a serem adotadas em suas jurisdições, objetivando adequar a continuidade do ensino às suas realidades.

Destarte, o que os municípios de Alagoas desenvolveram em 2020, foi o que se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE), este último surgiu em resposta imediata ao momento de crise sanitária e exigiu dos professores: planejamento, criação, adaptação de planos de ensino, desenvolvimento de aulas e aplicação de estratégias pedagógicas *on-line* sem nenhuma preparação ou formação para lidar com isso.

As aulas realizadas em caráter não presencial denotaram incertezas, lacunas e dificuldades em todas as áreas do conhecimento, e o docente passou por um momento delicado e precisou ressignificar as ações e práticas em prol do sucesso do estudante em meio ao contexto de isolamento social.

Sob esse ponto de vista, refletimos sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores para cumprir os currículos orientados pelo Documento Referencial Curricular Prioritário de Alagoas (Recal prioritário) no período de pandemia, ao dispor, alunos e professores, de condições exíguas de infraestrutura física e técnica, não sendo possível um trabalho por Ensino Remoto no qual o *ensinoaprendizagem* fossem prioridade.

E em meio a este cenário imprevisível e desafiador, o Recal prioritário, documento apresentado aos professores durante a pandemia como o novo currículo a ser priorizado a partir das aprendizagens essenciais apontadas no documento, os docentes deveriam usar como referência para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas, além dos livros didáticos ofertados pelas escolas.

O Recal prioritário foi um documento curricular reelaborado para todo o território alagoano, e se apresentava como um recorte à luz do Referencial Curricular de Alagoas (Recal<sup>8</sup>), para que as escolas públicas trabalhassem as habilidades priorizadas no documento durante o período de suspensão das aulas presenciais, construído antes da pandemia. E não

---

<sup>8</sup> É um documento para todo território alagoano que contempla as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em sala de aula e orienta a elaboração dos currículos a serem adotados pelas escolas de toda rede estadual e municipal, construído conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

tendo outra referência, os professores foram orientados a segui-lo. Ressaltamos que eles não foram ouvidos na sua construção, além de ser um documento prescritivo que não atendia às realidades e vivências da pandemia.

Cabe destacar que os professores, em função de organização de políticas educacionais inovadoras e de formação continuada, tiveram que implementar o currículo por causa do isolamento social exigido pela pandemia. Sendo assim, faltaram subsídios para o desenvolvimento de novas propostas pedagógicas embora a Base Nacional Comum Curricular e o Recal prevejam a inserção da cultura digital na escola como competência geral.

E diante da proposta a ser trabalhada, o Recal prioritário gerou dúvidas e inquietações entre os professores. Eles tiveram dificuldades de adequar o currículo prioritário ao ensino remoto, e o documento não abordava estudos sobre higiene e os cuidados com qualquer tipo de vírus, nem sobre a realidade dos sujeitos. Esse trabalho ficou a critério e interesse do professor e da escola, e a busca por materiais e recursos pedagógicos, caso desejassem atender aos interesses dos estudantes naquele momento, além da falta de tecnologia e internet de qualidade para dar continuidade aos estudos e finalizar o ano letivo.

Além disso, o documento apresentava a mesma abordagem metodológica, e as mesmas orientações para todas as disciplinas do currículo. As propostas curriculares deveriam considerar as especificidades dos sujeitos e de cada componente, e refletir e analisar suas prioridades para então propor possibilidades para seu ensino. O documento não fazia menção ao momento vivido pelos sujeitos, e desconsiderava a sua realidade. Destacamos a necessidade de avançarmos nas metodologias e em um currículo vivenciado que considerasse a realidade dos sujeitos e das escolas.

Mesmo que as discussões teóricas e epistemológicas já viessem sendo feitas há muito tempo pela academia, o ensino por meio de tecnologias nas escolas públicas não dera conta de atender a mediação pedagógica, haja vista que as instituições não se planejaram para a imersão em ambiente tecnológico e formativo. Outro ponto importante que não deve deixar de ser lembrado é que, em sua maioria, “nenhum sistema educativo estava preparado para enfrentar a excepcionalidade dessa pandemia” (OLIVEIRA, 2020, p. 207). Mesmo com os avanços das políticas que visam a garantia do direito à educação, ainda é desafiador garantir a universalidade do acesso e permanência dos estudantes quando nem mesmo as instituições estavam preparadas para o momento pandêmico.

Sem falar que a política pública Escolas Conectadas, Programa de inovação Educação Conectada do MEC que tem por objetivo apoiar e universalizar o acesso à internet de alta velocidade, por via terrestre e satélite, e fomentar o uso de tecnologia digital na Educação

Básica (BRASIL, 2021), durante o momento pandêmico teve como eixo conectividade apenas da escola. Já o aluno teve que estudar em casa em condições desfavoráveis na pandemia. E com as escolas fechadas, o desafio do governo na época era garantir que o aluno tivesse direito à educação em casa.

A pandemia do Covid - 19 encontrou no ambiente residencial um local que abriga uma estrutura familiar, que não possui uma configuração educacional para aulas remotas. Isso quer dizer que os lares dos alunos diferem da estrutura da escola o que dificultava ainda mais o delineamento das atividades.

Destarte, tentar aproximar a sala de aula às telas de computadores exigiu mais atenção das instituições, dos professores, das famílias e estudantes que não estavam preparados para lidar com esse contexto. Adaptar e desenvolver estratégias de ensino remoto, escancarou de uma forma acentuada a desigualdade social, pois, os alunos da rede pública estavam em situações difíceis. As ausências no espaço físico escolar dificultavam ainda mais a forma de aprender e ensinar, visto que, o formato de aula on-line era uma cultura que estava se iniciando, com sujeitos que careciam de muitos recursos educacionais, econômicos e sociais para dar continuidade aos estudos.

Desta forma, transportar o processo educativo, em formato de aulas on-line, para as residências dos alunos trouxe implicações à aprendizagem, transparecendo, a desigualdade e a exclusão digital, que ainda não foram superadas, especialmente em Alagoas. Ficou ainda mais evidente, com a grande quantidade de estudantes em condições de vulnerabilidade nas escolas públicas, como bem ilustra a charge de Salomón.

**Figura 1** – “Estude em casa”



**Fonte:** Charge produzida por Salomón (2020) em circulação nas redes sociais.

Tais discrepâncias já latentes antes da pandemia acontecer, tornaram-se gritantes durante o surto viral. Para as ausências de ações governamentais Santos (2020, p. 9), denomina

de “Sociologia das ausências”. Em outras palavras, aquilo que parece não existir teve sua invisibilidade ativada nas relações sociais injustas e predatórias. Neste caso, as invisibilidades educacionais da escola pública foram expostas no período da pandemia da Covid-19.

A proposta de educação remota para a rede pública de ensino em Alagoas se constituiu num grande fiasco, pois os estudantes, na sua maioria, eram oriundos de classes sociais baixas, sem acesso às tecnologias digitais, e vivem em casas que têm espaços pequenos, onde muitas vezes não têm lugar para estudar (ALVES, 2020, p. 358). Com a celeridade da volta às aulas para cumprir a carga horária anual e usando a justificativa de retorno das aulas para garantir o direito à educação e aprendizagem, as ações propostas não foram inicialmente acompanhadas por políticas públicas de formação ou orientações que garantissem o acesso e o aprimoramento das interações entre os alunos e professores. Conforme ressaltam Saviani e Galvão (2021, p. 39), que:

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, [...] lançaram mão do ensino remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Esse cenário contribui ainda mais para as dificuldades impostas aos docentes, pois nem todo professor tinha formação contínua que o ajudasse a trabalhar remotamente, havendo entre eles limitações no manuseio das mídias digitais em momentos de emergência. Principalmente pela falta de formação para trabalharem com os recursos tecnológicos nas plataformas digitais, como era o caso em que todos passam pelo isolamento social.

Diante dos desafios impostos e enfrentados pelos professores durante esse período de atividade remota emergencial, precisamos refletir sobre o processo de *ensinoaprendizagem*, principalmente, o processo de acolhimento dos estudantes. Pois em virtude do afastamento físico da escola tiveram o grande desafio em transformar o seu ambiente residencial, semelhante aos professores, em sala de aula improvisada, e compartilhar com todos os familiares saberes, dúvidas, afazeres e dificuldades.

E como diz Santos (2020, p. 28), “estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará lições e de que o fará sempre de forma cruel”. Se seremos capazes de aprender é por hora uma questão de tempo. Com a pandemia instaurada foi necessário garantir a educação no contexto escolar nos estados e municípios, mesmo com escolas fechadas, falta

de organização e estrutura para realizar o trabalho *on-line*, estudantes distantes fisicamente uns dos outros e professores sem formação.

Mesmo o momento exigindo cautela e sensatez, aos poucos os municípios alagoanos, em conformidade com as orientações municipais estabelecidas por suas equipes e sem orientação estadual, começaram o planejamento de retorno às atividades remotas nas escolas de forma gradual, cientes de que o retorno à normalidade que ainda desconhecemos, inclusive no aspecto educacional, são desfavoráveis até o momento.

Na Seção a seguir tratamos sobre os currículos escolares no Brasil, e traçamos a trajetória histórica, até chegarmos aos currículos vivenciados em Flexeiras. Destacamos como foram as orientações estabelecidas pelo município para o retorno das aulas remotas em meio à pandemia da Covid-19.

### **3 PERCURSOS TRILHADOS DOS/NOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO BRASIL: CHEGANDO AO MOMENTO PANDÊMICO (2020/2021) EM FLEXEIRAS/ALAGOAS**

Nesta Seção, antes de refletirmos sobre os currículos vivenciados nas escolas durante o ensino remoto no município de Flexeiras/AL, no momento de distanciamento social devido à Covid-19 (2020/2021), e de chegarmos ao tempo presente, acreditamos ser necessário trazermos aqui a retrospectiva histórica sobre as concepções curriculares, que mais fundamentam/ram o ensino no Brasil. Para tanto, trazemos nesta Seção a análise histórica do campo educacional brasileiro, sobretudo das concepções de currículo que permearam/am a Educação Básica, mais especificamente o Ensino Fundamental Anos Iniciais, num recorte temporal a partir da redemocratização do país.

Na década de 1980, com o fim do regime militar, o processo de redemocratização do país ganhava respaldo por lutas sociais em prol da educação pública, de qualidade e de formação de um currículo melhor. Assim, as escolas tornaram-se espaços nos quais as diferentes manifestações culturais estavam presentes, constituindo uma diversidade das experiências humanas, sendo desafiada a superar os muros, as formas de organizações e as cadeias que impediam a produção de conhecimentos e currículos decolonizados.

Como possibilidade de ampliar os olhares, emergiram, sobretudo dos coletivos e movimentos sociais perspectivas de currículos imprevisíveis, entendendo a impossibilidade de compreender práticas docentes como inocentes, alheias aos processos de silenciamento e subalternização dos sujeitos outros, de seus conhecimentos e de suas culturas legitimadas pelos currículos prescritos.

O currículo, sob o crivo da interculturalidade, pensado para a formação de sujeitos assumiu um caráter para além da imposição, para se tornar um lugar de fala que visa a dar visibilidade aos silenciados sem, contudo, aliená-los numa visão separatista ou hierárquica. E o caminho para decolonizar o currículo é reconhecer os conhecimentos situados, e arraigados em vivências e sabedorias dos sujeitos invisibilizados (WALSH, 2016), ou seja, fora do eixo de produção de conhecimento eurocentrado.

Numa reconfiguração escolar foi necessário prestar atenção nos currículos vivenciados dentro das escolas. Currículos com pensamento contemporâneo ocidental que mostrava o lado negativo da modernidade, que negava a identidade e subjetividade que não fossem uma reprodução do pensamento eurocêntrico.

É sabido que as escolas se tornaram *espaçotempo* de novos significados no momento pandêmico, e entendemos que os currículos escolares se configuraram em novas perspectivas

de saberes, conseqüentemente foram reinventados com novos instrumentos de aprendizagens, novos olhares para os sujeitos, seus conhecimentos e suas realidades.

Destarte, nesse processo as diferentes culturas atravessaram e constituíram as escolas, o pensamento decolonial foi se construindo num espaço para que outros modos de saber, de ser e viver fossem conhecidos e reconhecidos, apresentando-se como resistência, como expressões fundamentais da humanidade, “[...] para a possibilidade de um outro-modo de vida” (WALSH, 2016, p. 72). Conhecendo essas novas configurações curriculares cabe-nos, portanto, compreender como/quantos e quais desenhos curriculares foram (re)criados durante as aulas remotas.

Levando-nos à compreensão de que “o conhecimento não é algo pronto, acabado, mas entendido como construção cultural, social e histórica de homens e mulheres” (CAVALCANTE, 2017, p. 53), o currículo escolar na realidade educacional é um processo de construção e produção de conhecimento a ser percorrido dentro da escola, diante das margens por ela estabelecido.

Estando o currículo em construção permanente dentro das unidades de ensino, analisá-lo no cenário nacional nos leva a compreender os possíveis significados da sua relevância e, este era um grande desafio para esta pesquisa. Foi necessário um maior aprofundamento sobre as concepções curriculares que mais influenciam/ram escolas e professores no Brasil, chegando aos dias atuais, visto que, “compreendemos currículo muito além de um rol de conteúdos, advindo do órgão central ou aqueles que são definidos no início do ano pela escola” (CAVALCANTE, 2017, p. 53).

Nosso olhar está/va focado nos currículos e de que forma eles vinham sendo elaborados historicamente nas escolas de educação básica no Brasil, chegando a Flexeiras/AL nos anos de 2020/2021, bem como, suas relações de poder entre as práticas educativas e os diversos aspectos de ordem social, política e econômica do país que acabaram refletindo nas ações pedagógicas desenvolvidas para o nível educacional aqui investigado.

Compreendemos como Lopes e Macedo (2011, p. 93) quando propõem que o currículo deve ser pensado “[...] não mais como seleção de conteúdos”, mas “[...] como produção cultural, com significados”. Corroborando com as autoras, Pacheco (1996, p. 19) discorre que o currículo é uma construção permanente, uma prática pedagógica que resulta da influência de vários setores (políticos, econômicos, administrativos, culturais, sociais, escolares) “com um significado marcadamente cultural e social e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas.

Sobre o tema Moreira e Candau (2009, p. 18) afirmam:

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares.

Considerando o contexto de aula não presencial, interessava-nos destacar que o currículo não poderia ser compreendido longe de suas condições reais de construção, queríamos compreendê-lo em sua dimensão prática, em construção permanente, no momento em que educadores, famílias e os estudantes estavam assumindo o protagonismo das aulas, dentro do contexto educacional remoto. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento local e o cotidiano deveriam ter sido os pontos de partida para o retorno das aulas e a construção do currículo, uma vez que ele estava sendo desenvolvido dentro dos lares dos sujeitos.

Dessa maneira, o currículo, enquanto prática pedagógica, tem sido um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa, que estava para além das prescrições dos documentos, uma vez que nas propostas de currículo, fossem elas em tempos remotos ou não, expressam anseios, vivências e realidades.

Nesse aspecto, e ao trabalhar com o distanciamento físico, o contexto em que a prática pedagógica foi desenvolvida assumiu um papel primordial na compreensão da construção do currículo, sobretudo porque:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança de prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

Concordamos ainda com o autor quando denomina a prática pedagógica desenvolvida por professores no interior da sala de aula como currículo real, segundo Sacristán (2000) quando imprime um caráter na prática pedagógica que estava para além do fazer técnico. E sendo, portanto, o currículo a expressão de valores e de intenções, não era determinado, mas construído também a partir dos elementos constituídos na profissionalidade do professor ao longo de sua trajetória, com estudantes e suas realidades.

É importante trazer à cena o pensamento de Moreira e Candau (2009), “o currículo constitui-se em meio às relações sociais em torno do conhecimento, contribuindo para construção de identidades, sobretudo dos estudantes, a partir das experiências escolares e um

conjunto de esforços pedagógicos”. Os autores afirmam que os fatores socioeconômicos, políticos e culturais de estudantes e professores contribuem para que o currículo venha a ser entendido único.

Destarte, o currículo é modelado no interior da escola, mais especificamente dentro das salas de aula, utilizando-se de certos meios, sedimenta-se num contexto, e por fim adquirindo um significado real, é válido observar que currículo é tudo aquilo que é vivenciado na escola (CAVALCANTE, 2017, p. 53).

Nesse sentido, devemos romper com o currículo imposto colonial, buscando caminhos decoloniais emancipatórios, que fomentam a necessidade das reflexões quanto aos discursos universalizantes, na perspectiva de problematizar a tirania das narrativas totalizadoras. Revelaram as lutas pelas memórias, demonstrando assim, que não há ruptura transgressora, uma vez que as influências coloniais continuam na sociedade brasileira, sobretudo na negação da presença de indivíduos pobres, negros e periféricos (QUIJANO, 2010).

Nesta dissertação, assentamos a ideia de que os saberes presentes nas escolas não podem considerar apenas o conhecimento científico, ou seja, o currículo vai muito além dos seus muros, deve haver a valorização das experiências e vivências pandêmicas dos estudantes. Visto que, ele é imbricado na realidade social, na qual todos fazem parte, tornando mais evidente o caráter formador da escola para a vida, e em sociedade. Cabe ao currículo escolar acompanhar o ritmo das mudanças e vivências dos estudantes, ocorridas dentro e fora das escolas.

No entanto, há que se ressaltar que no Brasil culturalmente, sempre houve uma prevalência nas escolas dos chamados currículos prescritos, que se manifestaram em diversas épocas e contextos da sociedade. Sempre atendendo aos interesses da sociedade, do mercado de trabalho de cada época, e isso sempre repercutiu a forma pela qual os interesses, e os valores se concretizam em conteúdo, práticas escolares e como se materializaram nas salas de aula.

Por muito tempo o currículo prescrito foi utilizado para designar o programa de uma disciplina ou de forma mais ampla, as várias atividades educativas, por meio das quais, o conteúdo era desenvolvido, sendo um dos elementos mais importantes para analisar as dimensões e prescrições das atividades realizadas no âmbito escolar. Entendemos “[...] ordem como estrutura para formar sujeitos em busca de determinada eficiência social” (CAVALCANTE, 2017, p. 69).

É relevante destacar as diferentes perspectivas de compreensão do currículo, que perpassa desde a visão da Teoria tradicional, onde destaca a verdade como algo imutável, independente do tempo e espaço da sua construção; e atravessa a teoria crítica que busca questionar o conhecimento engessado de currículo abordando não somente conceitos

pedagógicos e de ensino, e inclui na aprendizagem ideologias e poder; e a teoria pós-crítica como uma possibilidade de se construir outras verdades, outras maneiras de se conceber o mundo, a realidade, o conhecimento, a vida.

Desta forma, para a melhor compreensão, explicitamos no próximo item os desenhos curriculares que, em diversos momentos do país foram transplantados para educação básica. Discorreremos sobre seus contextos históricos e sobre os currículos realizados nas experiências oficiais, e abrimos assim, possibilidades de ressignificações, principalmente na área educacional com a presença dos currículos críticos emancipatórios.

Cientes dos conflitos que surgem em torno da definição do currículo, de que ele não pode ser compreendido e elaborado longe de suas condições reais de produção, assumimos em sua dimensão prática, em construção permanente, também nas aulas remotas, visto que era necessário definir quais tipos de experiências seriam incluídas ou não com a participação daqueles que iriam desenvolvê-lo, os educadores e os estudantes, sujeitos protagonistas no processo educacional durante o desenvolvimento das aulas no período de aulas remotas.

### 3.1 Redemocratização do país – presença de currículos críticos emancipatórios

Iniciado em 1978 com o processo de redemocratização, a década de 1980 foi frutífera para a área do currículo, considerando sobretudo a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, em que foram estabelecidos muitos acontecimentos. Politicamente citamos o retorno ao pluripartidarismo, o movimento das “Diretas Já” e a Anistia dos acusados de crimes políticos que garantiu a volta de muitos intelectuais brasileiros que haviam sido exilados, entre eles o educador Paulo Freire.

Especificando o campo do currículo neste período fora marcado pela forte presença de críticas ao currículo prescritivo, assim uma nova concepção curricular, que havia sido gestada no seio dos movimentos e coletivos sociais, de maneira subterrânea, foi fortalecida e assumida, o que na educação se convencionou chamar de Pedagogia Crítica. Essa “nova concepção de currículo” parte de análises das realidades sociais, que sustentam/vam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

No Brasil a concepção crítica do currículo encontrou espaço fértil no período (1978-1985) no auge: da abertura política, do fortalecimento das oposições ao regime ditatorial, da recomposição dos movimentos populares e desencadeou, também, propostas curriculares mais justas e democráticas.

Neste contexto de redemocratização em 16 de março de 1978, um grupo de intelectuais comprometidos com os caminhos da educação no Brasil fundou a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que traz como objetivo atuar de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação. Ao longo de sua trajetória, a Anped construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação (ANPED, 2023).

Mesmo durante o difícil momento político enfrentado pelo Brasil no período da ditadura militar, a Anped teve um lugar importante nos debates sobre o direito educacional na luta pela democracia, e obteve um grande avanço na Constituição Federal de 1988, com o surgimento da Anped houve o fortalecimento da pesquisa educacional.

Para além da Constituição Federal há que se ressaltar a importância do surgimento da Anped, principalmente para a área de currículo. Os estudos são recentes no Brasil, assim o campo curricular passou a se fortalecer teoricamente e academicamente com a Anped. Ressaltamos que o Grupo de trabalho de currículo reúne estudiosos e pesquisadores da área.

Com efeito, a Anped é uma das principais entidades científicas do campo da educação no Brasil, se não a principal, e ao longo dos anos vem desempenhando um importante papel legitimador do conhecimento produzido, propiciando significativo espaço de discussão, construção e reconstrução do conhecimento, estimulando uma consistente e sistemática produção no GT de Currículo.

De acordo com Moreira (2002, p. 93) os trabalhos da Anped mostram,

Preocupações com o cotidiano escolar, com a construção do conhecimento em redes, com distintos artefatos culturais, com propostas curriculares, com o multiculturalismo, com o poder de controle e de governo do currículo, bem como a história do pensamento curricular e das disciplinas.

Desempenhando um papel decisório no que diz respeito à produção teórica do campo de currículo, a Anped vem dando sustentação acadêmica e política ao movimento de crítica à política educacional, evidenciando em suas produções preocupações com o cotidiano escolar. Com a construção do conhecimento em redes, com distintos artefatos culturais, com propostas curriculares, com o multiculturalismo, com o poder de controle e de governo do currículo, bem como com a história do pensamento curricular. Para Lopes e Macedo (2007, p. 14) “analisar a produção do campo do currículo inclui tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre currículo”.

A trajetória da instituição se destaca pela atuação acadêmica e participação em debates nas últimas décadas, expressando de algum modo a tentativa de impor a todo movimento rigor teórico e a autonomia necessária a produção de conhecimento. Dentre eles: a luta pela redemocratização do país e da educação, no início de 1980, a elaboração do capítulo da CF de 1988 e a LDB nº 9.394/96; as críticas às reformas neoliberais da década de 1990; a consolidação da retomada.

As produções científicas da Anped relacionadas às transformações ocorridas no Brasil necessitam ocupar lugar preeminente nas discussões de currículo, pois o avanço dessas pesquisas constitui-se como primeiro passo em direção à elaboração de propostas curriculares dentro de um projeto educacional definido quanto a formação do sujeito que se pretende, e à construção de instituições mais sensíveis aos apelos de emancipação humana.

A negação de finalidades da educação, e do currículo, minimiza o alcance das políticas curriculares nacionais e invisibiliza os sujeitos. Perpassando essas questões que buscam questionar o conhecimento engessado de currículo abordamos a teoria pós-crítica, como possibilidade de se construir outras verdades, outras maneiras de conceber o currículo, a realidade, o conhecimento e o sujeito.

### 3.2 (Des)invisibilizando os sujeitos – reconhecendo os saberes dos estudantes nos currículos escolares

Desde as teorizações críticas sobre currículo no Brasil que o debate a respeito dos saberes, realidades e vivências dos sujeitos se fazia presente. A maior crítica sobre os currículos prescritivos versava sobre a reprodução dos ditames da sociedade capitalista, forjando a construção do sujeito submisso aos conhecimentos dominantes, hegemônicos, e garantindo assim a reprodução da sociedade.

Posteriormente, seguindo concepções pós-críticas no campo do currículo ampliou-se a presença dos sujeitos estudantes nas discussões, e trazendo para o centro do debate o processo de constituição dos sujeitos. Para Foucault (2011), existe um processo de subjetivação, isto é, uma constituição do modo de se tornar sujeito, que não pode ser pensado pela ótica transcendental. Mas ele é levado a se constituir como sujeito e forma discursiva, haja vista as suas experiências.

Nesta perspectiva, abriu-se possibilidades de novos fazeres curriculares, nos quais apareçam os valores e impressões dos sujeitos, dando visibilidade aos estudantes e suas

culturas, de modo que a diferença de fato se faça presente nos currículos por movimentos de desconstrução. O grande desafio é “construir a igualdade na diferença” (CANDAUI, 2011), deixando de lado a hegemonia que torna os sujeitos invisíveis encobertos pelo pensamento estatal de um currículo universal.

Seguindo esse caminho, muitos autores começaram a pesquisar e teorizar sobre os sujeitos, suas culturas e presenças nos currículos escolares, bem como a construção das identidades dos sujeitos e as relações com/dos saberes *dentrofora* das escolas.

Desta forma, colocamos em evidência questões de ordem pós-modernistas, reivindicando o lugar dos saberes dos sujeitos, dos grupos e das identidades marginalizadas, desnaturalizando saberes hegemônicos tradicionalmente materializados no currículo. Caminhando numa direção que os sujeitos são constituídos no social e também por meio de práticas culturais e, por esta razão, eles não possuem identidades rígidas e definitivas (LOPES, 2013).

Com a perspectiva de ampliar os debates sobre questões antes ignoradas ou silenciadas da pós-modernidade, submergem, portanto, as relações sociais de dominação, as relações de poder, as diferenças étnicas e culturais e as questões de gênero e sexualidade, permitindo outros olhares, novas considerações e discussões foram tomando rumos para além das desigualdades sociais e da luta de classes, o foco então passa ser os estudos culturais.

Sobre o tema Lopes (2013, p. 7) afirma que:

No Brasil, após uma apropriação inicial das ideias de Foucault e dos estudos culturais, desenvolvida principalmente por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos (1994, 1998), de autores vinculados aos estudos culturais de corte pós-crítico (SILVA, 1995, 1999; HALL, 19971) e mesmo de estudos problematizadores dos aportes pós-modernos (Silva, 1993), podemos dizer, que temos uma larga apropriação de estudos pós-estruturais e multiculturalistas.

Seguindo essa perspectiva, repensar os currículos na ótica da formação dos sujeitos pode significar, também, a releitura das hierarquias curriculares, visto que, há a desconstrução de imagens tradicionais impondo medidas de avanços por uma visão dos educandos como sujeitos de direitos. Logo, os currículos devem passar a se organizar em conhecimentos, culturas e valores.

Tal abordagem suscita rever o papel do currículo desvelando a opressão dos sujeitos e a colonização do outro, priorizando a concepção de ensino centrada na diferença e na diversidade social dos sujeitos. Para Silva (2017) os currículos escolares devem trazer mais questões problematizadoras, no que se refere aos processos de dominação social, trazendo à

tona aspectos da dominação, principalmente as relações de poder materializadas na distinção social, econômica, ética, cultural, dando a entender que “o poder está espalhado por toda a rede social” (SILVA, 2017, p. 148).

Somente partindo do reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos, estaremos em condições de questionar o trato seletivo e segmentado em que ainda se estruturam os conteúdos. No entanto, durante décadas todas essas questões ficaram fora dos currículos, mantendo intactas as rígidas hierarquias, segmentações e silenciamentos em que o ordenamento curricular se estrutura.

Essas influências impelem reflexões sobre mudanças sociopolíticas, econômicas e culturais da atualidade, estando presente nas escolas, e necessitando serem refletidas e problematizadas. Seguindo nesse viés, chegamos às concepções pós-colonialistas, porém, nos detemos a perspectiva decolonial<sup>9</sup>, que nos ensina que é necessário transgredir formas de pensar a própria história e a memória coletiva.

A decolonialidade segundo Walsh (2009, p. 23) é: [...] “o caminho sucessivo de provocação de posicionamentos, posturas e atitudes contínuas de identificação, visibilização e encorajamento de lugares tecidos como alternativas à colonialidade”.

Com base em Quijano (2005), constatamos que assumir a perspectiva de educação decolonial implica em rupturas com os processos que contribuem com a produção de epistemicídios. Já para Mignolo (2008, p. 304), “descolonial significa pensar do lado de fora da posição hegemônica epistêmica, e pensar a partir da posição epistêmica subalterna”. A perspectiva subalterna pode exercer uma provocação nas relações de poder, no sentido de contestá-las, criticando o conhecimento hegemônico nessas relações.

Diante das contribuições dos autores citados entendemos que decolonizar o olhar sobre uma outra educação implica colocar em xeque as hierarquias raciais, de gênero, crença, raça, religião entre outras. Assim, decolonizar o currículo implica questionar a suposta universalidade do conhecimento, advinda sobretudo do colonial/europeu moderno, que trata os demais saberes como inferiores, bárbaros, incultos, não civilizados.

Como expõe Quijano (2005, p. 6):

[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de

---

<sup>9</sup> O termo decolonial é adotado com intuito de preservar o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, prática ou inflexão coloniais. O termo poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva e política, da independência dos países-colônias de suas antigas metrópoles.

objetivação da subjetividade. A repressão neste campo foi reconhecidamente mais violenta, profunda e duradoura entre os índios da América Ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada.

Desta forma, compreendemos que o pensamento decolonial anuncia o fim da ideia hegemônica e eurocentrada da modernidade. Em suma, o currículo decolonial tem por finalidade humanizar vidas, conhecimentos e as relações sociais. Quijano (2010) mostra que a força dos coletivos que rejeitaram a subalternização a eles destinados ocuparam espaços públicos, e construíram uma outra narrativa: libertadora, emancipatória e decolonial.

Nessa direção, temos que construções curriculares decoloniais trazem para o centro discussões sobre imposições colonialistas, refletindo sobre explorações, os silenciamentos políticos e intelectuais, que permanecem até os dias atuais centradas no capitalismo, sobretudo nas explorações da Europa, com suas características de dominação e exploração.

Já sobre o processo de decolonização, especialmente a do saber, concordamos com Walsh (2013, p. 62) que para a construção de uma educação decolonial é primordial quebrar paradigmas a partir de pressupostos teórico-epistemológicos, que suscitem reflexões sobre a construção do saber e poder na América Latina, propondo a igualdade entre culturas, implicando num compromisso com a sociedade entre as instituições e das constituições no reconhecimento de saberes ora marginalizados.

Nessa compreensão, pressupomos que os currículos escolares devem ser tensionados por movimentos de descolonização, na proposição e na construção de currículos decoloniais, que devem ir além dos encontros diários em salas de aula, das memorizações e teorias que não visam mudar a realidade.

Considerando essas discussões durante as aulas remotas ficou evidente as diferenças, as subalternidades dos excluídos, que não tinham sequer aparatos tecnológicos e pacote de dados para acompanhar as aulas. Nesse sentido ressaltamos o esforço dos professores e pais em darem continuidade às aulas, mesmo diante de tantas adversidades. Isso colocou em xeque um modelo de escola pública que deveria ser igual para todos, mas que acabou por reproduzir e revelar as desigualdades presentes em nossa sociedade.

Foi nesse espaço, possibilitado pela diferença, que emergiu o pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003) e a insurgência epistêmica (WALSH, 2008), que os alunos e suas famílias prosseguiram no seu processo, reivindicando que os conhecimentos vivenciados por eles fossem reconhecidos como legítimos tanto quanto os conhecimentos científicos.

Nesse cenário foi necessário pensar em estratégias pedagógicas que transgredissem a ordem da colonialidade, da Necropolítica<sup>10</sup> epistêmica e existencial, e mostrar que professores, famílias e estudantes construíram fissuras com lutas e resistências, por meio de ações transformadoras de um problema de uma determinada realidade e desmontaram constructos de que alguns conhecimentos são válidos e outros não, visibilizando saberes outros.

Acreditando assim como Quijano (2010, p. 84), que o poder da colonialidade: “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo”, como pedra angular do referido padrão de poder, exterminando alguns, para manter a sobrevivência de outros, e “operando em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e objetivos”. No caso específico deste objeto, as aulas remotas permitiram que apenas alguns tivessem acesso e condições mínimas de aprendizagens.

Retornando ao contexto alagoano, que é nosso campo de investigação por mais que se pretendesse impor um currículo via Referencial Curricular, que é prescrição/imposição da secretaria de educação para as escolas públicas, entendemos que muitas escolas, sobretudo as pesquisadas, usaram táticas (CERTEAU, 2014) e burlaram as prescrições, a construir novos currículos, invenções e transgressões.

Assim, pensar o currículo escolar como um lugar de experiências decoloniais é seguir um caminho contrário aos currículos executados nas escolas, em sua grande maioria, baseados na BNCC. Precisamos abrir novos caminhos para saberes outros, os saberes dos educandos e de suas realidades que foram negados, invisibilizados e apagados durante séculos no Brasil. As escolas necessitaram estabelecer uma escuta sensível dos diferentes grupos e sujeitos, principalmente aqueles que tiveram suas humanidades usurpadas, mas que estão, neste momento, adentrando nas escolas e questionando a suposta universalidade do conhecimento e o modo de ser e viver o ocidental moderno.

Os currículos decoloniais forjados da/na pandemia fizeram parte das fissuras epistemológicas, sendo ressignificadas, descortinando os saberes dos estudantes, suas realidades, colocando-os como válidos. Entendemos, portanto, que entre negações e ausência de condições, algumas escolas alagoanas no momento pandêmico, construíram ambientes de aprendizagens, ao trabalhar currículos decoloniais irrepetíveis, democráticos. Com base em nosso mergulho nos currículos possíveis, no próximo item faremos reflexões sobre os currículos

---

<sup>10</sup> A origem do termo parte da obra do filósofo, teórico político, historiador e intelectual camaronês Achille Mbembe. Para ele, necropolítica é o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Com base no biopoder e em suas tecnologias de controlar populações, o “deixar morrer” se torna aceitável. Mas não aceitável a todos os corpos. O corpo “matável” é aquele que está em risco de morte a todo instante devido ao parâmetro definidor primordial da raça.

*vivenciados no ensino remoto* no momento de distanciamento social nas escolas públicas alagoanas.

### 3.3 Os currículos vivenciados no ensino remoto em escolas públicas de Alagoas: reflexões

Num momento complexo como o pandêmico, diante do alto índice de contaminação da Covid-19 e do afastamento físico, as escolas necessitaram ressignificar seus planejamentos, currículos e avaliações. Neste sentido foi necessário pensá-los a partir das suas características fundamentais: “a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 53). Considerando esse cenário caótico, buscamos analisar os currículos vivenciados nas escolas de Educação básica em Alagoas, mais especificamente no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no momento de pandemia (2020/2021).

Uma pesquisa dessa natureza envolveu um olhar reflexivo e interpretativo acerca da aprendizagem no ensino remoto, seus conteúdos e formas, no lastro das especificidades que nos permitiu visualizar detalhes sobre os currículos desenhados cotidianamente, em situações reais, na maioria das vezes em situações de negação. Ao adentrarmos as escolas de Flexeiras entendemos que, mesmo diante dos enfrentamentos, em algumas situações houve permissão e aberturas para as novas interpretações. Tomamos como base aquilo que postula Walsh (2010, p. 585): “posturas, posicionamentos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear y incidir”.

Ressaltamos ainda a necessidade de refletirmos sobre o ensino remoto, que é o nosso objeto de investigação, precisamos, ter em mente que o currículo proposto em tempos de crises sanitárias, obviamente e, por inúmeros fatores a serem levados em conta, não foi o mesmo currículo pensado para uma situação ideal de *ensinoaprendizagem*, em que os estudantes e professores se encontravam juntos interagindo e aprendendo.

Mas de uma forma ou de outra, as escolas deviam tentar seguir orientando os educandos. A educação necessitou acontecer em plena pandemia, enfim, a educação não parou, todos sofreram: famílias, professores e estudantes no Brasil e em Alagoas, e seguiram com currículos totalmente inéditos, ao seu modo, dentro de suas limitações. Sem perder de vista a qualidade, mesmo que o elo na contemporaneidade não fosse com todos de mãos dadas. Embora esse processo curricular não tenha sido construído naturalmente, ou seja, sempre esteve permeado de poder, imposição, imprevisibilidade, realidade, cultura e ideologia.

O que percebemos no cenário educacional alagoano, mesmo em momento de pandemia, o mecanismo de prescrições e controle sobre as metas educativas estava cada vez mais intenso

e perverso, e buscava legitimar a defesa da padronização curricular, mesmo com o afastamento social, sem levar em conta as realidades duras dos estudantes e professores. Entendemos assim, que as escolas se constituíam como territórios de disputas de poder, nos quais os praticantes se confrontam com normas e prescrições oficiais e realidades absurdas das famílias.

Todavia, a produção e construção de currículos decorrentes da tentativa de interação entre os sujeitos, objetos e ações estavam além dos papéis que os professores assumiram no ensino remoto. Seu processo de ensino e os outros aspectos externos que incidiam sobre a realidade imposta às escolas, nos levaram a investigar se suas práticas nas aulas on-line e seus fazeres estavam imbricados a seus saberes. Se estavam de fato relacionados a um projeto educativo transformador ou se estavam vinculados a um limbo teórico/ideológico dominante.

Neste contexto foi inevitável perceber as muitas táticas (CERTEAU, 2014) desenvolvidas pelos sujeitos professores e estudantes, suas motivações, emoções e necessidades tecidas e costuradas no cotidiano das aulas remotas, das atividades elaboradas pelos professores, materiais não acessíveis, das angústias por falta de preparo para lidar com a nova realidade.

Sobre os estudantes, a pandemia acrescentou novos enfrentamentos ao ensino, pois para muitos a pandemia se configurou no afastamento da escolarização. Esses estudantes enfrentavam a falta de acesso à internet, não tinham computadores ou outro equipamento em casa que lhes permitissem participar das aulas. Havia a ausência do aparelho celular o que provocou o distanciamento ainda maior entre a escola, o professor e o estudante, e resultou numa decisão municipal em dar continuidade às aulas por meio de apostilas.

Mesmo com as dificuldades, entende-se que o aprendizado foi concomitante, e diretores, coordenadores, professores, alunos uniram-se e, por meio de muito esforço, e vontade de aprender e de ensinar. Desenvolveram estratégias, buscando os melhores meios tecnológicos para que a educação desse certo, ainda que limitados às condições financeiras, não apenas dos professores, mas, dos estudantes. Sobre o tema Oliveira (2020, p. 219) nos informa que:

O esforço para atrair os estudantes e manter a atenção dos mesmos durante as aulas remotas pode ser um fator de intensificação do trabalho ou de sobrecarga, no sentido de que demanda tempo e maior preparo das atividades. Diversos fatores contribuem para o incremento de tempo para desenvolver as atividades de ensino não presenciais, entre os quais se encontram as próprias habilidades dos professores para lidar com tecnologias digitais, a experiência anterior com os equipamentos e outras ferramentas virtuais, o uso que faz em sua vida pessoal da internet, como por exemplo a participação em redes sociais. Manuseá-las não é tarefa simples para os docentes, pois somente 28,9% dos entrevistados afirmaram possuir facilidade ou muita facilidade para tal.

Especificando a situação dos professores Valle e Marcom (2020, p. 141) afirmam que:

Os profissionais da educação [precisaram] 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 os autores que os professores e estudantes necessitaram buscar possibilidades táticas, adaptando-as à escolarização, práticas pedagógicas instigando conhecimentos que ultrapassassem o aplicativo de *WhatsApp*. E invadindo os ambientes familiares, uma vez que estávamos vivenciando um momento atípico na história da educação, e precisando estar atentos ao que ia além das limitações geradas pela pandemia.

Uma tática bastante utilizada pelos professores das escolas investigadas foi a distribuição de material impresso, as apostilas, visto que, por falta de internet ou equipamentos, os alunos não conseguiam ingressar em sala de aula virtual, e não conseguiam acompanhar a exposição do conteúdo disciplinar no *WhatsApp*.

Os professores além de criar materiais impressos e acessíveis para desenvolver o processo *ensinoaprendizagem*, por decisão própria resolveram criar grupos de *WhatsApp* para tirar dúvidas e tentar diminuir a distância. Em determinados momentos isso desestabilizava as professoras, criando um caos no atendimento por não conseguirem contato com os estudantes para explicar como usar o material, sem falar que quando o atendimento acontecia era a um número mínimo de alunos.

Dessa forma, a intencionalidade dos professores na tentativa de obter um contato por telefone com os estudantes, era a construção curricular dentro da discussão da realidade. Eles consideravam que a imersão na realidade dos estudantes possibilitaria conhecer a vivência concreta específica, com diferentes anseios e expectativas dos sujeitos. Nesse sentido, Freire (2019, p. 32) destaca:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade?

As práticas pedagógicas em tempo de distanciamento demandaram que o professor adotasse novas práticas, construindo uma forma de pensar na abordagem da realidade *on-line*, cabendo agir como mediador, facilitador dos saberes e vivências culturais nesse formato de ensino, “[...] transferindo e transpondo metodologias e práticas típicas dos territórios físicos de

aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020, p. 352).

Nesse contexto, os professores precisaram rever currículos, e com a oferta das atividades remotas por meio de aulas via apostilas, o ensino público ficou ainda mais excluído em tempos de pandemia. As práticas pedagógicas vivenciadas exigiam dos professores um exercício de convivência com os diferentes e suas respectivas potencialidades.

Os professores, como usuários práticos da vivência de ensino remoto por apostilas, sentiram-se muitas vezes pressionados por concepções de aprendizado que não estavam previstas na programação pedagógica, mas serviram de linha de fuga que empoderaram, ampliaram e asseguraram com dinamismo suas vivências nas aulas remotas.

Diante disso, os professores com materiais limitados foram capazes de diferentes formas de produção cultural, foram vítimas de tensões permanentes. Contudo, elaboraram táticas para livrar-se dos destinos ocultos impostos, resistindo às manobras de darem aula remotamente sem formação para uso de tecnologia, se fortaleceram e se organizaram entre eles para ajudar um ao outro nos momentos mais difíceis que era a elaboração, digitação e formatação de material para impressão.

Foi necessário, portanto, construir propostas pedagógicas inovadoras, pautadas na construção e reflexão do conhecimento compartilhado, possibilitando o agir, transformar e refletir na prática docente. E enxergar além do acúmulo de demandas e dificuldades decorrentes do trabalho, da saúde e da família, foi preciso pouco a pouco olhar e perceber os obstáculos como possibilidades de construção de um novo trabalho, de novas práticas pedagógicas.

No entanto, compreendemos que a situação do ensino remoto cumpriu um papel discriminatório no estado de Alagoas e para as escolas públicas revelou, conforme Santos (2020, p. 7) aponta:

Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim criou-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos.

Com a pandemia, a exclusão dos estudantes alagoanos se aprofundou, muitos quase em sua totalidade, são pessoas das classes menos favorecidas, com histórico de vulnerabilidade social. Dentre inúmeras situações, ainda pesava a realidade de ter que dar continuidade às aulas sem equipamentos eletrônicos e internet, e com questões socioeconômicas difíceis. Com isso, muitos não conseguiram realizar ou acompanhar as atividades remotas.

Na outra ponta da linha abissal, para usar o termo de Santos (2010, p. 32), “a pandemia torna o processo mais vantajoso para a iniciativa privada”. Seguindo esse prisma menciona os impactos na educação advindos da adesão desse “modo de estudo” excludente. Seguindo aquilo que afirma Mancebo (2020, p. 113 – itálico do autor): “[...] é bem possível que Ead - improvisado deixe muitos estudantes de fora e aprofunde, ainda mais, o *apartheid* educacional, pois no Brasil a conectividade e os aparelhos tecnológicos são bens para alguns”.

Compreendemos e justificamos que as tecnologias não estavam ao alcance de todas as classes e como foi destacado, essas questões aumentaram ainda mais o processo de desigualdade no país, que já sofre historicamente por essas questões de silenciamento, trazendo como consequências diversas mazelas sociais.

Salientamos que o ensino remoto aplicado na educação pública alagoana, refletiu nas considerações do que Saviani e Galvão (2021, p. 38) discutem:

[...] como já destacamos anteriormente, o ‘ensino’ remoto se expandiu e alcançou também a educação pública de forma bastante ampliada, fazendo uso de idênticas ‘variações sobre o mesmo tema’. Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o ‘ensino’ remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Concordamos com o autor quando menciona os aspectos básicos imprescindíveis para aplicação do ensino remoto nas escolas, que não contempla a realidade do ensino público em Alagoas. Essa prática pedagógica por meio das telas ou por apostilas fez o estudante vivenciar uma aula na qual o professor dizia o que eles deveriam fazer e como responder. Nesse contexto os estudantes não eram os protagonistas, estavam se comportando passivamente como meros receptores, educação denominada por Freire (1987) de educação bancária, e rompe com a perspectiva que [...] “sugere dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 62).

O professor, mais do que socializar conhecimentos, devia 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 diretos pelo planejamento e atividades das aulas, construção de vídeos, elaboração e aplicação de atividades remotas e contato direto com os alunos pelo *WhatsApp*.

Para o docente da Educação básica, a efetivação de formação continuada foi acima de tudo uma grande necessidade nesse momento pandêmico, que poderia auxiliá-lo a ressignificar suas práticas diante de tantas pluralidades e descobertas. Tardif (2002, p. 59) esclarece que “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. Desta forma, a maioria dos professores, não teve formação contínua que o ajudasse a trabalhar remotamente, como era o caso no momento em que todos passavam pelo isolamento social.

Apesar das novas exigências colocadas pela realidade de distanciamento, os profissionais das escolas públicas se viram obrigados a continuar o processo de ensino e aprendizagem sem sair de casa, e tiveram que adaptar a sua prática profissional a uma nova maneira de trabalhar.

A pandemia da Covid-19 trouxe imensos desafios à educação contemporânea, e exigiu das escolas e professores uma rápida reação. Quanto às escolas públicas, nosso objeto de estudo, o desafio foi quase impossível e exigiu organização e adaptação de suas casas para atender os alunos no ensino remoto, mesmo sem estrutura, sem formação e na maioria das vezes sem condições para adquirir os aparatos tecnológicos, conforme observamos.

Os profissionais de educação não estavam preparados para trabalhar com as orientações voltadas para as práticas pedagógicas de ensino remoto. Muitos professores sentiram-se perdidos neste novo desafio a ser enfrentado, principalmente por falta de aparatos tecnológicos para ministrarem suas aulas. Além da dificuldade de manuseio e uso. Sobre a dificuldade de acesso às tecnologias, Oliveira (2020, p. 217) afirma que:

Um aspecto interessante a se destacar na mesma direção é que ao avaliar se os recursos tecnológicos disponíveis na residência eram de uso exclusivo dos respondentes ou se eram compartilhados com outras pessoas, a situação mais desfavorável é para as mulheres, sendo que 52,0% delas necessitavam compartilhar os recursos, contra 43,8% em relação aos homens.

Nessas circunstâncias, foi necessário repensar a educação para que o conteúdo não fosse o único protagonista. Inserida em uma rede pública constatamos o processo de rede de apoio *on-line*, em que os atores das escolas se ajudaram para criar novos currículos. Nestas redes de apoio foram compartilhados atividades, textos, materiais didáticos, pois todos são importantes para o processo educativo do/no ensino remoto.

Inicialmente, os professores acreditavam que tudo seria passageiro e que logo estariam de volta às aulas presenciais, mas desde que iniciaram as aulas não presenciais uma preocupação constante inquietava esses profissionais: a forma como se delinear a o currículo

durante as aulas remotas. A forma como esse ensino poderia chegar aos mais carentes, quando a maioria não tem acesso à internet de qualidade para acessar as aulas e plataformas disponibilizadas.

Embora a tecnologia fizesse parte da realidade do cotidiano dos professores e dos alunos, a escola não estava preparada para uma mudança abrupta e repentina (LACERDA; TEDESCO, 2020). É neste cenário que os professores enfrentavam dificuldades para manusear ferramentas tecnológicas, adequar os conteúdos e as metodologias de currículos de forma remota, na avidez de validar o ano letivo e legitimar as aulas, seguindo as orientações das secretarias.

Outra questão importante para essa discussão é a compreensão de que o professor precisaria participar de formações continuadas, pois para eles, isso poderia fazê-los refletir sobre os novos formatos de currículos, especificamente, em se tratando da necessidade de atendimento remoto emergencial.

Se o processo de formação continuada do professor em Alagoas já é deficitário, no momento pandêmico esse problema se agravou, e sobre esse aspecto recorremos a Oliveira (2020, p. 208), quando ressalta:

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, relevante uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para realização do trabalho remoto.

Concordamos com essa colocação reafirmando que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores durante esse período de atividade remota emergencial, poucas foram as redes de ensino no Brasil que se organizaram para ofertar formação continuada para os professores.

Mesmo ao analisar o cenário de enfrentamento à Covid-19 pelas escolas, percebemos que cada vez mais ele exigia medidas educativas por parte dos professores em função da pandemia. Essas ações que estavam sendo tomadas para gerir o currículo nas escolas proporcionava uma regulação social, “de modo que pensar qualquer mudança no âmbito escolar implicava pensar como as coisas estão passando no âmbito da sociedade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 109).

Em Alagoas, no momento pandêmico da Covid-19 (2020/2021), como currículo prescritivo foi indicado o uso do Recal Prioritário, que se constitui como documento curricular

orientador em toda rede de ensino alagoana no momento pandêmico. Esse documento segue a perspectiva da prescrição para os três primeiros anos do Ensino Fundamental anos iniciais.

Considerando a pandemia, o documento que orientou acerca da priorização das habilidades do Referencial Curricular do Estado de Alagoas foi apresentado pela Secretaria Estadual de Educação como documento norteador ainda no período 2020/2021, vejamos o que está exposto no documento:

Com a intenção de garantir os direitos de aprendizagens e respeitando o atual cenário social e sanitário, a Seduc/AL, elaborou o presente documento de priorização curricular, tomando por base o Recal, os Mapas de Foco do Instituto Reúna e os planos de aula da Nova Escola. Vale reforçar que este documento não se trata de um novo currículo alagoano, mas constitui-se como uma orientação para professores. Esperamos, com isso, contribuir com o trabalho dos professores e professoras do território alagoano, neste trabalho de reorganização das habilidades (ALAGOAS, 2020, p. 9).

A maioria dos municípios alagoanos seguiu as Habilidades Prioritárias definidas pela rede estadual, e os municípios que não possuíam sistema específico de educação, entre eles Flexeiras, seguiram o documento proposto pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc/AL), adotando as habilidades prioritárias propostas pelo órgão estadual.

Com isso, tivemos nesse cenário o surgimento de muitos desafios concernentes ao uso do documento pelos docentes, visto que, era fundamental planejar as aulas privilegiando uma abordagem investigativa, pautada em instigar o pensamento crítico dos estudantes, só que a ausência de diálogos simultâneos, prática tão assídua na modalidade presencial essa abordagem acabou sofrendo mudanças qualitativas no desenvolvimento das aulas não presenciais.

Em síntese, tentamos mostrar os novos enfrentamentos da/na educação e para se construir os currículos, pela dificuldade de adquirir aparatos tecnológicos, ou por dificuldade de acesso às tecnologias, tanto para estudantes como para professores. No próximo item nos aprofundamos nas realidades escolares no momento pandêmico, que envolveu as escolas do município de Flexeiras, na busca de compreender as orientações didáticas e pedagógicas elaboradas para o início das aulas remotas e contextualizar o currículo vivenciado pelas escolas municipais durante o distanciamento social.

### 3.3.1 Realidades escolares no momento pandêmico do/no município de Flexeiras

A cidade de Flexeiras, o contexto de nossa pesquisa, localiza-se na Zona da Mata Alagoana, no sentido norte do estado. De acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística – IBGE – Censo Demográfico de 2010, Flexeiras contava com uma população de 12.325 habitantes, destes 8.017 residentes na zona urbana e 4.308 na zona rural. A taxa de analfabetismo entre crianças e adolescentes de 10 a 15 anos apresentava 24,30% e os jovens e adultos de 15 ou mais representava 46,50% dos que não aprenderam a ler e escrever, totalizando 70,80% de analfabetismo no município, o que representava 8.726 pessoas (IBGE, 2019).

A educação no município, no momento da pesquisa (2020/2021) estava sendo ofertada de maneira remota em 16 (dezesseis) escolas, com 479 matrículas na educação infantil, e 1.807 no Ensino Fundamental. Conforme o artigo 21 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. E “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Na figura abaixo visualizamos o mapa territorial do município de Flexeiras.

**Figura 2 - Imagem do município de Flexeiras.**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

O Sistema de ensino municipal de Flexeiras, no momento pandêmico, precisou buscar alternativas para que o direito à educação não fosse negligenciado e foram os decretos estaduais que deram direcionamentos a esse novo fazer educacional flexeirense. No município, os gestores se apoiaram inicialmente no parecer do CNE 05/2020, que fixou orientações para o desenvolvimento de atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecessem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (Covid-19).

Devido a rapidez de infecção do vírus em março de 2020, os municípios alagoanos começaram a organizar medidas de segurança para reduzir a propagação da Covid-19, orientando seus munícipes a ficarem em casa. Foi nesse cenário que o município de Flexeiras

enfrentou uma das maiores crises sanitárias da história em decorrência da pandemia de SARS-CoV-2, dentre todas as medidas de isolamento social adotadas pelo município para atenuar a propagação do vírus, destaca-se o fechamento das unidades educacionais e a suspensão de suas atividades presenciais.

Seguindo a recomendação estadual, o município de Flexeiras, lócus da pesquisa, por meio do Decreto nº 001/2020/Flexeiras, tomou medidas para facilitar o isolamento social ao decretar o fechamento de estabelecimentos comerciais, e restringir o acesso a lugares, recomendou horários alternados às empresas, e possibilitou trabalho em *home office*<sup>11</sup> e fechou as escolas.

E como um dos caminhos seguidos diante do distanciamento social a partir do estabelecimento de estratégias e metodologias de *ensinoaprendizagem* urgentes e necessárias, o município de Flexeiras adotou as orientações determinadas em documentos normativos estaduais que orientavam e direcionam as contextualizações do ensino remoto como possibilidade para o momento - o qual eles denominam: Referencial Curricular de Habilidades Prioritárias de Alagoas.

Nesse contexto, descortinava-se, também, uma das faces do Recal prioritário, a de favorecer a desvalorização dos saberes, práticas docentes e escolares, e esvaziou o sentido dos currículos, ao reduzir a construção do conhecimento crítico e emancipador dos estudantes a uma mera transposição de conteúdos e atividades para ambientes virtuais. Sem considerar o conhecimento já sistematizado por profissionais da educação nas instituições de ensino e cientificamente validado.

Flexeiras, assim como os demais municípios do estado, fecharam as escolas no início da pandemia e meses depois adotou o ensino remoto, ao procurar viabilizar reunião com professores na Plataforma *Google Meet* e o retorno das aulas por atividades não presenciais com os alunos da educação básica, por meio de apostilas. Por conta própria alguns professores da rede de ensino fizeram acompanhamento de suas turmas via *WhatsApp* para tirar dúvidas de como resolvia as questões das atividades, e lembramos que nem todos os estudantes tinham acesso à internet.

Ao longo do desenvolvimento da pandemia, a Secretaria Municipal de Educação agiu de modo a orientar seus professores para trabalhar no ensino remoto. Logo no mês de maio solicitava que os docentes, primeiramente, estabelecessem contato com as famílias por meio das redes sociais, visando manter o vínculo e formar um grupo para os próximos

---

<sup>11</sup> *Home office* é uma forma de relação de trabalho na qual o colaborador atua a distância. Para isso, faz uso dos meios computacionais para produzir junto à empresa, como se estivesse trabalhando presencialmente.

encaminhamentos das turmas. Em seguida, a Semed promoveu algumas formações que tiveram como tema a Gamificação.

Os professores receberam orientações iniciais das escolas, pela equipe diretiva e coordenação pedagógica, em que atuam de como construir as apostilas. As orientações iniciais referiam-se aos currículos prescritos, às quantidades de questões, a disponibilidade do material para impressão ser organizados por blocos de componentes curriculares.

Além disso, orientou-se os professores quanto aos protocolos de higiene, a fim de que a escola estivesse preparada para um possível retorno às atividades presenciais. Apontou que o trabalho docente, nesse momento, deveria estar voltado essencialmente para o apoio às famílias e que eles voltariam a trabalhar em suas residências construindo apostilas e enviando para as escolas fazerem impressão e entrega do material impresso aos responsáveis pelos alunos.

Em Flexeiras, inúmeras foram as reuniões para se estabelecer o ensino remoto, o foco de nosso olhar era para os estudantes que não tinham acesso à internet e muito menos equipamentos tecnológicos em casa. Isso significou entender suas características sociais, suas realidades e vivências no momento pandêmico, visto que, embora o ensino remoto em Alagoas tenha sido regulamentado pelo MEC, o município não estava preparado para utilizá-lo.

Desta forma, acentuamos o importante papel desempenhado pelos professores, gestores e secretaria de educação, durante o momento pandêmico, que tiveram o desafio de tentar criar vínculo com os familiares, por achar que essa ação seria peça-chave no acompanhamento das atividades e incentivo aos estudantes na execução das atividades remotas.

Diante do contexto de caos, a metodologia usada foi a entrega das atividades impressas, apesar de legítimas, apresentavam limitações, principalmente no que se refere às ações burocráticas a serem efetivadas, mesmo diante de uma emergência. Portanto, a continuidade das aulas não se tratava apenas de uma questão legal, mas de investimentos em recursos que possibilitassem a superação dos desafios que a pandemia impôs à educação.

Ressaltamos, que foram iniciativas que se revelaram insuficientes para assegurar a aprendizagem no campo educacional e pavimentar o retorno, em condições pedagógicas e materiais, visto que, ensinar remotamente e desenvolver atividades remotas na educação básica não garante aprendizagem.

A nova realidade trouxe a sensação de insegurança geral, tanto para os professores quanto para os pais e os estudantes, não só pela preocupação de contaminação, mas pela incerteza de como seria a organização de continuidade do ano letivo. Com isso, observamos em todo estado, que a maior preocupação naquele momento para retornar as atividades não presenciais era cumprir a quantidade de dias letivos e a nova forma de como o calendário escolar

seria reorganizado, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que dispõe de uma carga horária mínima de 800 horas distribuída em 200 dias letivos.

Há de ressaltar que as medidas tomadas pelo governo de Alagoas, e pelo município lócus, estão justificadas na Constituição Federal nos artigos 205 e 206, e na LDBEN nº 9.394/1996, no artigo 36, inciso II, no qual afirma que a educação poderá ser exercida por meio de educação a distância ou presencial mediada por tecnologias. Sendo a modalidade supervisionada por uma equipe pedagógica e contida nos projetos pedagógicos, ressaltamos que essa medida se justifica e foi conduzida mediante comprovação de emergência sanitária decorrente da pandemia em todo estado e cenário mundial.

Dessa forma, esse tipo de acompanhamento aos alunos das redes de ensino de Flexeiras, seja mediado por apostilas ou por tecnologia, basicamente, por mensagens em *WhatsApp*, não se configurou um espaço de interação. Sobretudo, pelas dificuldades dos estudantes para terem acesso às redes sociais, nem todos os alunos e os professores possuíam habilidade digital ou familiaridade com as ferramentas alternativas para transitar nos ambientes virtuais de aprendizagem. Para alguns alunos a internet era comumente mais utilizada para lazer, e isso impediu espaços de discussões entre os atores do processo.

Diante do desconhecido, as orientações para a educação pautaram-se no ensino tradicional, nas imposições pelos dispositivos legais, e definiram-se protocolos na perspectiva de garantir o direito à educação básica. No entanto, houve resistências entre redes de ensino, escolas e educadores, que conduziram a diálogos reflexivos sobre os currículos e fazeres pedagógicos dos professores na busca de novos caminhos.

Dialogando com Freire (1997, p. 20) entendemos que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da infinitude do ser humano, do outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Os processos formativos impulsionam o profissional da educação a reinventar a prática pedagógica articulada com a comunidade escolar, estimulando novos aprendizados e experiências, fazendo com que todos os envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* procurassem adaptações aos novos encaminhamentos e determinações dos sistemas de ensino.

Destacando que os sistemas de ensino, as redes de ensino público, os gestores, professores, coordenadores tiveram que buscar saídas emergenciais e alternativas na tentativa de diminuir o prejuízo educacional em tempos de vulnerabilidade da comunidade escolar seguindo as orientações do Recal prioritário.

Conforme destaca Frigotto (2013) “[...] Como escola e os processos formativos não são apêndices da sociedade, mas parte constituída e constituinte dela, a desigualdade social se reflete na desigualdade educacional”. Para o autor, as ações criadas em caráter de urgência pela escola fomentaram as desigualdades já existente no ambiente escolar.

Paralelo a esse desafio, no decorrer do período pandêmico quando houve a suspensão das aulas presenciais, novos olhares, novos saberes e novas práticas foram surgindo no cenário educacional alagoano, marcado no ano 2020 pela pandemia e pela adoção emergencial de práticas remotas para viabilizar a continuidade do trabalho docente na educação presencial, revelando um abismo entre os estudantes e o currículo prioritário.

Com a adoção do ensino não presencial, não foi tarefa fácil para os professores administrarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos seus lares, com aulas em formato de apostilas, bem como a falta de acesso à internet e equipamento tecnológico por parte dos próprios professores. O desconhecimento de alguns professores em manusear equipamentos tecnológicos fez com que eles se unissem ainda mais para ajudar um ao outro na elaboração das apostilas, visto que, ressaltaram as limitações no manuseio das mídias digitais, principalmente pela falta de formação.

Nesse cenário, o desafio assumido pelos docentes e estudantes foram grandes, e inúmeras problemáticas enfrentadas, entre elas a dificuldade dos estudantes em responder às apostilas, falta de equipamentos para entrar em contato com os professores em caso de dúvidas, o apoio dos pais. Foi necessário criatividade e o uso de diversas estratégias para que fosse possível desenvolver as atividades. Além de outras adversidades como a dificuldade de compreensão, a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos e inexistência de um ambiente adequado para efetuar o planejamento, que por sua vez influenciava na exaustão do professor, como também a falta de motivação e acompanhamento da família nesse processo contribuindo para acentuar as dificuldades durante as aulas remotas.

O maior enfrentamento para as escolas municipais após as orientações do trabalho remoto, esteve centrando em desenvolver propostas curriculares que ultrapassassem a visão bancária de educação, ainda tão presente na educação presencial. Durante as aulas remotas ganhou destaque, e conduziu o educando à memorização mecânica dos conteúdos, e

caracterizou assim, a educação como ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos por meio de apostilas.

Diante desse documento, elaborou-se um plano emergencial com orientações pedagógicas para o ensino não presencial na rede municipal de educação da cidade, que estabeleceu os fundamentos e os encaminhamentos para a realização de atividades não presenciais em toda a rede, ao delinear acerca dos procedimentos e recursos para mediação das atividades propostas para dar continuidade ao calendário escolar.

Nesse contexto, as escolas flexeirenses estavam diante de uma tarefa nova, fazer com que a educação escolar chegasse às crianças, adolescentes e jovens, de forma não presencial. Embora o medo tenha se apoderado das pessoas foi preciso as escolas se reinventarem, cumprindo todas as medidas de segurança anunciadas pelas autoridades governamentais e comunidade científica e para continuar o ano letivo. A decisão exigiu dos munícipes e profissionais da educação um “enorme esforço de célere adaptação dos docentes, dos estudantes e dos serviços de apoio das instituições de ensino” (KICKBUSH, 2012, p. 61), pois nenhuma instituição ou profissional estavam preparados para a passagem abrupta do ensino presencial para o ensino remoto.

A Portaria da Semed nº 001/2020, no artigo primeiro estabeleceu orientações referentes às atividades não presenciais nas Unidades da Rede Pública de Ensino de Flexeiras-Alagoas, e em seu artigo segundo determinava o retorno das aulas não presenciais, ao definir os parâmetros organizativos, a execução de seus currículos e os programas da seguinte forma:

Inciso I. Por atividades não presenciais entende-se o conjunto de atividades, realizadas ou não com mediação tecnológica, que assegure o atendimento dos estudantes para fins de cumprimento da carga horária obrigatória e da promoção das aprendizagens essenciais.

Inciso II. As atividades não presenciais podem ser realizadas por meio de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançadas por meio destas práticas.

Inciso III. Compete à comunidade escolar analisar quais estratégias são mais adequadas para o alcance de todos os discentes (material impresso, roteiro de estudos, vídeoaulas, entre outros) (FLEXEIRAS, 2020).

A proposta estabelecida pela Semed objetivava minimizar os prejuízos decorrentes da suspensão das atividades presenciais ao apresentar estratégias metodológicas e didático-pedagógica a utilização ou não de tecnologias. Conforme expresso na proposta do artigo 10º até o artigo 15º, o atendimento estava voltado para todas as etapas e modalidades de ensino, e

disponibilizava atividades não presenciais, respeitando a legislação vigente, considerou as especificidades e priorizava as singularidades na elaboração das atividades pedagógicas.

Com a possibilidade de educação remota incentivada e oferecida pela Semed/Flexeiras, com proposta inicial de retorno com aulas por ensino remoto, mediada por tecnologias digitais, os gestores escolares receberam orientações da Secretaria de Educação para reunir seus professores virtualmente e informá-los sobre a investigação que a rede municipal faria o intuito era identificar quais crianças ou familiares tinham condições de usufruir de uma educação virtualizada disponibilizada pelas escolas e orientada pelos docentes via *WhatsApp* e Plataforma *Google Meet*.

Na rede municipal de ensino os gestores fizeram um levantamento do total de alunos com acesso à tecnologia intitulado de Diagnóstico de atendimento: um levantamento feito pelas secretarias das escolas para identificar quem tinha contato telefônico na ficha de matrícula. Com os dados em mãos, os gestores ligaram para todos os responsáveis para fazer o questionamento sobre quem possuía acesso à internet e material tecnológico para acompanhar as aulas.

Ressaltamos que os professores não participaram da pesquisa de acesso à internet e aparatos tecnológicos, e segundo o posicionamento da secretaria de educação do município as escolas ficaram abertas nos três turnos, o que assegurou espaço físico e internet para que, presencialmente os professores fizessem uso da internet banda larga, conforme consta na Portaria da Semed nº 001/2020, considerando os preceitos sanitários e métodos preventivos por toda equipe enquanto que os equipamentos tecnológicos e as metodologias a serem utilizadas nas suas aulas virtualizadas ficariam por conta do docente da turma.

A referida pesquisa foi feita com pais/mães/responsáveis e aconteceu por meio de telefone, e perguntas por grupos de *WhatsApp* ou os próprios familiares se dirigiam até às escolas para dar informações sobre suas condições de internet e material tecnológico.

**Quadro 1** – Planilha de alunos com acesso à internet na Rede Municipal de Flexeiras/Alagoas.

| ANO/ETAPA | NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS | NÚMERO DE ALUNOS QUE POSSUÍAM APARELHO E NÃO POSSUÍAM ACESSO A INTERNET BANDA LARGA (%) (%) |
|-----------|-------------------------------|---|
| 1ºANO     | 131                           | 74%   |
| 2ºANO     | 165                           | 66%   |
| 3ºANO     | 146                           | 45%   |
| 4ºANO     | 167                           | 59%   |
| 5ºANO     | 210                           | 42%   |

**Fonte:** Planilha de acesso do CME Flexeiras/AL, 2020.

Após as pesquisas realizadas, e diante dos dados coletados pelas instituições de ensino junto aos estudantes e familiares, ficou constatada a ausência de acesso à internet e aparatos tecnológicos por boa parte das famílias, não tinham aparelho celular, não tinham acesso à uma internet potente, e muitas vezes o aparelho era conectado com dados móveis e impossibilitava o acompanhamento mais de perto pelos professores a estes estudantes.

No município usou uma “forma híbrida” de educação. Para alguns, aulas remotas, para outros tantos apenas entrega de material impresso que fora organizado pelos professores e distribuído pelas escolas. Há que se ressaltar que todos os estudantes receberam material impresso, tendo ou não aulas remotas. Quanto ao uso do livro didático havia um cronograma em anexo com as páginas dos textos a serem lidos e atividades que deveriam ser respondidas.

A entrega de material impresso para o Ensino Fundamental Anos Iniciais aconteceu por meio da comunicação com os familiares e toda sociedade. Para tanto, usou-se carros de som e a rádio da cidade para os comunicados. Quanto às apostilas para os estudantes, de maneira geral foram produzidas pelos professores, que eram responsáveis pela organização e correção. As escolas ficaram responsáveis pela impressão e entrega do material quinzenalmente aos pais e responsáveis dos alunos.

Aos poucos as atividades não presenciais se propagaram pelas redes de ensino de Flexeiras, com a abordagem inicial referendada no acolhimento nas instruções de cuidado ao Covid-19, na perspectiva de minimizar os possíveis impactos no *ensinoaprendizagem*.

O cotidiano das escolas públicas de Flexeiras, de forma repentina, foi sendo composto por atividades pedagógicas não presenciais, as aulas remotas e a entrega de apostilas impressas. O objetivo inicial consistia em atender a máxima participação de estudantes numa interlocução pedagógica.

Vale ressaltar que o município não adotou uma plataforma digital educacional, por este motivo não ofertou formação para o trabalho por tecnologias digitais, nem direcionou as redes de ensino quanto ao uso de ferramentas específicas, e transferiu para cada gestor escolar a responsabilidade de buscar caminhos junto aos professores das instituições, para alcançar os estudantes e delinear suas aulas remotas e entrega de materiais.

Em contexto desfavorável ao professor, as deliberações municipais postas no Decreto da Semed 01/2020, artigo 5º, parágrafo III, alínea c, cabia ao professor utilizar estratégias de comunicação com os alunos e responsáveis, a fim de favorecer engajamento, participação e apoio aos discentes nas atividades desenvolvidas. Desta forma, indiretamente, abriram as portas para dar continuidade às aulas com implementação de ferramentas digitais e, por outro lado, os

professores assumiriam a responsabilidade de conduzir essa nova forma de ensino usando seus equipamentos.

Segundo os/as entrevistados/as o cenário pandêmico de suspensão de aulas presenciais colocou em evidência a necessidade e importância da reinvenção da prática docente, e gerou uma busca por alternativas práticas e metodológicas que pudessem auxiliar e garantir o *ensinoaprendizagem*.

Desta feita, no Decreto da Semed 01/2020, artigo 5º, parágrafo II, alínea h, as questões relacionadas ao acesso à internet, caso a escola possuísse serviço de internet banda larga e computadores para aquele professor que necessitasse utilizar as dependências e tecnologias disponíveis era só fazer o agendamento com o intuito de evitar aglomeração no recinto.

Por meio da sessão conversa, os professores informaram que utilizavam a internet de casa, e construía as apostilas por meio de computador ou celular, sendo esse último um aparato pessoal muito utilizado no período pandêmico para elaboração de atividades remotas. Bem como para tirar as dúvidas dos alunos referentes às atividades impressas enviadas para as casas dos estudantes, como para gravar vídeos explicativos sobre os assuntos dados.

Em meio a esse contexto, a realidade apresentada no levantamento de dados com os familiares e alunos, vislumbrou-se mais um grande desafio para o município os professores, se organizarem para receber a devolução do material impresso que os familiares levavam para casa.

Conforme previsto nas orientações do município, e estabelecidas no artigo 12, cabia ao professor:

O professor deverá realizar atividades complementares de acordo com o nível de aprendizagem da turma, utilizando o livro didático do Programa Nacional do Livro (PNLD), material impresso, utilização de videoaulas gravadas por professores em redes sociais (*WhatsApp, Facebook, YouTube*, etc.) dentre outras possibilidades que possam vir a integrar o material impresso aos alunos, facilitando a compreensão dos objetos dos conhecimentos/conteúdos. (FLEXEIRAS, 2020, p. 6).

Como notamos, as orientações didáticas advindas da Semed de Flexeiras, evidenciavam a preocupação em viabilizar algumas ações para que os estudantes mantivessem o vínculo com a instituição escolar. Para tanto, receberam orientações via mídias, aulas remotas pelo *Google Meet* e ou *WhatsApp*, envio de vídeos, materiais on-line pelos professores, entrega de material impresso, tudo para tentar estabelecer ou dar continuidade ao processo de *ensinoaprendizagem*.

Concordamos, portanto, que os alunos sem acesso à internet deveriam ter atenção diferenciada dos professores, de forma a amenizar os efeitos negativos da exclusão digital. Nesse sentido, Valle e Marcom (2020, p. 147) afirmam que:

A maior preocupação diante da pandemia é exatamente encontrar possibilidades e estratégias para reduzir os efeitos negativos do isolamento temporário, mas precisamos ficar atentos às evidências que nos indicam lacunas de diversas naturezas que certamente serão criadas pela falta da interação presencial.

Diante dos enfrentamentos do contexto pandêmico em 2020/2021, segundo técnicos da secretaria, o município sentiu a necessidade de formar os profissionais da educação com especificidade para tal função, e depois construir alternativas didáticas específicas para o ensino remoto. Desse modo, a Portaria da Semed nº 001/2020, estabeleceu que:

Artigo 5, inciso 2, alínea a. reunir-se, remotamente e/ou presencialmente com a equipe da escola considerando os preceitos sanitários e métodos preventivos; alínea b. realizar, presencialmente e/ou remotamente, reuniões para planejamento do trabalho pedagógico individual (HTPI) e trabalho coletivo (HTPC) conforme horários de trabalhos pela unidade de ensino de acordo com a carga horária docente; alínea c. estabelecer, em articulação com o corpo docente, as metodologias para o acompanhamento da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas não presenciais; alínea d. manter guarda dos Planos de Atividades implementados pelos docentes, e dos demais registros que permitam comprovar a realização do ensino não presencial; alínea e. orientar a equipe escolar para utilização dos recursos oferecidos pelas tecnologias de informação e comunicação, ambientes virtuais de aprendizagens e outras ferramentas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem nas atividades não presenciais; alínea h. organizar cronograma com agendamento para o professor, caso esse necessite utilizar as dependências e tecnologias disponíveis na escola. (FLEXEIRAS, 2020, p. 3-4).

Observamos que o objetivo do documento foi orientar as escolas e os educadores na condução do planejamento do trabalho pedagógico individual (HTPI) e trabalho coletivo (HTPC), e estabeleceu encontros virtuais e/ou presenciais com os professores para esse fim. Além de oferecer parâmetros de orientações para as atividades e aulas remotas, e levou em consideração a situação sanitária, com vista a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade do cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19, mas também, com foco na aprendizagem que deveria ser preservada a qualquer custo.

Verificamos junto aos professores que durante as atividades não presenciais, aconteceram encontros semanais para organização do material impresso, fora ofertada uma formação intitulada de Gamificação para atender ao artigo 5, inciso 2, alíneas E e H, para formar os professores no uso de plataformas e atividades direcionadas via WhatsApp. Vale salientar

que, ainda de acordo com os professores, a formação ofertada não supriu as necessidades/dificuldades em relação ao uso das tecnologias por ter sido uma orientação superficial com carga horária de 2 horas.

### 3.3.2 Currículos do Ensino remoto em Flexeiras – presenças e ausências do Referencial Curricular Prioritário de Alagoas

Considerando o período de distanciamento social no contexto do ensino remoto, a Semed do município de Flexeiras, baseada no documento estadual intitulado como Recal prioritário, e apoiada na resolução nº 05 de 2020 do CNE/Comissão Plena e apresentou às escolas, por decisão do Conselho Municipal de Educação do Município, o Recal. Era uma Matriz Curricular com carga horária reduzida e calendário específico para toda rede, e optou por trabalhar um currículo contínuo, com atividades *on-line* e impressas elaboradas pelos professores.

É oportuno lembrar que a rede estadual não proporcionou a formação continuada com orientações específicas para que o material fosse utilizado, tornou-se um documento imposto ao professor para trabalhar com os alunos durante as aulas remotas. Mais uma vez Alagoas segue a cultura da prescrição, da invisibilidade dos profissionais que estão na escola.

Diante da ausência de formação da rede estadual de ensino, o município pesquisado organizou encontros de orientações para os planejamentos semanais dos professores, promovidos pelas escolas via *Google Meet*, e baseados em organização de apostilas a serem impressas e entregues aos estudantes quinzenalmente, bem como a organização de aulas remotas. Há que se ressaltar a dificuldade de seguir o estabelecido na Portaria nº 001/2020 no município. As discussões para elaboração das apostilas eram uma das únicas oportunidades de discussão coletiva, para que os educadores dos municípios pudessem trocar ideias sobre as bases epistemológicas e descrição dos padrões de desempenho dos estudantes.

A ênfase dada durante esses momentos de discussão eram como trabalhar os descritores<sup>12</sup> das avaliações externas por meio de apostilas impressas disponibilizadas pela rede municipal de ensino e elaboradas pelos professores, com o intuito de amenizar as dificuldades apresentadas pelas turmas, visto que, não estavam em aula presencial e seriam avaliados no ano de 2021.

---

<sup>12</sup> Os descritores são elementos que descrevem as habilidades trabalhadas nas avaliações externas, a partir dos quais são elaboradas as questões dessas mesmas avaliações em larga escala.

Foi em um desses encontros que a Semed do município apresentou o Recal prioritário aos professores, no ano de 2020. Conforme anunciamos anteriormente o documento conta com as habilidades básicas para serem trabalhadas em 2020/2021 durante as aulas não presenciais. Há que se ressaltar que o documento em questão é prescritivo, apenas traz indicações de conteúdos, por isso não considerava a realidade da pandemia.

O Recal Prioritário apresenta-se como um documento que limitava os planejamentos dos professores, visava uniformizar o ensino alagoano, e priorizava competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas com as turmas. De modo que os conteúdos não se colocavam como componentes importantes para o momento pandêmico, e desconsidera que o currículo é um caminho diverso, que relaciona a vida dos sujeitos com o que deve ser aprendido em sala para que a aprendizagem ocorra associada ao cotidiano.

**Figura 3** – Referencial curricular de Alagoas: Habilidades Prioritárias.



| ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA |   |
|------------------------------|---|
| CIÊNCIAS DA NATUREZA         |   |
| 1º ANO                       |   |
| (EF01CI01)                   | Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais conscientes.            |
| (EF01CI03)                   | Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. |
| (EF01CI04)                   | Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.   |
| (EF01CI05)                   | Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.  |
| 2º ANO                       |   |
| (EF02CI01)                   | Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. |
| (EF02CI02)                   | Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).                   |

**Fonte:** Seduc/AL (2021).

Diante da indicação no Recal prioritário sobre a necessidade de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, muitos professores não tiveram clareza sobre quantos e quais gêneros textuais deveriam realmente trabalhar em cada nível, em cada turma, visto que no documento essa informação não está explícita.

Diante da indecisão, alguns professores entenderam que deveriam trabalhar todos os textos sugeridos, e perderam o foco sobre as necessidades dos estudantes, mas a grande maioria dos educadores resistia e trabalhou a partir das realidades e vivências dos estudantes no momento da pandemia.

Outra questão importante para essa discussão era a compreensão de que para atuar no ensino remoto os professores necessitavam de formação continuada, para que eles pudessem refletir diretamente sobre os currículos, que seriam usados na prática diária. Afirmamos, portanto, que o currículo que aconteceu cotidianamente, não pode ser conduzido apenas por um

documento, e que a prescrição não contemplava as expectativas de professores e estudantes, do que se deseja efetivamente que aconteça nas escolas.

Nesse sentido, os currículos estavam associados a um conjunto de compreensões e esforços pedagógicos, com diferentes níveis de dificuldades, uma vez que havia professores com acesso à tecnologia, e outros não. Alguns sabiam manusear as tecnologias, outros não, assim os materiais produzidos tinham diversas formas educativas, de acordo com a intencionalidade do educador e sua realidade.

Compreendemos que o desenvolvimento dos currículos que aconteceram nas escolas públicas, não poderia ser conduzido apenas por um documento, e sua prescrição não contemplava as expectativas de professores e estudantes, nem o que se desejava e se efetivava nas escolas. Visto que o currículo é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa, que está para além das declarações, dos documentos, uma vez que nas propostas de currículo se expressam muito mais anseios que realidades (FERRAÇO, 2006).

Destarte, as realidades das escolas flexeirenses tiveram que ser consideradas nos planos de aulas pois, os estudantes da Educação Básica nas escolas públicas em Flexeiras apresentavam muitas dificuldades socioeconômicas de acesso às aulas. Há a situação de desigualdade socioeconômica evidente entre os estudantes e a pandemia acabou expondo a falta de acesso à tecnologia, pacote de dados insuficiente, desemprego e crise econômica presentes na realidade desses estudantes que frequentam as escolas públicas alagoanas.

Estando essas questões postas, abaixo trazemos o plano/planejamento prescritivo/oficial, discutido e construído em um dos encontros pedagógicos de planejamento.

**Figura 4** – Plano de trabalho docente

| PLANO DE TRABALHO DOCENTE - 3ª APOSTILA   |  |   |
|---|--|---|
| ESCOLA:   |  |   |
| TURMA: 1º ano   | ETAPA: ANOS INICIAIS   | TURNO: MATUTINO/VESPERTIVO  |
| DOCENTES RESPONSÁVEIS:  |  |   |
| COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A):   |  |   |
| <b>ROTEIRO DE ATIVIDADE - QUINZENAL</b>   |  |   |
| 1ª QUINZENA DE OUTUBRO DE 2020  |  | PERÍODO: 30 DE SETEMBRO A 13 DE OUTUBRO   |
| <p><i>Cara professor,</i><br/>Este roteiro tem como objetivo orientar os planos de aulas, durante este período de atividades não presenciais. Procure cumprir com responsabilidade e empenho as atividades propostas; nos momentos programados procure tirar as dúvidas dos seus alunos. Em caso de dúvidas procure a coordenação pedagógica para lhe orientar.</p> |  |   |
| LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM:  | COMUNICAÇÃO WHATSAPP   | CARGA HORÁRIA QUINZENAL: 4 horas  |
| <b>TEMA NORTEADOR DA 1ª QUINZENA: BOM E SER CRIANÇA</b>   |  |   |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR: CIÊNCIAS/EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>   |  |   |
|   | <b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>  | <b>HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS</b>  |
| EF01CI02<br>Como é o corpo humano?  | Nomear as principais partes do corpo humano: cabeça, tronco e membros.   | (EF01CI02) Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.  |
| EF01CI03<br>Como é o respeito?  | Corpo humano e respeito à diversidade  | (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais hábitos de higiene do corpo são necessários para a manutenção da saúde.<br>Comparar características físicas entre os colegas reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e dos respeito as diferenças.  |
| <b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS VIA: AVALIAÇÃO</b>  |  |   |
| <b>DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM</b>  |  | <b>MEIOS A SEREM EMPREGADOS:</b>  |
| <input checked="" type="checkbox"/> Google meet;<br><input checked="" type="checkbox"/> Vídeos, aulas;<br><input checked="" type="checkbox"/> WhatsApp;<br><input type="checkbox"/> Facebook;<br><input type="checkbox"/> You Tube;   | <input type="checkbox"/> Podcast;<br><input type="checkbox"/> Livro didático;<br><input type="checkbox"/> Quiz;<br><input checked="" type="checkbox"/> Outras. | <input checked="" type="checkbox"/> Análise das questões propostas nas atividades, não presenciais;<br><input checked="" type="checkbox"/> Descrição do desempenho da turma através de Portfólio;<br><input checked="" type="checkbox"/> Relatórios;<br><input checked="" type="checkbox"/> Participação em vídeo chamadas e grupo de WhatsApp. |

Fonte: Semed/Flexeiras (2020).

Temos neste plano as habilidades básicas contidas na BNCC e Recal, mas entendemos que muitos professores/as extrapolavam a prescrição acrescentando temas e conteúdos mais próximos das realidades dos sujeitos, não previstos nos documentos oficiais, que estavam presos às habilidades prioritárias.

Planejamento aqui é entendido como um termo polissêmico “é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 2019, p. 23).

Compreendemos que os professores, sobretudo no momento pandêmico, buscaram em seus planos de trabalho, e em algumas situações fazer cumprir o que prescrevia o Referencial Curricular Prioritário de Alagoas. E em muitas outras circunstâncias estabelecia temas e conteúdos que atendessem às necessidades dos estudantes, ou seja os professores usavam táticas (CERTEAU, 2014).

Essas táticas aconteciam como um movimento de tentativa de fuga às operações de poder dentro das escolas que buscam o controle dos espaços sociais, “respeitamos os processos reais de aprendizagens e as tessituras de conhecimentos, produzidos a partir das narrativas” (CAVALCANTE, 2017, p. 57). Essas são ações correlatas aos processos enunciativos, “na medida em que se constitui uma tentativa de valorizar os *saberes-fazer*s dos sujeitos” (CAVALCANTE, 2017, p. 57), e que devem ser encaradas como possibilidades dos professores ultrapassarem suas trajetórias “articulando a compreensão dos processos de tessitura de currículos” (CAVALCANTE, 2017, p. 57).

Ainda que houvesse um padrão de elaboração de planejamento e atividades esperados pelas escolas, ora pelos professores, ora pelos alunos e familiares, todos desenvolveram suas próprias táticas.

Já os professores na tentativa de subverterem as prescrições da secretaria, organizavam seus planejamentos de forma que conseguiam esse feito sem rejeitar as habilidades do Referencial Curricular, ao mesmo tempo que o extrapolavam e traziam os saberes e as realidades dos estudantes na pandemia.

É de extrema relevância refletir sobre as formas como os professores se organizaram, com propostas alternativas para darem conta da dinamicidade dos novos tempos. Destacamos a capacidade que possuíam de replanejar, responder as necessidades, os anseios dos estudantes, para entender as prioridades, e ajustes que se fizeram necessários diante da nova realidade. Isso se insere na realização do currículo das escolas de Ensino Fundamental, que tomam por base a concepção de currículo que vai para além de documentos escritos ou prescritos, e mesmo considerando tais documentos, os professores vislumbraram a potência dos currículos.

Na próxima Seção focalizamos os caminhos adotados no percurso metodológico, com a pesquisa qualitativa, os instrumentos de coletas de dados envolvidos no estudo de caso, e situamos ainda o lócus da investigação, bem como a apresentação do perfil dos professores que colaboraram para nossa reflexão.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS TRILHADOS

Nesta Seção apresentamos a metodologia da pesquisa, e há que ressaltar que embarcamos em uma investigação de cunho qualitativo, e que “ênfatiza a descrição, a introdução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

O interesse pela temática: Currículos do ensino remoto vivenciados em escolas de Flexeiras no contexto da pandemia da Covid-19, se intensificou durante as aulas remotas, já que a pesquisadora trabalha na educação básica da rede no município pesquisado. Durante as aulas, muitas questões afloraram, e muitas dificuldades e enfrentamentos. Houve, portanto, a necessidade de buscar respostas, que foram surgindo no percurso. O objeto da pesquisa foi se delineando à medida que os enfrentamentos apareciam.

O diálogo com os professores do Ensino Fundamental, sobretudo nos momentos de planejamentos, fortaleceu as inquietações. Muitas eram as dúvidas: quais temáticas e conteúdo? Quais materiais didáticos utilizados? O livro didático como usar? Como fortalecer os vínculos com os/as estudantes? Como elaborar apostilas para as turmas de anos iniciais? Enfim, muitas perguntas poucas respostas.

Durante esses encontros de planejamentos on-line, pelo Google Meet, por causa do distanciamento, percebemos o rico material de investigação que estava sendo construído. Percebemos, portanto, que os relatos dos/as educadores/as estavam levando todo grupo a reflexões sobre as concepções teórico-metodológicas, que passaram a fundamentar os currículos neste momento pandêmico (2020/2021); bem como nos permitia compreender os enfrentamentos com diferentes desafios em tempos de mudanças repentinas.

As narrativas neste trabalho tiveram em muitas falas um foco autobiográfico, tanto nas conversas informais como nas entrevistas, numa sucessão de combinações em que se misturavam muitos fios. Para Alves (2008, p. 133) só ouvindo essas narrativas é que podemos compreender e “[...] escrever uma história [...] na qual o que conta é a experiência cotidiana [dos] praticantes, dentro e fora dela, em todas as redes de conhecimentos e significados nas quais *aprendemosensinamos*”.

Ainda sobre narrativas Alves e Garcia (2002, p. 275) nos dão pistas, alertando que: “É preciso, pois, que incorporem a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós”. Neles inserimos, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar

histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico.

Concordamos com as autoras e reafirmamos que a necessidade de escutar professores acontece porque, quando se trata de práticas cotidianas sempre há que se buscar o respaldo nas narrativas dos *praticantespensantes*.

Depois da autorização do Comitê de Ética e Pesquisa<sup>13</sup>, iniciamos o processo para a realização da pesquisa. Os relatos autorizados foram transferidos pelos próprios autores para o formulário no Google, pois assim estariam mais organizados e de fácil acesso pela pesquisadora. Na sequência, fizemos o planejamento dos encontros de sessões conversas para darmos início às atividades de coletas de dados com as professoras que se dispuseram a participar do estudo.

Registramos que em seu relatos as profissionais apontaram: as frustrações, anseios, enfrentamentos, desafios e estratégias de superação durante as aulas remotas. Mesmo diante dessa riqueza citada, optamos como essência de pesquisa compreender a construção dos Currículos vivenciados no momento pandêmico, em três escolas públicas alagoanas, no município de Flexeiras.

Estando posta essas questões problematizamos: *De que modo foram vivenciados os currículos do/no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no contexto da pandemia da Covid-19 (2020/2021), em escolas públicas do município de Flexeiras?*

Na busca em responder à questão elencada, consideramos a abordagem qualitativa de pesquisa como mais adequada, por possibilitar uma abordagem crítica, possibilitando perceber os sentidos e significados que os professores das escolas investigadas atribuíam as vivências curriculares, durante o período de fevereiro de 2020 a dezembro de 2021.

Como objetivo geral buscamos nesta dissertação: compreender a construção dos Currículos vivenciados no momento pandêmico, em três escolas públicas alagoanas, no município de Flexeiras.

Considerando os seguintes objetivos específicos:

- a) Situar a educação em tempos pandêmicos, nos âmbitos internacional, brasileiro e local;
- b) Investigar quais documentos fundamentaram a implementação dos currículos do ensino remoto, nas escolas investigadas;

---

<sup>13</sup> Comitê de Ética e Pesquisa – Ufal - Parecer: 5.069.541 e CAAE 49005821.5.0000.5013

c) Evidenciar o percurso trilhado do/nos currículos escolares, no município de Flexeiras, com o olhar focado nas atividades realizadas e nas ações curriculares pedagógicas, vivenciadas nas escolas investigadas;

d) Compreender os enfrentamentos vivenciados por professores na efetivação do currículo no ensino remoto, no município investigado.

Diante dos objetivos acima descritos, nos itens a seguir será descrita a abordagem da pesquisa, percurso, descrição dos locais onde aconteceram a investigação, os instrumentos de coleta de dados utilizados no processo de construção dos dados, os contextos de investigação, os participantes envolvidos na pesquisa, bem como a técnica de análise dos dados.

#### 4.1 Da Pesquisa qualitativa

O caminho trilhado no percurso metodológico toma como referência os currículos vivenciados nas aulas remotas no contexto da pandemia. O essencial para a realização desta pesquisa é seu eixo de inovação, complexidade, pluralidade, uma vez que nunca se havia passado por uma pandemia dessa magnitude, e as escolas nunca haviam experimentado construir currículos para aulas remotas. Isso implica dizer que os fenômenos sociais e educativos do/no momento pandêmico tiveram um caráter subjetivo e complexo, portanto, requerem uma metodologia de investigação que respeite a sua natureza.

Por isso, optamos pela abordagem qualitativa, considerando sua relevância, uma vez que os estudos com a abordagem qualitativa:

[...] Responde a questões muito particulares, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crença, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2016, p. 21).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa enfatiza a subjetividade do pesquisador no processo de busca do conhecimento, permitindo que várias rotas sejam traçadas, e que diversos procedimentos metodológicos sejam utilizados. É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, “tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições de exigência de um trabalho científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Ao definir a abordagem qualitativa de pesquisa, Minayo (2016, p. 57) afirma que:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimentos até a compreensão da lógica interna do grupo ou o processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.

Concordando com os autores, ressaltamos que a opção pela pesquisa de cunho qualitativo se fez necessária, porque o espaço escolar não se reduz a um rol de dados isolados. A escolha pela metodologia qualitativa se deu devido à abordagem do estudo, sendo esta plena de aspectos subjetivos, os quais não podem ser quantificados, pois estudam os valores e as relações humanas de um grupo social, neste estudo em particular: os professores e seu processo de vivência dos currículos nas aulas remotas.

Considerando essas características, o enfoque qualitativo tornou-se de suma importância para este estudo, já que nos abriu possibilidades para se construir um percurso metodológico coerente com as demandas do objeto de estudo, além de nos permitir explorá-lo a partir de vários ângulos, de modo que podemos responder as questões da investigação.

Compreendendo assim como Minayo (2016, p. 20) que os caminhos da pesquisa nos fizeram emergir em sentidos e significados das realizações sociais dos sujeitos atores das escolas inseridos no ensino remoto, com base nos “[...] motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nesse sentido, por meio da abordagem da pesquisa enfatizamos a subjetividade de docentes a partir do seu olhar, de suas vivências e experiências como educador na pandemia.

Buscamos, portanto, compreender e interpretar as experiências, que se desenvolveram na realidade das escolas, no período pandêmico. Neste sentido, podemos investigar como os professores/sujeitos da pesquisa desenvolveram suas práticas curriculares em um momento tão inovador e diferente, e diante da complexidade do objeto optamos pelos casos múltiplos, descritos no próximo item.

#### 4.2 Abordagem: Estudo de Casos múltiplos

A estratégia metodológica desta pesquisa fundamenta-se em estudos de casos, e orientou-se por multicasos, ou estudo de casos múltiplos, com base em Stake (2007), uma vez que se propõe a descrever um sistema de significados sobre os currículos construídos no ensino

remoto, em três escolas da rede municipal de Flexeiras. Envolve a preocupação em pensar a educação, e suas táticas contra-hegemônicas dentro de um contexto amplo, que extrapolam tanto a prescritividade curricular, como o *espaçotempo* escolar.

A presente pesquisa requereu um estudo empírico, que investigou fenômenos em seu contexto real, e se utilizou de várias fontes de evidências para compreensão sobre os currículos vivenciados no Ensino Fundamental anos iniciais – um olhar sobre o contexto da pandemia da covid-19, concretiza numa abordagem qualitativa de estudos de casos múltiplos.

Nesse contexto, optamos pelo estudo de casos múltiplos, ao fato de compreender que ele nos fornece maior robustez à pesquisa e apresenta a possibilidade de integrar e de lidar com os dados advindos das três escolas, que escolhemos como objeto de estudo, concentrando a atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo (STAKE, 1978, p. 258). Para o autor é um estudo de sistema limitado, que responde às questões de investigação num contexto situacional.

Acreditamos que as singularidades e diferenças entre os contextos escolares e as condições de trabalho docente, durante as aulas não presenciais, apresentaram-se em alguns casos incomparáveis. É que a pesquisa, ocorreu junto a seres humanos respeitando as suas subjetividades e as suas condições de trabalho. Estudar os vários casos ajuda os investigadores a fazer melhor análise e, conseqüentemente, uma melhor compreensão e teorização (STAKE, 2007).

O intuito de entender os currículos vivenciados nas instituições e suas implicações no trabalho docente, não tem a intenção de fazer comparação entre as três escolas em questão. No caso desta investigação, o estudo de casos múltiplos ajudou a conhecer melhor a diversidade de realidades que existem nas escolas. Podemos captar melhor os enfrentamentos curriculares que aconteceram no período da pandemia nas aulas remotas.

#### 4.3 Lócus da pesquisa

O lócus desta pesquisa constitui-se numa amostra composta por em três escolas, no universo de 16 escolas do município de Flexeiras, e as inquietações surgidas estão centradas em torno das ações curriculares e como os currículos foram reconfigurados pelos professores do município, nas turmas do Ensino Fundamental anos iniciais, durante o período de distanciamento social.

Para tanto, tentamos desvelar quais currículos e seus desdobramentos ocorrerem durante o período de aulas remotas por uso de apostilas, principalmente se houve distância

entre o currículo prescrito oficial e os currículos que efetivamente ocorreram nas casas dos estudantes e nas apostilas disponibilizadas.

O recorte temporal foi de fevereiro de 2020 até dezembro 2021 e partiu do pressuposto que analisar os currículos vivenciados pelas escolas, nestes anos, diz respeito à relação daquilo que os professores fizeram e produziram em suas vivências, e quais concepções curriculares os orientavam, incluindo os materiais que receberam ou produziram.

No processo de escolha das três escolas pesquisadas, alguns critérios foram elencados, no intuito de corroborar com os já mencionados objetivos de pesquisa, e adotamos então:

- a) Ser escola pública da rede municipal;
- b) Atender a modalidade de Ensino Fundamental anos iniciais,
- c) Estar registrada no Censo Escolar;
- d) Ter o maior número de alunos matriculados neste nível escolar.

Uma vez definidos os critérios de escolha das escolas, recorremos aos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014) e, aos dados fornecidos junto à Secretaria de Educação do município investigado. Diante dos dados fornecidos definimos as escolas que fizeram parte do lócus da pesquisa.

Considerando o isolamento social do momento pandêmico, o contato inicial foi feito a princípio por telefone, com a Direção de cada escola, com o intuito de conversar e apresentar a pesquisa, no universo de 16 (dezesseis) escolas, entre elas, três<sup>14</sup> escolas aceitaram participar e todas atendiam aos critérios de seleção em ser escola pública da rede municipal, ofertar anos iniciais, estar registrada no Censo Escolar e ser as únicas escolas municipais com o maior número de alunos matriculados: Escola Margarida Alves, Escola Canudos, Escola Zumbi dos Palmares, e a escolha ficou a cargo dos professores. Para as instituições usamos nomes de referências a lutas e resistências sociais.

Após a aceitação e autorização, entramos em contato com todas as professoras das escolas, como critério básico para seleção das docentes usamos os requisitos de serem efetivas ou com mais de três anos de contrato na mesma escola, ter formação em pedagogia e se estavam/estão em sala de aula no Ensino Fundamental Anos Iniciais no período da realização da investigação, na conversa marcamos um encontro por escola que aconteceu via Plataforma *Google Meet*. Nestes encontros, apresentamos a proposta da pesquisa, e deixamos claro que suas identidades seriam preservadas. Informamos que seriam utilizados

---

<sup>14</sup> Os nomes das três escolas são fictícios para manter o anonimato e preservar os sujeitos envolvidos na pesquisa.

nomes fictícios para manter o anonimato, e por isso, no decorrer da pesquisa para nos referir aos/as professores/as utilizamos dados com nomes fictícios de flores.

Para elaborar a caracterização de cada escola, recorremos ao Projeto Político-Pedagógico reelaborado em 2019, que nos serviu como fonte documental para elaborar a descrição que se segue.

#### 4.3.1 Escola Zumbi dos Palmares

A Escola Zumbi dos Palmares situa-se na zona urbana da cidade de Flexeiras, no bairro do Centro da cidade. O bairro possui uma área de comércio com lojas, padarias, supermercados, bombonieres, agropecuária, lojas de móveis, o mercado público, casa lotérica, bancos e uma feira livre que só acontece aos finais de semana.

Ela funciona nos três turnos: nos turnos diurnos oferta do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e no horário noturno, 1º e 2º segmentos de Jovens e Adultos. Ela funcionou de 1ª a 4ª série até o ano de 2006, e passou a trabalhar com o ensino de nove anos em 2007, sendo que sempre trabalhou com Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1º e 2º segmentos.

Conforme dados recolhidos com a secretaria da escola investigada, são atendidos 489 atualmente nos três turnos, nos anos da pandemia e aulas remotas, e estavam matriculados em 2020, 229 alunos nos anos iniciais e 179 na Educação de Jovens e Adultos. E em 2021 havia 302 alunos nos anos iniciais e 171 na Educação de Jovens e Adultos totalizando nos três turnos 473.

A escola possui 10 salas de aulas, no turno matutino funciona com uma sala de 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3º ano, uma de 4º ano, uma de 5º ano. E no turno vespertino uma sala de 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3º ano, uma de 4º ano, uma de 5º ano. Já no horário noturno ela funciona com uma sala de primeiro segmento EJA e 4 do segundo segmento, sendo duas turmas de 6º/7º ano e duas turmas de 8º/9º ano. E oferece no turno diurno, uma sala de recursos com atendimento feito por uma psicopedagoga e uma sala de reforço, com atendimento feito por uma pedagoga para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em relação ao trabalho de leitura que opera por meio de Projeto Pedagógicos da rede municipal, há um espaço específico - a sala de leitura, e para realização dessa prática, os livros são organizados em prateleiras com janelas para ventilação e iluminação, comporta no máximo 20 alunos e não há um funcionário no local. Ela tem o mesmo acervo há alguns anos os alunos e professores não se sentem motivados a frequentá-la.

#### 4.3.2 Escola Canudos

A Escola Canudos é uma escola pertencente à rede municipal de ensino, localizada nas proximidades do Centro, zona urbana da cidade de Flexeiras\Alagoas. É uma escola mantida pela prefeitura, funcionando com oferta do Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) nos turnos matutino e vespertino, organizada em séries anuais, além da Educação de Jovens e Adultos, com o Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano no horário noturno. A organização do espaço físico divide-se em 10 turmas, e atualmente são 257 estudantes matriculados, com idade entre dos 06 a 55 anos de idade.

O prédio contém 10 salas de aula com ar-condicionado e ventiladores, possui 01 (uma) sala de recurso para atendimento de Educação Especial e não possui sala de informática. Há uma diretoria, uma secretaria, uma sala dos professores, e não tem sala de coordenação. Uma cozinha, uma despensa (espaço de alimentos), um almoxarifado, um pátio interno semiaberto, não possui quadra de esportes, dois banheiros para professores e banheiros para alunos e um banheiro com acessibilidade para alunos com deficiência.

A escola dispõe de água canalizada, energia elétrica, coleta de lixo, e possui internet banda larga na escola uma paga pela prefeitura e outra faz parte do Programa Escola Conectada, os funcionários usam a internet disponibilizada pela escola.

A Escola funciona no turno diurno, conforme dados recolhidos com Diretora do estabelecimento de ensino, durante a pandemia foram matriculados em 2020, 289 alunos e no ano letivo de 2021, 290 alunos.

Na perspectiva de viabilizar a promoção de leitura na escola, foi organizado um projeto de leitura e escrita, com o objetivo de superar as dificuldades e buscou reverter os índices de aprendizagem. A sala de leitura dispõe de um pequeno acervo de livros organizados em prateleiras simples, as professoras usam o local para desenvolver trabalhos de incentivo à leitura.

Os estudantes atendidos na Escola Canudos são oriundos de famílias com baixo nível de escolaridade, e a maioria possui apenas o ensino fundamental incompleto, poucos possuem nível médio ou superior, boa parte da comunidade sobrevive com um salário mínimo.

A religião praticada pela maioria da comunidade escolar é a católica observando-se um número expressivo de evangélicos. De um total de 387 alunos matriculados no ano de 2020, em sua totalidade foram promovidos 100%, haja vista de se tratar de um ano atípico devido a

pandemia que ocorreu em todo mundo por conta da Covid-19. Todos os estudantes de 2020 avançaram para o ano letivo de 2021 por se considerar um ano Continuum Curricular<sup>15</sup>.

É importante frisar que a desigualdade social foi nítida e causou um distanciamento ainda maior do estudante ao processo de ensino e aprendizagem de forma remota e on-line durante o ano letivo de 2020.

#### 4.3.3 Escola Margarida Alves

A Escola Margarida Alves é uma escola localizada distante do Centro, fica zona urbana da cidade de Flexeiras/Alagoas, em bairro formado por pessoas provenientes de outros municípios ou outros bairros da cidade de Flexeiras. São trabalhadores da construção civil, das fábricas, das indústrias, das casas de família, vendedores, professores, enfermeiros, policiais, comerciantes.

Nos últimos anos o bairro vem passando por modificações, e possui água encanada, asfalto em todas as ruas, saneamento básico, energia elétrica. A coleta do lixo é feita pela prefeitura, e há um postinho de saúde, casas comerciais, padarias, igrejas, e não existe livraria, nem biblioteca no bairro, só no centro do município. O número de crianças em idade escolar é alto e são atendidas por outras escolas existentes neste município.

É uma escola mantida pela prefeitura, e funciona nos três turnos, atendendo ao Ensino fundamental de 1º a 5º ano no diurno e educação para jovens e adultos, primeiro segmento no turno noturno. A organização do espaço físico divide-se em 10 turmas, e atualmente são 198 estudantes matriculados.

Os alunos inseridos nesta escola em sua maioria são formados por filhos de famílias de baixa renda, pertencentes à base da pirâmide social, muitas vezes sem empregos. Alguns da área urbana que moram próximos à escola, e outros pertencem à zona rural, especificamente acampamentos e assentamentos. Seu universo cultural é diversificado, com faixa etária variada de 06 a 14 anos de idade com um razoável número de alunos fora da faixa etária.

A comunidade tem uma imagem positiva da escola, observada por meio dos comentários das famílias e da Avaliação Institucional realizada anualmente. A comunidade escolar também considera importantes os trabalhos desenvolvidos pela escola com seus filhos, entendendo que eles são importantes para o crescimento individual e para o futuro. Quando os filhos apresentam

---

<sup>15</sup> Entende-se por continuum curricular a flexibilização do currículo, com a readequação, no ano subsequente, de seus conteúdos e respectivas avaliações, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos na BNCC. SOBRE A PRIORIZAÇÃO CURRICULAR Parecer CEE nº 299, 10 de novembro de 2020.

dificuldades de aprendizagem na escola, os pais tentam resolver com conversas e é muito natural procurar a escola e os professores, pois são sempre bem atendidos.

Percebemos nessa escola que a maior parte dos alunos tem grandes necessidades socioeconômicas e muitos têm dificuldades de aprendizagem. A aprendizagem apesar dos esforços dos profissionais da educação, ainda fica a desejar. Mas, considerando os fatos a educação municipal não fica para trás, pois ganhamos o Selo Unicef que é a maior pontuação na avaliação do Saeb em 2005.

Não há ocorrência de fatos relativos ao trabalho escravo entre nossos alunos, e muitos ajudam os pais nos afazeres domésticos e nas lavouras, mesmo assim, frequentam assiduamente as aulas no contraturno.

#### 4.4 Os Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos convidados a participar da pesquisa foram os professores do Ensino Fundamental anos iniciais de 1º a 5º ano, turno diurno, atuantes em três escolas<sup>16</sup> municipais vinculadas à 12ª Gerência Regional de Ensino<sup>17</sup>. São instituições públicas municipais localizadas em Flexeiras, Alagoas. No município constam 16 escolas municipais dos anos iniciais, sendo 3 na zona urbana e 13 na zona rural.

Refletir sobre os sujeitos das escolas investigadas nos subsidiou na percepção dos sentidos sobre as vivências no período de aula remota. Adentrar nas suas trajetórias evidenciou-se as similaridades de seu percurso profissional como professora de rede pública de ensino. Isolados em casa, a logística e a falta de infraestrutura foram desafios enfrentados pelos professores, e alguns fizeram investimentos para continuar o trabalho distante da escola. Usam o quintal de casa, a área de lazer das suas residências, as salas e cozinhas ganharam adaptações para acomodá-los durante as atividades profissionais e se tornaram mudanças bruscas de cenários para se adaptar ao ensino remoto.

Para dar conta da elaboração do material que seria impresso, na hora de confeccionar as apostilas, a velocidade da internet de casa não ajudava e foi aumentada para dar conta da

---

<sup>16</sup> Denominamos as escolas investigadas Escola Canudos, Escola Zumbi dos Palmares, e Escola Margarida Alves, a escolha ficou a cargo dos professores para manter o anonimato, da mesma maneira não expondo os sujeitos da pesquisa.

<sup>17</sup> As Gerências Regionais de Ensino em Alagoas são responsáveis por desenvolver ações para melhoria do desempenho escolar, garantir articulação entre as escolas e a Secretaria de Estado da Educação, promovendo formação continuada aos professores e gestores e garantindo a implementação das políticas educacionais em suas regiões.

nova demanda, e das reuniões on-line propostas pela Secretaria de Educação para discutir e organizar as apostilas dos alunos que seriam entregues pelas escolas.

Em casa, passaram a trabalhar três vezes mais do que na escola, pois além das aulas remotas, necessitavam fazer ligações para os pais à noite, porque pelo dia eles não atendiam. As ligações eram para saber se eles conseguiram ajudar seus filhos nas tarefas das apostilas.

Por meio do retorno das professoras nos momentos dos planejamentos, conseguíamos avaliar como estava a situação das famílias e estudantes. Situação que para todos os setores da sociedade era bem desafiadora, a escola pública passou por muitas variáveis, como o distanciamento, as barreiras tecnológicas, as jornadas intermináveis, o acúmulo de trabalho, os gastos extras, o cansaço, a rotina excessiva, a pobreza das famílias e estudantes.

Diante desse caos, conforme anunciamos anteriormente, o município de Flexeiras adotou o trabalho a partir do Ensino Remoto. E para os estudantes que não tinham acesso a aparatos tecnológicos optou-se pela entrega nas escolas das apostilas impressas. Essas foram as tentativas de atender aos diversos públicos, principalmente do campo, onde não havia internet. Dessa forma todos os estudantes poderiam continuar o processo de *ensinoaprendizagem*.

As professoras trocaram o quadro branco e as carteiras escolares por computadores, celulares, e alguns ousaram incrementar na troca por telas e aplicativos digitais. Eles tiveram que se adequar aos meios digitais para pesquisar, digitar, ministrar aula e construir as apostilas, que seriam revisadas, impressas e entregues aos responsáveis nas escolas.

As docentes não estavam preparadas para tamanha exposição digital após a adoção de medidas de distanciamento social e da interrupção das aulas por causa da emergência sanitária. Eles continuavam se reinventando mesmo sem recursos. Nesse período, eles refizeram suas aulas, novos exercícios, escreveram apostilas, mudaram as avaliações, e fizeram busca ativa de alunos e se aproximaram mais das famílias dos estudantes.

Para não perder alunos, as docentes entraram em contato com os familiares que tinham WhatsApp, e criaram grupos por turma, por onde passavam áudios e vídeos com aulas e instruções de como resolver as atividades impressas. Seus alunos faziam as tarefas no caderno, nas apostilas, tiravam fotos, mandavam de volta para as correções. Mas essa não era uma realidade para todos os estudantes da rede pública que, conforme anunciamos anteriormente, alguns não tinham acesso facilitado à internet ou computador à disposição.

Da mesma forma, as professoras sem a devida formação para usar a tecnologia, tiveram que aprender algo nunca antes imaginado. Ou seja, ministrar aulas remotas em curto prazo. Além dos conhecimentos necessários para lidar com a tecnologia, a pandemia trouxe também

a necessidade de se olhar para as questões socioemocionais, e princípios como persistência, assertividade, empatia, autoconfiança, tolerância e a frustração tiveram que ser encaradas de frente.

Aquela escola que antes tinha objetivo principal a aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares, já não estava sendo o suficiente. Tão importante quanto desenvolver os aspectos cognitivos, foi interagir e atender aos estudantes.

Devido a delicadeza, resistência e adaptação a novos espaços e ambientes, as professoras participantes receberam nomes de flores, principalmente aquelas que suportaram grandes desafios. Para nomeá-las, fizemos uma pesquisa, e levamos em consideração as características de cada professora participante.

Como era de interesse traçar um perfil das docentes pesquisadas em relação à faixa etária, gênero, local de atuação, questões de ordem profissional que contemplem aspectos formativos, tempo de atuação e experiência profissional, usamos um questionário por meio eletrônico (formulário do Google), que foi respondido numa amostra total de 13 (treze) professoras<sup>18</sup>, número geral de professoras das três escolas que ofertam Ensino Fundamental anos iniciais, no turno diurno. Após aplicação do questionário, usamos como requisito básico para seleção das professoras participantes da pesquisa: serem efetivas ou com mais de três anos de contrato na mesma escola, ter formação em pedagogia e se estavam/estão em sala de aula no Ensino Fundamental Anos Iniciais no período da realização da investigação, atendendo a esses critérios tivemos um total de 9 (nove) professoras, três de cada escola, considerando as especificidades do Ensino Fundamental Anos iniciais.

No quadro abaixo apresentamos a caracterização das professoras envolvidas nesta pesquisa, e trazemos as informações relevantes como nomes fictícios, idade, formação, tempo de experiência no magistério e ano que leciona. Os dados permitiram obter um panorama geral sobre os sujeitos e cada um com suas particularidades.

**Quadro 2** – Participantes da pesquisa

| Nome           | Idade | Escola                    | Formação  | Tempo de serviço | Servidora efetiva ou contratada |
|----------------|-------|---------------------------|-----------|------------------|---------------------------------|
| P1 - Margarida | 38    | Escola Zumbi dos Palmares | Pedagogia | 18               | contratada                      |
| P2 – Lírio     | 30    |                           | Pedagogia | 10               | efetiva                         |
| P3 – Jasmim    | 43    |                           | Pedagogia | 24               | efetiva                         |

<sup>18</sup> Para manter o anonimato, utilizamos nomes de flores visando não expor os sujeitos da pesquisa.

|               |    |                              |           |    |            |
|---------------|----|------------------------------|-----------|----|------------|
| P4 - Lavanda  | 32 | Escola<br>Margarida<br>Alves | Pedagogia | 10 | contratada |
| P5 – Tulipa   | 45 |                              | Pedagogia | 25 | contratada |
| P6 – Violeta  | 40 |                              | Pedagogia | 21 | efetiva    |
| P7 – Magnólia | 51 | Escola<br>Canudos            | Pedagogia | 25 | efetiva    |
| P8 – Dália    | 38 |                              | Pedagogia | 19 | efetiva    |
| P9 – Antúrios | 42 |                              | Pedagogia | 20 | efetiva    |

**Fonte:** Dados da pesquisa elaborados pelas autoras (2021).

Verificamos que 100% das respondentes são do sexo feminino, e constatamos que em nenhuma das escolas investigadas há docentes do sexo masculino no Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Dentre as pesquisadas, notamos que a concentração maior de faixa etária das professoras foi entre 40 e 50 anos, ou seja, um pouco mais de 50% das professoras entrevistadas estavam nesta faixa etária, e a média de tempo de serviço era de 20 anos. Isso significa que as docentes não estão no seu início de carreira, o que se confirma quando elas são questionadas a respeito do tempo de docência. E concluímos que quase a maioria possui experiência e vivência profissional na escola pesquisada.

Relacionado ao grau de instrução, das 9 professoras entrevistadas, duas cursaram o Magistério. Temos aqui que, uma dessas professoras fez Magistério na década de 1980 e a outra fez na década de 1990. Ainda em relação à formação das professoras, todas possuem graduação, entre elas, a maioria possui especialização. Isso indica consciência pela necessidade de novas formações e que esta busca acontece individualmente, além do fator salarial que atua como motivador para a busca por qualificação.

#### 4.5 Construção dos dados: sessões conversas e entrevistas

Os dados da pesquisa foram coletados respeitando-se os protocolos do afastamento social, e primeiramente houve contato por telefone com as escolas, para o agendamento do horário com a Direção.

##### 4.5.1 Questionário

Os questionários (Anexo 1) foram estruturados em 11 (onze) perguntas, e tomamos como base o entendimento de que vários fatores contribuíram para o enfrentamento dos

currículos nas aulas não presenciais desenvolvidas pelas professoras. Com a finalidade de delinear o perfil dos participantes da pesquisa, referente à situação pessoal e profissional utilizou-se um questionário on-line, utilizando a ferramenta *Google* Formulários, que também continha perguntas direcionadas à realidade de cada professora diante do ERE.

No universo amostral de 5 (cinco) escolas da zona urbana, três deram devolutivas e dos 13 (treze) participantes docentes respondentes, 9 (nove) foram selecionados, conforme critério de escolha estabelecido para análise da pesquisa. As limitações foram mitigadas com a escolha dos perfis das docentes com formação inicial em pedagogia para os anos iniciais.

No quadro a seguir estão as questões utilizadas na aplicação do questionário como parte do processo de coleta de dados contido nesta dissertação.

**Quadro 3** - Roteiro de perguntas disponibilizadas no Google plataforma.

**Questionário**

1. Nome - Idade - Estado Civil?
2. Possui celular com acesso à internet? Possui computador em casa? Se sim, qual tipo?
3. Tem acesso à internet em casa. Usa internet para dar aula?
4. Escola que trabalha? Número de telefone com WhatsApp e E-mail?
5. Como o Currículo foi organizado para trabalhar nos anos iniciais, nas aulas não presenciais no contexto da pandemia?
6. Como pensar em um currículo no contexto pandêmico levando em consideração a realidade das escolas públicas e estudantes sem acesso as mídias digitais?
7. Quais dificuldades que enfrentou durante o desenvolvimento dos currículos nas aulas não presenciais e como foram superadas?
8. Quais situações e condições que contribuíram para o trabalho curricular com a turma?
9. Havia momentos de formação antes de iniciar a atuação no período pandêmico? Em caso positivo, como eram realizados?
10. Qual sua opinião sobre a obrigatoriedade de trabalhar um curriculum continuum nas turmas?
11. Qual sua percepção e avaliação sobre o Curriculum continuum no contexto na pandemia?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Os docentes foram convidados a participar do questionário on-line por meio de ligações, após enviamos e-mails para os professores e também deixamos convite nos grupos de docentes que constam na lista disponibilizada pelas escolas.

O questionário foi liberado em endereço eletrônico que só poderia ser respondido a partir do momento em que o entrevistado, após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>19</sup>, confirmasse que havia efetuado a leitura e consentido sua participação de acordo

<sup>19</sup> <https://ufal.br/ufal/pesquisa-e-inovacao/etica/uso-de-animais/modelos-de-documentos/modelo-termo-de-consentimento-tcle.docx/view>.

com o estabelecido no Termo. Isso garantia nosso comprometimento ético com os dados obtidos e a conservação do anonimato dos respondentes.

Só depois de clicar na caixa onde confirmava ter compreendido as informações sobre a pesquisa e seus objetivos, e consentindo em participar do estudo, é que o respondente tinha acesso às perguntas iniciais. É importante ressaltar que o entrevistado só teve acesso ao formulário de pesquisa após a confirmação, e ao concordar, automaticamente o formulário era liberado. O arquivo enviado foi respondido e devolvido pelos sujeitos que se dispuseram participar da pesquisa.

O questionário foi liberado *on-line* no dia 27 de março de 2022 e ficou disponibilizado por um mês para que as professoras pudessem acessá-lo e respondê-lo. Por meio dos acompanhamentos diários, verificamos que inicialmente houve grande adesão e interesse por parte das professoras em participar da pesquisa, pois em uma semana de funcionamento do questionário *on-line*, 9 (nove) pessoas já haviam respondido às perguntas.

Consideramos o número de participantes muito expressivo e acreditamos que isso se deu pela praticidade de preenchimento *on-line*, pela divulgação por meio do *WhatsApp* e *e-mail*, apesar de alguns não aceitarem participar da pesquisa.

No início o instrumento continha um texto de apresentação que explicava a proposta de pesquisa e, logo após, outro que agradecia as professoras a participação no preenchimento. Esse instrumento foi elaborado com questões fechadas e constituído em duas partes. A primeira parte tinha questões relativas ao perfil sociodemográfico das professoras, assim como, à caracterização: faixa etária, gênero, questões de ordem profissional que contemplem aspectos formativos, segmento, local de trabalho, tempo de atuação, tipo de conexão de internet e experiência profissional, e essas perguntas iniciais buscavam traçar o perfil da respondente.

A segunda foi composta por itens relacionados às práticas de educação remota emergencial que as professoras estavam vivenciando, com questões sobre os tipos de recursos remotos utilizados pela escola; o formato das atividades pedagógicas; os modos de interação com os alunos, e apoio recebido pelos professores. Bem como aprendizados, entre outros questionamentos, o qual o entrevistado deveria responder de acordo com suas experiências no uso das redes sociais, com o desempenho de suas atividades docentes, planejamento, suas vivências e os problemas durante o desenvolvimento das atividades curriculares.

O terceiro e último quesito se referia à percepção das professoras quanto aos currículos desenvolvidos, e quais estavam sendo mais utilizadas durante a educação remota emergencial. De acordo com Marconi e Lakatos (2009, p. 111), o questionário “é constituído por uma série

de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Nesse sentido, as respostas dos sujeitos foram transcritas conforme encontradas nos questionários.

Era, ainda, de nosso interesse saber qual a opinião dos professores a respeito do material utilizado para o desenvolvimento do currículo empregado em sua prática pedagógica durante a pandemia. Além disso, desejávamos verificar se ele estava a par dos conteúdos que norteavam o ensino naquele momento. Ao final, solicitamos a professora, que escrevesse algum depoimento complementar referente ao tema, contando suas impressões e questões que ele considerasse relevantes em relação à sua prática no período da pandemia.

A maior dificuldade encontrada na pesquisa foi mesmo o contato direto com o sujeito, não ter conseguido o retorno de todas as docentes das escolas pesquisadas sobre o convite feito a eles. Vale salientar que o acolhimento das escolas e a participação da maioria das professoras foram imprescindíveis para a aplicação do questionário e a ausência de alguns em nada afetou o resultado do foco principal da pesquisa.

Após as leituras sobre currículos escolares e nas pesquisas de documentos que tratassem da pandemia houve a necessidade de aproximar do campo empírico da pesquisa. O primeiro contato foi realizado, solicitei a permissão para realizar a pesquisa com as professoras da instituição. E o primeiro contato com vistas à realização da pesquisa aconteceu com a Semed, em 2021 quando explicamos o projeto à então Secretária de Educação.

Após o encaminhamento pela Semed (2021) para conversar com o Dirigente de Ensino responsável pelo contato com todas as escolas, entregamos a ele a lista de escolas com o número de alunos, número de professoras e o contato da direção de cada escola. Com as informações recebidas, entramos em contato, via telefone com os diretores das escolas municipais selecionadas, a fim de agendar um horário para explicar o projeto de pesquisa.

A primeira vez em que saímos de casa para deslocar até a escola durante a pandemia, em março de 2021, e vivenciamos uma experiência reveladora do contato com as duas realidades. A escola aberta antes da pandemia e a durante a pandemia, a ausência de vida escolar estava presente nos corredores e salas vazias. Em contrapartida, a pandemia gerava angústias àquelas que estavam ou precisavam trabalhar presencialmente, porque não foram liberadas para as atividades *home office*.

Ainda receosos quanto à exposição ao vírus, a direção nos atendeu, e percebíamos o medo pelas mudanças abruptas, e pelas falsas notícias que provocavam ansiedade e despertava sentimento de insegurança. Nos foi exigido o uso de equipamentos de proteção para esse primeiro contato com os diretores. O da Escola Margarida Alves foi o primeiro, ele conheceu os objetivos da pesquisa, descreveu as professoras sobre a proposta a ser realizada. Tomamos

cuidado de consultar a direção da Escola Zumbi dos Palmares e, logo após a Escola Canudos para solicitar autorização da pesquisa. Após a autorização, e de posse do contato das professoras iniciamos o envio de mensagem via *WhatsApp* e, quando não havia resposta fazíamos a ligação.

Antes da realização das entrevistas e sessão conversa fizemos o primeiro contato com as professoras para apresentar o estudo, esclarecer os objetivos, realizar o convite para participação e autorização do envio do TCLE, para que eles fizessem leitura, assinassem e pudéssemos realizar a pesquisa. Vale ressaltar que as sessões conversas e as entrevistas só aconteceram após acordar que suas identidades seriam preservadas e por isso foram alcunhadas com nomes fictícios de flores.

Vivenciamos a burocracia que envolveu diversas tentativas de contatos com os professores, envio de *e-mail* e ligações durante um período de 2 meses – entre abril e maio de 2021. E comprovamos o nosso sentimento de que havia realmente certa preocupação sobre possíveis resultados da pesquisa e, como isso poderia expor as escolas e as professoras.

A população amostral constitui-se de professoras da rede municipal de ensino do município de Flexeiras, e a lista com os nomes e número de telefone das professoras foi conseguida junto à Direção das escolas. Em seguida entramos em contato com as pretendidas pesquisadas. O contato inicial com as pesquisadas gerou em mais de uma ligação e mensagens via *WhatsApp*, tendo em vista que algumas não possuíam internet no momento, ou estavam ocupadas atendendo aos alunos on-line, e remarcamos por algumas vezes nosso encontro virtual.

Considerando os critérios, as profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa assinaram um TCLE, que elaboramos em respeito às questões éticas que envolvem pesquisas com seres humanos. O quadro se desenhou e foram treze professoras, que atuavam como docentes no Ensino Fundamental Anos Iniciais. O recorte temporal considerado foi do mês de março de 2020 até dezembro de 2021.

Vale salientar que todas as participantes da pesquisa atuaram com o ensino remoto emergencial nas turmas de anos iniciais no município durante o período investigado e estavam na escola a mais de três anos. Para fins de acesso às informações empíricas foram utilizados como instrumentos de coleta o questionário, o grupo focal e a entrevista, as quais descrevemos em três etapas a seguir.

#### 4.5.2 Sessões conversas

O convite para integrar as sessões conversas foi feito para as 13 (treze) professoras que responderam ao questionário e se dispuseram a participar e contribuir com a pesquisa. As sessões conversas foram realizadas no horário vespertino, considerando a disponibilidade das educadoras, mas conforme informamos anteriormente focamos apenas em professoras formadas em pedagogia, que foram 9 (nove), três de cada escola, considerando as especificidades do Ensino Fundamental Anos iniciais e o critério de seleção para participação.

O intuito foi reconstruir a memória do período em que todas atuavam nas aulas remotas, no período de distanciamento social e físico, nas turmas de 2020 e 2021, tanto na perspectiva dos desafios de construir as aulas por apostilas impressas como acompanhamento dos alunos via *WhatsApp* e ou *Google Meet*.

Caracterizamos as sessões conversas como processo metodológico com base em (COUTO, 2009, p. 131), pois por meio dessas narrativas foi possível readentrarmos nos “enfrentamentos”. Concordamos com Ferrazo (2007) quando afirma que [...] as narrativas envolvem, ao mesmo tempo, diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores e diferentes relações de *fazeressaberes* desses narradores praticantes que são”. Nosso objetivo foi o de compreender a construção dos Currículos vivenciados no momento pandêmico, em três escolas públicas alagoanas, no município de Flexeiras instalada no ambiente de trabalho remoto.

Aproveitamos o momento em que a pandemia da Covid-19 apresentava dados de mortos mais baixos, mesmo que minimamente, bem como novos casos e acreditamos que poderia haver a estabilização na contaminação no estado de Alagoas, e iniciamos as tentativas de acesso as professoras.

Cada uma das professoras que aceitaram participar apresentavam uma especificidade, característica e singularidade, - todas dedicadas, empenhadas e se esforçaram como podiam para contribuir com a qualidade da educação municipal, principalmente nas escolas onde trabalham.

Nesta etapa, implementamos encontros por meio de sessão conversa com as professoras<sup>20</sup> de cada escola pesquisada, esse momento foi por diversas vezes marcado, porque durante o trabalho remoto a carga horária docente para atendimento do aluno era flexível. Às vezes os encontros não aconteciam porque coincidia com o horário da aula ou da reunião pedagógica.

---

<sup>20</sup> Todas as entrevistadas pertenciam ao gênero feminino, não por escolha da pesquisadora, porque foram essas as professoras que aceitaram participar da pesquisa.

Realizar sessões conversa nas escolas municipais de Flexeiras, nos fez compreender que estava inserido no contexto, mas a nossa inserção pautava-se em provocar os participantes a dialogarem, se expressarem e escutarem seus pares e a si mesmos “[...] por meio do exercício reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101) e, também, evitar o monopólio de falas. Para tanto, nos preocupamos em buscar formas que possibilitassem a troca de experiências de forma prazerosa e informal, na expectativa de que nos dessem pistas sobre os sentidos buscados por esta pesquisa.

A sessão conversa não é apenas uma composição espacial de cadeiras, mas, a possibilidade de um grupo dialogar sobre um tema de forma aberta, sem a preocupação única da convergência e sim de partilhar olhares diversos, que se entrecruzam para contribuir em uma ação transformadora.

Elas constituíram-se como uma possibilidade para além das questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista e que, se estruturaram ao longo do processo investigativo. Foi um outro modo de interagir com os sujeitos da pesquisa, cujos conhecimentos, significações dos enfrentamentos das realidades foram reveladas e considerados por nós como extremamente complexos. Nessa perspectiva, os espaços utilizados possibilitaram um “movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar” o pensamento sobre um tema, permitindo inclusive negociações (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1299-1301).

A participação na pesquisa se deu por livre adesão e definiu-se como critério de inclusão: ser professor que estava/está atuando em sala de aula no período da realização da investigação, ser professor efetivo da instituição pesquisada, disponibilidade de tempo para participar da pesquisa, espontaneidade em participar da investigação.

Antes de iniciar o diálogo propriamente dito com os sujeitos apresentamos novamente, já que eles tinham recebido por *e-mail* ou *WhatsApp*, o TCLE e explicamos ao coletivo a importância da assinatura do Termo, para que tivessem interesse em participar. Os riscos da pesquisa, objetivos, o uso do material produzido, e ressaltamos que a produção é confidencial e há a garantia do anonimato, além de dar ênfase à importância de cada colaboração para a melhoria da educação alagoana.

A primeira sessão conversa foi agendada para o dia 12 agosto de 2021, no horário vespertino, e tivemos a preocupação de ligar para cada professor e confirmar a data e horário que fosse disponível para todas. Inicialmente tratamos de apresentar a elas o projeto de pesquisa, os objetivos, a justificativa, a metodologia, o cronograma de realização e os procedimentos das sessões conversas e das entrevistas, sempre destacamos a importância deles como partícipes.

No contexto das sessões conversa nosso objetivo estava centrado em 3 categorias de análises: a) *Acesso e uso de aparatos tecnológicos e ausência de formação continuada para professores* b) *Prescrições curriculares impostas e as práticas contra- hegemônicas e emancipatórias*, c) *Currículos vivenciados e construídos remotamente*. Posteriormente, nesse mesmo dia, seguimos com a temática desse encontro, que versou sobre acesso e uso de tecnologias, a formação continuada para atuar no Ensino remoto, ou melhor, a *ausência de formação continuada para professores*.

A segunda sessão aconteceu no dia e horário agendado – 12 de setembro 2021, e durante a sessão conversa foram discutidos aspectos específicos sobre os *Prescrições curriculares impostas, as práticas contra- hegemônicas e emancipatórias*. As discussões neste dia trouxeram à tona os enfrentamentos para dar continuidade nas aulas não presenciais. O que permitiu narrativas menos estruturadas e formais que nos fizeram perceber a potencialidade complexa de redes organizadas pelos sujeitos que vivenciam o currículo (FERRAÇO, 2008). E permitiu a compreensão da nossa parte da percepção de cada um sobre sua experiência no processo pandêmico, durante as aulas remotas e dos possíveis significados curriculares construídos, além do medo, dificuldades e incertezas que permearam as falas.

A terceira sessão conversa aconteceu no dia 10 de novembro de 2021, e discutimos as *Currículos vivenciados e construídos remotamente*. Neste dia discutimos questões específicas do ensino remoto, e nas falas ficou evidente que o ensino remoto trouxe consigo inúmeras (im)possibilidades, e nem sempre os professores e estudantes possuíam um ambiente livre de ruídos. Havia problemas de conexão de internet, de câmeras desligadas, o número de alunos que frequentavam as aulas virtuais na pandemia era bastante reduzido, e foi pontuado ainda que os estudantes do ensino fundamental anos iniciais não se adequaram ao chamado ensino remoto. Pois a falta de interação nas aulas virtuais não permitia que o educador avaliasse o nível de concentração dos estudantes, e havia também aulas com poucos atrativos que não chamavam a atenção dos estudantes.

Desta forma, ao fim de cada sessão convidamos alguns professores/as para compartilharem suas experiências de enfrentamentos. Garantimos o anonimato de sua identidade. Ressaltamos que, assim foi possível compreender melhor os enfrentamentos, a enorme exclusão social, dentre outros aspectos, sempre coerente com o entendimento de que – “são os olhos dos outros que nos ajudam a ver o que colhemos em nossas pesquisas” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 22).

Há que se considerar que as categorias abordadas em todas as sessões evidenciaram o percurso trilhado do/nos currículos escolares, no município de Flexeiras, com o olhar focado

nas atividades realizadas e nas ações curriculares pedagógicas desenvolvidas, o acesso a aparatos tecnológicos, a internet; pacotes de dados e de que modo os currículos foram vivenciados no contexto da pandemia da Covid-19 (2020/2021). Compreendemos que o silêncio é também um ponto de atenção para o pesquisador.

Por mais que estivéssemos familiarizados com os participantes, esse processo de diálogo é sempre um momento crítico e de tensões. Para Certeau (2014, p. 25) é importante “ganhar a confiança no diálogo”, assim como, garantir a voz às “pessoas ordinárias” e saber escutá-las. Ganhar confiança ou ter empatia para que o pesquisado seja colaborador foi algo bem complexo, pois foi preciso atenção para: encontrar a pergunta mais apropriada; evitar respostas com “sim” e “não”; provocar de forma que as informações viessem a contribuir com a pesquisa. Ou, até mesmo, nos surpreender com dados até então invisíveis; registrar silêncios, gestos, ou seja, registrar o não verbal, que pode expressar algo não dito e transformá-lo em linguagem verbal. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As conversas apontaram recorrências que nos ajudaram na compreensão das falas dos sujeitos em sua ação, e ocorreram de modo imprevisível, natural e cordial sem que para isso possuíssem caráter mecânico, e sem estarmos condicionados a padronização de perguntas. Por essa razão, permitiu conversas nos momentos que eles estavam disponíveis e de forma livre. As sessões foram conversas ampliadas sobre as aulas remotas, experiências, as vivências curriculares, sonhos, saberes, incertezas, medos, dificuldades, conectividade, aparato eletrônico, dentre outros aspectos, que em muitos casos esclareceram questões dos acontecimentos que já tinham sido observados e registrados durante a pesquisa.

#### 4.5.3 Entrevista

Diante de algumas respostas evasivas nas sessões conversas, compreendemos ser pertinente realizar entrevistas on-line com as professoras que se dispuseram. O nosso desejo era dialogar com os sujeitos, é que tínhamos a curiosidade, para obter ricas e inesperadas informações “[...] para atestar a riqueza da palavra das pessoas ordinárias e encorajá-las a exprimir-se” (CERTEAU, 2014, p. 27) sobre a construção dos currículos vivenciados no momento pandêmico, em três escolas públicas alagoanas, no município de Flexeiras.

Para o processo das entrevistas organizamos um roteiro, com base nas questões que problematizamos, com o objetivo de auxiliar durante as conversas. Em busca da compreensão das respostas realizamos a entrevista semiestruturada com as professoras do Ensino

Fundamental anos iniciais da rede municipal investigada, com duração média de 30 minutos e aconteceram durante o mês de setembro<sup>21</sup> de 2021.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu pela importância de aproximação do pesquisador com os sujeitos pesquisados. Conforme dito anteriormente, a realização das entrevistas se deu por via remota, e utilizamos a Plataforma *Google Meet*, ferramenta que permitiu a gravação para posteriormente transcrição. Foram seguidos os seguintes passos:

- Agradecimento pela disponibilidade e atenção à pesquisa e ao pesquisador;
- Solicitação da ciência do conteúdo do TCLE (foi recolhido com a assinatura a posteriori no momento da sessão conversa), e reforço quanto ao anonimato no tratamento e análise dos dados;
- Solicitação para começar a gravação da entrevista; e
- Após respondidas as perguntas, a gravação foi encerrada.

No decorrer da entrevista aconteceram alguns desdobramentos relevantes para a pesquisa que não estavam previstos no roteiro, mas foram totalmente aceitáveis, visto que as falas foram verdadeiras.

Para a realização das entrevistas, utilizamos um roteiro-guia, que serviu de base investigativa para a condução dos trabalhos que tinham intenção de analisar a voz dos professores na construção do currículo escolar. No entanto, não foi um roteiro engessado, ele nos trouxe questões pré-definidas, sendo adaptável de acordo com os rumos do diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado.

O instrumento roteiro possibilitou maior flexibilidade, e foi ajustado às circunstâncias e permitiu, desta forma, um maior volume de informações bem como a análise das respostas dadas pelas entrevistadas.

**Quadro 4** - Roteiro de perguntas realizadas nas entrevistas via Plataforma Google Meet.

**Entrevista**

1. Algum professor recebeu ajuda de custo com internet ou equipamento tecnológico para elaborar as apostilas em casa e/ou ministrar as aulas on-line?
2. De que forma as influências externas interferiram no desenvolvimento das aulas e currículos?
3. As escolas promoveram algum momento de discussão, formação ou estudos sobre o Curriculum continuum permitindo a ampla participação docente?

<sup>21</sup> O percurso da pesquisa seguiu o calendário letivo de aulas remotas das unidades escolares, conforme já apontamos.

4. Como foi a participação dos professores nos processos decisórios de construção das atividades remotas?
5. Quais foram as novas práticas curriculares adotadas pelos professores durante o distanciamento?
6. As escolas estão enviando atividades direcionadas ao contexto atual e como isso acontece?
7. Vocês conseguiram estabelecer modificações entre o campo teórico e prático do currículo escolar? De que forma isso aconteceu?
8. Quais foram os impactos, na trajetória profissional e curricular do professor, ocasionadas por trabalhar com o processo de ensino remotamente?
9. No contexto vivido, quais as maiores dificuldades encontradas durante as aulas remotas pelos professores e estudantes?
10. Adaptações curriculares estão sendo oportunizadas, de que forma?
11. Qual tipo de assistência a escola deu ao estudante para ele desenvolver as atividades propostas?

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na época do convite para as entrevistas as aulas estavam suspensas, as escolas fechadas, a ordem das entrevistas foi definida pela disponibilidade dos indivíduos. Considerado o momento pandêmico, as entrevistas foram realizadas *on-line*, pela Plataforma *Google Meet*, com treze professoras, no contexto das três escolas.

Após o contato inicial e o aceite para participar, encaminhamos uma mensagem ao *e-mail* do entrevistado, mensagem via *WhatsApp*, e oficializamos o convite e informamos mais uma vez sobre o sigilo de suas informações de identificação, e explicamos o motivo de sua escolha. Solicitamos o agendamento de um dia e horário para a entrevista, pois inicialmente pretendíamos utilizar como fonte de informação complementar a sessão conversa respondidas pelas professoras. Dessa forma, todos os sujeitos foram informados dos objetivos da pesquisa e consentiram a gravação do áudio de suas falas, o que requereu anteriormente à realização da entrevista, a formalização pelo aceite novamente do TCLE, que novamente foi lido e esclarecido o objetivo da pesquisa.

Para Minayo (2016), é por meio dessa técnica, que o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais. Triviños (1987, p. 146) também esclarece:

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema de pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador.

Bauer e Gaskell (2004, p. 65) observam que a entrevista qualitativa ou de aprofundamento fornece dados básicos para que possamos compreender as relações entre os atores sociais e a situação deles, destacando que “[...] o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em

contextos sociais específicos”. Ainda segundo Bauer e Gaskell (2004, p. 190), as entrevistas podem ser estruturadas ou não, e os autores acreditam que as pessoas, quando falam, exprimem suas opiniões a respeito do determinado assunto.

#### 4.6 Análise Documental

A análise documental foi de fundamental importância para construção dos dados referente aos normativos legais que constituíram a organização do ERE, e na construção e reflexão de informações que contribuíram para que compreendêssemos o percurso trilhado pelas escolas na organização das aulas remotamente.

Compreendemos que a análise documental se assemelha à bibliográfica diferindo, apenas, na natureza das fontes, uma vez que, na documental, as fontes utilizadas são restritamente documentos. De acordo com Chizzotti (2010), quem desenvolve pesquisas não pode dispensar informações documentadas, pois elas nos permitem verificar o que falta investigar, os problemas controversos e obscuros. Justificamos a análise documental por entendermos que esta técnica é coerente com os objetivos desta pesquisa e nos permite aprofundar o olhar sobre o objeto investigado. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38):

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

A análise documental é fundamental para uma pesquisa sistemática, pois mostra a situação atual de um determinado assunto e traça a evolução histórica de um problema. Nesse sentido, pressupomos que a análise documental impõe ao pesquisador uma rigorosidade ao interpretar a leitura dos dados obtidos. Para Abreu (2012, p. 2) “a etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”, configurando-se como uma busca constante dos domínios do conhecimento sobre o assunto pesquisado e estar sempre renovando o próprio saber.

Em se tratando dos dados documentais, estes foram coletados por diversas formas, tendo sido alguns adquiridos por intermédio da equipe da Secretaria de Educação do Município, escolas e professoras.

Os documentos representam uma fonte natural de informação, concordamos com Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), que a análise documental é considerada uma técnica

importante na investigação qualitativa como complemento de informação. Consistindo nisso a intenção de fazer uso desse procedimento, além de representar uma fonte natural de informação que surge num determinado contexto nos fornecendo novas informações, enriquecendo e ampliando conhecimento, e proporcionando um novo olhar para a pesquisa proposta.

Entendemos que as fontes documentais falam muito, mas não explicitam tudo suficientemente, sendo assim, foi necessário o diálogo com as professoras por meio das entrevistas e sessões conversas, conforme anunciamos anteriormente, e como documentos institucionais utilizamos os abaixo citados.

**Quadro 5** - Documentos institucionais.

| DOCUMENTOS   | ESPECIFICAÇÃO   | CONTRIBUTOS PARA ANÁLISE  |
|--|---|---|
| Projeto Político Pedagógico  | Documentos que caracterizam a organização/planejamento da escola pesquisas  | Documentos completos  |
| Regimento escolar  |   |   |
| Plano de Ação da escola  |   |   |
| Diários de classe  |   |   |
| Referencial Curricular de Alagoas-Recal – Habilidades prioritárias;  | Propostas curriculares oficiais prescritas pela Secretaria Estadual de Educação – Seduc-AL<br>Recal - Habilidades prioritárias; momento pandêmico;<br><br>Repertórios textuais e imagéticos | Seções referentes ao Ensino Fundamental Anos Iniciais<br><br>Conteúdos referentes às aulas no Ensino Remoto |
| Base Nacional Curricular BNCC  |   |   |
| Livros didáticos, atividades impressas, apostilas                    |   |   |
| Planejamento – Currículos das professoras                            | Currículos vivenciados nas escolas pesquisadas  | Cadernos de atividades, planos de aulas das professoras   |
| Projeto didático-pedagógico  |   |   |
| Planos de aulas  |   |   |
| Atividades pedagógicas   | Currículos vivenciados com as/os estudantes e professoras   | Jogos educativos  |
| Áudios e vídeos das Entrevistas e sessões conversas<br>Questionários | Narrativas e perspectivas   | Áudios gravados   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Esse corpus documental institucional foi fundamental para que tivéssemos a compreensão aprofundada do nosso objeto, enquanto registros pertinentes à pesquisa. Nos ajudou também a perceber a organização interna das escolas que estamos investigando,

contribuindo para a compreensão dos seus contextos e, conseqüentemente, para conhecimento de sua própria historicidade antes das aulas remotas.

Sobre os currículos vivenciados consideramos para a análise documental os planejamentos e as atividades realizadas durante o momento pandêmico (2020/2021); com base nas transcrições dos dados e considerando as recorrências e complexidades, os dados empíricos se configurarão em dimensões e categorias de análise.

Com os dados fechados realizamos nossa análise, na próxima Seção, dialogamos entre os dados e o quadro teórico-conceitual, que nos permitiu compreender os significados expostos nos dados coletados.

A partir da análise documental normativa, utilizamos as portarias e decretos nacionais e locais, conforme descrito no quadro abaixo, que legitimaram as orientações sobre as aulas remotas no momento pandêmico. Bem como as orientações curriculares no âmbito do estado de Alagoas esses documentos foram passíveis de tratamento analítico. Neles, evidenciamos as suas subjetividades que completaram os dados da pesquisa, e nesses documentos realizamos a leitura e exploração do material, no sentido de selecionar o conteúdo neles manifestado conforme o quadro a seguir:

**Quadro 6** - Fonte documental – referências normativas legais que fundamentaram as práticas curriculares escolares, nos anos de 2020/2021.

| <b>INSTRUMENTO LEGAL</b>                           | <b>ANO</b> | <b>DESCRIÇÃO</b>   | <b>FONTE</b>                               |
|--|------------|--|--|
| Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020          | 2020       | Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da pandemia do Novo Coronavírus- Covid-19.  | Diário Oficial da União<br>06/02/2020      |
| Portaria do MEC, nº 343, de 17 de mar. 2020        | 2020       | Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Corona vírus- Covid-19.  | Portal do Ministério da Educação           |
| Decreto Estadual nº 69.501, de 13 de março de 2020 | 2020       | Dispõe sobre a suspensão todas as atividades educacionais, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada no Estado de Alagoas e dá outras providências.   | Diário Oficial de Alagoas de<br>23/03/2020 |
| Portaria do MEC, nº 345, de 17 de mar. 2020        | 2020       | Revoga a portaria do MEC, nº 343, de 17 de mar. 2020. Os dois aparatos jurídicos trataram basicamente da regulação das atividades a distância, direcionando à autorização e substituição das aulas presenciais indicando em caráter emergencial a Educação remota, utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação, ou, | Portal do Ministério da Educação           |

|  |      |  |  |
|--|------|--|--|
|  |      | alternativamente, a sua suspensão, à critério de escolha das instituições de ensino.   |  |
| Decreto Municipal de Flexeiras nº 01, de 20 de março de 2020           | 2020 | Estabelece suspensão das atividades nas instituições de ensino municipal, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo.  | Prefeitura Municipal de Flexeiras  |
| Resolução nº 27, de 04 de abril de 2020                                | 2020 | Tratava sobre orientações para reorganização das atividades curriculares e do calendário escolar, enquanto durasse a pandemia da Covid-19 os municípios começaram a se organizar.                                | Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL)  |
| Parecer nº 05 do Conselho Nacional de Educação, de 28 de abril de 2020 | 2020 | Dá orientações para o desenvolvimento de atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecessem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (Covid-19).   | Portal do Ministério da Educação   |
| Decreto Estadual nº 70.066, de 09 de junho de 2020                     | 2020 | Estabelece que as atividades nas instituições de ensino continuassem suspensas, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo.  | Diário Oficial de Alagoas de 10/06/2022  |
| Portaria da SEMED nº 001, de 17 de agosto de 2020                      | 2020 | Dispõe de orientações para realização de atividades não presenciais nas Escolas da Rede Municipal de ensino de Flexeiras-Alagoas, enquanto permanecessem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (Covid-19). | Secretaria Municipal de Educação de Flexeiras  |
| Referencial Curricular Prioritário de Alagoas                          | 2020 | Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Alagoas  | ALAGOAS. Secretaria Estadual de Educação. Orientações curriculares para Ensino Fundamental. Maceió.2020. |

**Fonte:** Quadro documental elaborado por Cavalcante e Lima (2022).

Durante a pesquisa, a partir dessas fontes documentais selecionadas realizamos uma leitura cuidadosa de interpretação, que se constituíram enquanto fonte secundária de dados. O uso dos documentos institucionais e normativos legais relacionados ao objeto de estudo apontaram informações complementares aos dados obtidos a partir das entrevistas, seções conversas creditando mais confiabilidade às informações apresentadas nesta dissertação.

#### 4.8 A análise dos dados

Considerando a complexidade do objeto investigado – é nesse contexto que são tecidas interpretações acerca dos currículos vivenciados e práticas curriculares no Ensino Fundamental

Anos Iniciais - os dados empíricos se configuram em três dimensões, que subdividiram em categorias, como expresso no quadro abaixo:

**Quadro 7** - Dimensões e categorias de análise que emergiram a partir dos dados coletados.

| <b>DIMENSÕES DE ANÁLISE</b>   | <b>CATEGORIAS EMERGENTES</b>   |
|---|--|
| <i>Enfrentamentos vivenciados no momento pandêmico – Professores e estudantes</i>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acesso e Uso de Aparatos tecnológicos, estrutura em casa para ministrar aulas</li> <li>➤ Ausência de Formação continuada para as professoras</li> </ul> |
| <i>Propostas curriculares da/na pandemia – Habilidades emergenciais do Recal x realidades dos estudantes nos currículos</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Das prescrições impostas pelas políticas nacionais e locais aos processos e práticas contra-hegemônicas e emancipatórias;</li> </ul>                    |
| <i>Referenciais Curriculares e materiais didáticos construídos pelas educadoras nas aulas remotas</i>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Construções Curriculares reais, vivenciados no Ensino remoto em Flexeiras - Decolonialidade e resistências</li> </ul>                                   |

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os achados empíricos são advindos, sobretudo das seções conversas, e contamos com documentos normativos e reguladores das escolas lócus da pesquisa. Após a transcrição das narrativas feita por nós, e posterior leituras e releituras das entrevistas, observamos nas falas as recorrências e situamos as mesmas de acordo com os objetivos traçados na pesquisa e as organizamos, após esse processo, a partir dos seguintes argumentos:

**Enfrentamentos vivenciados no momento pandêmico – Professores e estudantes:**

Focalizamos nos maiores enfrentamentos que os professores passaram entre eles, a indisponibilidade de celulares individuais de professores e estudantes; internet sem qualidade e pacote de dados insuficiente, a busca de alternativa para efetivar o trabalho sem uma formação que fundamentasse suas práticas no período de pandemia. O ensino remoto reafirmou as desigualdades, sobretudo da/na escola pública, destacando-os como os mais vulneráveis, sobretudo pelos aspectos socioeconômicos.

**Propostas curriculares da/na pandemia – Habilidades emergenciais do Recal x realidades dos estudantes nos currículos:** Comentamos nesta dimensão como foi o percurso de início das aulas remotas e organização dos planos de trabalho, sobre o fazer educativo das professoras, nas aulas remotas, as propostas curriculares que caminharam na contramão da proposta curricular prioritária, as discussões promovidas acerca do referencial prioritário e a construção de material com alternativas educacionais inéditas, decoloniais, emergindo novos currículos e conteúdos com a materialização da realidade dos sujeitos durante as aulas remotas.

**Referenciais Curriculares e materiais didáticos construídos pelas educadoras nas aulas remotas:** Nesta dimensão são organizadas as narrativas que mostram as contribuições mediante construção de materiais, com várias alternativas de usos, produção de vídeos, envio de músicas, a confecção de apostilas. Vivência de práticas curriculares *teóricopráticas* fundamentada na ruptura do pensamento ocidental assumindo a perspectiva decolonizante dos currículos ao desinvisibilizar experiências negligenciadas.

Com os dados em mãos realizamos a análise na Seção 5, analisando o fazer curricular das escolas envolvidas na pesquisa, com olhar voltado para práticas docentes originárias das suas realidades e os currículos construídos que permitiu compreender os significados expostos nos dados coletados.

## 5 UM OLHAR SOBRE OS CURRÍCULOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

Nesta Seção, analisamos o fazer curricular das escolas envolvidas na pesquisa, com um olhar voltado para as práticas docentes originárias das suas realidades e os currículos construídos em diálogo com os/as estudantes no momento pandêmico. Conforme anunciado na metodologia do trabalho, utilizamo-nos de análise documental dos currículos reais, que estão sendo usados em sala, e confrontamos com as narrativas das professoras.

As informações aqui apresentadas foram produzidas a partir dos documentos da escola: Projeto Político-Pedagógico, atividades pedagógicas - livros didáticos, atividades impressas, apostilas; planos de aulas, planejamentos, Currículos das professoras, dialogamos com as narrativas das educadoras advindas das entrevistas e sessões conversas realizadas com professoras. Enfim, todos os registros coletados das/nas três escolas públicas municipais investigadas, que denominamos Escola Margarida Alves, Escola Canudos, Escola Zumbi dos Palmares.

As narrativas das professoras envolvidas nesta pesquisa foram coletadas em sessões conversas, e utilizamos nomes fictícios de flores, em respeito às identidades, sendo elas chamadas aqui de: Margarida, Lírio, Jasmim, Lavanda, Tulipa, Violeta, Magnólia, Dália e Antúrios. Não fizemos a higienização das falas, pois as transcrevemos na íntegra.

Reconhecendo as limitações e as superações das educadoras para implementar as aulas remotas, o caminho que percorremos nesta dissertação tem como objetivo: compreender a construção dos Currículos vivenciados no momento pandêmico em três escolas públicas alagoanas, no município de Flexeiras, conforme enfatizamos na introdução, e partimos da seguinte problematização: *De que modo foram vivenciados os currículos do/no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no contexto da pandemia da Covid-19 (2020/2021)<sup>22</sup>, em escolas públicas do município de Flexeiras?*

Para responder a essa indagação adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, por possibilitar uma abordagem crítica, considerando as análises, aspectos sociais, culturais e econômicos, que podiam explicar como os professores das escolas investigadas vivenciaram os currículos no Ensino Fundamental, durante o período pandêmico de fevereiro de 2020 a dezembro de 2021.

---

<sup>22</sup> Considerando o recorte temporal 2020/2021, optamos por usar o tempo verbal no passado, ou seja, quando nos referimos à pesquisa no período em que as aulas presenciais foram suspensas, porém, quando tratamos dos desdobramentos atuais compreendemos que o verbo é no presente e que a pandemia não acabou.

A pesquisa assume a abordagem de estudos de casos, e orientou-se por multicase, ou estudo de casos múltiplos, com base em Stake (2007), uma vez que se propõe a descrever um sistema de significados sobre os currículos construídos no ensino remoto, que extrapola os enfrentamentos do momento pandêmico.

Na metodologia do trabalho recorreremos à análise dos currículos que foram construídos no momento pandêmico, mais especificamente no ensino remoto, e confrontamos com as narrativas das professoras, com o intuito de constatar quais perspectivas e possibilidades foram escolhidas pelas educadoras.

Estando essas questões postas buscamos as seguintes dimensões de análise:

- Enfrentamentos vivenciados no momento pandêmico – professores e estudantes;
- Propostas curriculares da/na pandemia – Habilidades prioritárias do Recal x realidades dos estudantes nos currículos;
- Referenciais curriculares e materiais didáticos construídos pelas educadoras nas aulas remotas.

O nosso foco está centrado na efetivação dos currículos vivenciados em escolas e professoras de escolas públicas do município de Flexeiras, no momento do ensino remoto nas escolas investigadas. Nesse sentido, destacamos os currículos vivenciados no ensino remoto, bem como as narrativas das educadoras, que apresentaram recorrências, das quais atribuímos as categorias para analisar.

#### 5.1 Enfrentamentos vivenciados no momento pandêmico – professores e estudantes. Categoria de análise - acesso e uso de aparatos tecnológicos, estrutura em casa para ministrar aulas

A forma urgente como se deu a implementação do ensino remoto nas escolas brasileiras, aliada ao despreparo do sistema educacional brasileiro, no momento da crise epidêmica da Covid-19 no período de 2020/2021 trouxe graves implicações para o processo educacional: ausência de planejamento prévio, indefinição de qual currículo realizar, ausência de orientações e discussões acerca de sua aplicação, te apresentaram uma série de enfrentamentos para as escolas e professores.

Com o isolamento social e sem a presença física do professor -, consolidar o processo de ensino com aulas remotas foi uma tarefa difícil, pois muitos estudantes não tinham telefone com internet, não tinham acompanhamento para a mediação das atividades em casa. Para os professores, o diálogo, a interação entre o estudante e o professor era essencial no processo de

*ensinoaprendizagemensino* e ficou difícil obter êxito para consolidar a prática pedagógica eficaz via *WhatsApp* no contexto da pandemia e distância social.

Desse modo, “[...] precisa-se refletir sobre a necessidade de adaptação de professores e estudantes a esse novo momento, bem como aos impactos que tais mudanças podem causar, inclusive, nas condições emocionais de cada sujeito” (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 14). Coube, portanto, às instituições públicas, secretarias de educação e escolas promoverem ações efetivas para beneficiar os sujeitos da aprendizagem, tanto professores quanto alunos, para que não ficasse apenas no campo abstrato.

Neste trabalho em específico tomamos como referência as escolas e os currículos construídos por professoras de escolas públicas do município de Flexeiras, seguindo a concepção de Santana Filho (2020, p. 6), e compreendemos 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 buscamos analisar nesta dimensão e categoria os enfrentamentos vivenciados pelas professoras do município em questão, diante do isolamento social, e, tomamos como base as narrativas, que se agruparam a seguir.

Em relação aos enfrentamentos, as falas apontam principalmente: não possuir aparatos tecnológicos, dificuldades de manuseá-los e não conseguir se inserir nos ambientes virtuais, conforme constatamos:

[...] Eu me senti despreparada e esbarrei em várias dificuldades, por exemplo, não tenho computador para fazer as atividades. Como vou enviar, construir atividades, enviar, corrigir se não tinha habilidade nem de usar o celular para dar aula e planejar? Dar aula assim não é a mesma coisa que na sala presencial, no *WhatsApp* não é aquela relação professor aluno em sala de aula presencial (Professora Antúrios, Escola Canudos, 2021).

Na minha escola, nem todos tinham computadores, eu mesma não tinha, além do mais os professores sabiam preparar o material, e quem tinha habilidade e tinha computador ajudou o outro, para ir dando continuidade às aulas. Dividimos as tarefas, alguém pesquisa e escreve, quem tinha computador digitava e enviava para escola. Sem falar na limitação de internet, baixa participação dos alunos nas atividades propostas (Professora Violeta, Escola Margarida Alves, 2021).

O principal desafio era ter acesso aos recursos necessários para o ensino remoto, principalmente computador, internet de qualidade, eu não consegui comprar, e ensino pelo celular no *WhatsApp* é muito ruim. Aulas teóricas são muito chatas para o ensino

remoto, a gente queria aulas dinâmicas, mas eu mesma tinha muita dificuldade, [...] não sabia usar e baixar vídeos, músicas, jogos, atividades mais lúdicas, eu tinha que pedir a outros professores. (Professora Jasmim, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

[...] Como vou enviar as respostas e tirar dúvidas sobre as atividades se eu não tenho muitas habilidades de usar o celular para ensinar? Antes eu só usava celular para receber e fazer chamada. Outra coisa, se os estudantes não me respondem, não interagem, o que fazer? [...] Eu uso meu celular para tudo! É um objeto pessoal que também virou instrumento de trabalho, minha prática pedagógica se resume se resume ao planejamento no celular ao grupo de WhatsApp, envio atividades, meus colegas produzem vídeos, me repassam e eu repasso no grupo dos meus alunos. Se não fossem meus amigos, eu não conseguiria, por ter dificuldade com computador e digitação. Eu escrevia, selecionava as atividades e minha amiga digitava (Professora Margarida, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

Como notamos nas narrativas acima os maiores enfrentamentos estavam em não possuir tecnologia, e demonstram que a maioria deles/as não tinham computador em suas residências na época da pesquisa. A maioria usou o celular como ferramenta de trabalho que servia para construir material e ministrar aulas, como temos nesta fala: “O principal desafio era ter acesso aos recursos necessários para o ensino remoto, principalmente computador, internet de qualidade, eu não consegui comprar, e ensino pelo celular no *WhatsApp* é muito ruim”. (Professora Jasmim, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

Muitos relatos expuseram essa situação, e ressaltamos a fala da Professora Margarida quando afirma: “Se não fossem meus amigos, eu não conseguiria, por ter dificuldade com computador e digitação. Eu escrevia, selecionava as atividades e minha amiga digitava”. A fala da interlocutora é ressaltada na análise de Santos Junior e Monteiro (2020, p. 13) ao anunciarem que: “Mesmo diante dos inúmeros relatos positivos acerca da utilização dessas ferramentas, há discursos que falam sobre as dificuldades de se adequar à essa nova realidade”. Este fato ocorreu tanto para estudantes, como para as professoras.

No caso das educadoras o celular serviu para tudo, uso pessoal e principalmente trabalho: [...] eu uso meu celular para tudo! É um objeto pessoal que também virou instrumento de trabalho. Minha prática pedagógica se resume ao planejamento no celular, grupo de WhatsApp, envio atividades, meus colegas produzem vídeos, me repassam e eu repasso no grupo dos meus alunos (Professora Margarida, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

Salientamos ainda que o uso das tecnologias como recurso didático apresenta possibilidades de transformar as práticas pedagógicas dos professores, que precisaram inserir novas abordagens de ensino e compartilhar saberes no fazer pedagógico. Essa realidade foi muito difícil para educadores e educandos, pois “ainda falta estrutura nas escolas e recursos materiais para que os professores sobretudo das escolas públicas conseguissem realizar aulas criativas em suas aulas remotas” (HARACEMIV; ROSS; SILVA, 2019, p. 135), e possam,

assim, contribuir significativamente para a superação dos limites. Como exposto na imagem abaixo, em que a professora utiliza o celular para a realização do seu planejamento.

**Imagem 1** – Professora planejando pelo celular.



Fonte: A autora (2021).

Planejar no celular, ministrar aulas por telas no contexto de uma pandemia, foi um processo complexo e desafiador para os professores e estudantes. Para Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352) a pandemia gerou essa “obrigatoriedade dos professores e estudantes a migrarem para a realidade *on-line*, 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 *on-line*, os professores e estudantes tentaram adaptar-se a essa nova realidade de ensino em suas residências, estudando e dando aula distante, culminando no medo e a incerteza do momento conforme observamos: “Outra coisa, se os estudantes não me respondem, não interagem, o que fazer?” (Professora Margarida, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

As falas das professoras demonstram que a maioria deles/as não usava e nem tinha computador em suas residências na época da pesquisa. A maioria usava o celular como ferramenta para elaborar seus planejamentos e uso pessoal. E servia inclusive para tirar dúvida dos estudantes que tinham acesso e interagiam no *WhatsApp*, o que não eram muitos.

O celular em muitos casos substituiu o computador sendo (o celular) utilizado para organizar as atividades, encaminhá-las aos estudantes durante o período de ensino remoto, como visto nesta fala: “Eu uso meu celular para tudo! É um objeto pessoal que também virou instrumento de trabalho, minha prática pedagógica se resume ao grupo de *WhatsApp*, envio atividades, meus colegas produzem vídeos, me repassam e eu repasso no grupo dos meus alunos” (Professora Margarida, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

No contexto pandêmico, as aulas e atividades remotas impôs às professoras conhecimentos e habilidades para uso de diferentes gêneros, principalmente no celular, para atender ao ensino remoto. No entanto, mesmo diante das dificuldades, constatamos que as professoras não desistiram, e ressignificaram suas práticas pedagógicas, conforme exposto: [...] “Dividimos as tarefas, alguém pesquisa e escreve, quem tinha computador digitava e enviava para escola. Sem falar na limitação de internet, baixa participação dos alunos nas atividades propostas” (Professora Violeta, Escola Margarida Alves, 2021).

Sobre o espaço e estrutura em casa para ministrar aulas, todas as investigadas afirmaram que os espaços foram improvisados, e houve muitos enfrentamentos,

[...] sem nenhuma habilidade e condições físicas em nossas casas, na minha casa por exemplo eu só tinha silêncio trancada no meu quarto, muitas vezes com as crianças gritando lá fora (Professora Antúrios, Escola Canudos, 2021).

[...] nós professoras acabamos nos transformando em animadores, em artistas, em produtores de atividades, conteúdos e vídeos exigindo que a função fosse além do planejamento pedagógico, pois agora também era necessário que o docente tivesse conhecimentos básicos sobre filmagem, edição, postagens. Lembrando que em casa tudo ficou difícil, não tínhamos espaços adequados para organizar e ministrar as aulas; tudo era improvisado (Professora Lírio, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

Eu sou professora, mas também sou mãe de duas crianças, tudo muito complicado em casa, havia dias que era assim: participar pelo celular do planejamento ofertado pela Semed, meu celular um objeto pessoal, que também virou instrumento de trabalho, ajudar minha filha nas atividades de casa. Vocês não faziam ideia da pressão que eu estava vivendo por normalizar a rotina de trabalho no espaço de casa e a rotina das crianças. Simplesmente não estávamos preparadas para dar conta dos conteúdos, ministrar aulas, elaborar planejamentos, fazer acompanhamento das aulas da filha, produzir as apostilas e também fazer correções. (Professora Tulipa, Escola Margarida Alves, 2021).

Comprovamos que as narrativas acima demonstram que diante dos enfrentamentos do ensino remoto em casa, as professoras necessitaram refazer suas práticas e ampliaram suas táticas para lidar com as dificuldades impostas na pandemia (CERTEAU, 2014). Sobretudo para ministrar as aulas do/no *WhatsApp*, manter os estudantes interagindo, ao mesmo tempo que necessitavam organizar a vida doméstica, e sem espaço físico adequado e condições favoráveis. Uma outra questão que ressaltamos é que a “imprevisibilidade do momento pandêmico acabou por não permitir a estados e municípios terem uma visão mais precisa sobre o ensino remoto, assim as escolas tiveram que improvisar” (ARRUDA, 2020, p. 262).

Concordando com o autor e diante das falas coletadas entendemos que a prática educativa não presencial implementou transformações no processo educativo, e trouxe para a realidade elementos singulares, a inclusão de ambientes virtuais, aulas no *Whatsapp*. Há que se ressaltar a ressignificação de metodologias, muito trabalho a partir do improviso, uma vez que

ninguém sabia como conduzir as atividades remotas e, conseqüentemente, os currículos, que mesmo com os desafios as educadoras consideraram as pluralidades e as realidades dos estudantes, constatamos arranjos na perspectiva de superar as situações-limite encontradas.

Ao reconhecermos as realidades vivenciadas pelas professoras percebemos as possibilidades de recriação curricular nas salas de aula virtuais, uma vez que, como seres históricos, as professoras estavam engajadas na criação e na recriação de suas aulas, mesmo em suas residências precisavam ousar fazer, arriscar e apropriarem-se das tecnologias.

As professoras investigadas ampliaram saberes inerentes às novas práticas pedagógicas remotas, como vemos nestas falas: “Sem nenhuma habilidade e condições físicas em nossas casas, na minha casa por exemplo minha casa por exemplo eu só tinha silêncio trancada no meu quarto” (Professora Antúrios, Escola Canudos, 2021). Ou quando a professora Lavanda afirmou que,

[...] nós professoras acabamos nos transformando em animadores, em artistas, em produtores de atividades, conteúdos e vídeos exigindo que a função fosse além do planejamento pedagógico, pois agora também era necessário que o docente tivesse conhecimentos básicos sobre filmagem, edição, postagens.

Essas falas das professoras nos fazem constatar que foi necessário que se repensassem suas propostas pedagógicas. No contexto de urgência as professoras realizaram a transposição de seus planejamentos para plataformas virtuais, e conduziram práticas inéditas, mesmo que muitas vezes na base do improviso. Precisaram inserir novas abordagens de ensino e compartilhar saberes no fazer pedagógico, uma realidade que foi muito difícil para educadores e educandos, pois “faltou estrutura nas escolas e recursos materiais para que os professores conseguissem superar os grandes desafios das aulas remotas” (HARACEMIV; ROSS; SILVA, 2019, p. 135).

Mesmo dentro do engessamento que foram as aulas remotas, notamos que as professoras insistiram e resistiram, não desistiram dos estudantes em momento algum. Estavam com foco no atendimento dos estudantes, e entendiam as duras realidades dos estudantes, como elas afirmam:

[...] Temos que pensar nos alunos que estão em casa, pensar em atividades que os façam interagir, são muitas questões discutidas e pensadas em cada planejamento, que nos ajudou na escolha curricular e elaboração do material, [...] de um lado a gente tem aluno que precisa da escola, do outro temos professores em casa preocupados com aprendizagem deles, em um ambiente não escolar. (Professora Jasmim, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

[...] Diante das dificuldades nos viramos como podemos, em relação ao aprendizado, meus alunos reclamavam que faltava motivação, local adequado para estudar e realizar as atividades enviadas pela escola, pois, moram em residências pequenas com poucos espaços apropriados para poder estudar. Isso gerou desestímulo e uma maior dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos (Professora Magnólia, Escola Canudos, 2021).

[...] nós professores percebemos que as condições de aprender em casa são para poucos, [...] O acesso e uso dos equipamentos escolares foram trocados pelos ambientes residenciais, só que o ambiente residencial possui uma estrutura própria que difere do da escola. Minha casa por mais aconchegante que seja, não foi criada para ser ambiente educativo, na verdade, foi construída para abrigar minha família. E transportar o processo educativo para minha sala, às vezes meu quarto, certamente trouxe implicações na aprendizagem dos meus alunos, na minha casa tínhamos o barulho da TV, pessoas conversando, cachorro latindo, tem barulho da rua e planejar aulas, ministrar aulas nessas condições, por meio de um celular, causou o maior transtorno, tanto para mim, como para os alunos (Professora Lavanda, Escola Margarida Alves, 2021).

Ao analisarmos as narrativas acima, enfatizamos que mesmo com a persistência das educadoras houve exclusão de muitos estudantes, como denota o Professora Magnólia, ao afirmar que “[...] nós professores percebemos que as condições de aprender em casa são para poucos”. Essa e tantas outras falas nos fazem refletir sobre o nível de desigualdade que foi escancarado durante o período do ensino remoto emergencial, uma vez que poucos estudantes conseguiram acompanhar as aulas e interações *on-line*.

De acordo com Santos (2020, p. 7), a pandemia cumpre um papel discriminatório, ressaltando desigualdades:

Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos.

Mesmo com as dificuldades, isolamentos e sofrimentos entendemos que o aprendizado foi concomitante. Professoras e estudantes uniram-se e, por meio de muito esforço, vontade de aprender e vontade de ensinar, todos os atores desenvolveram táticas, na busca dos melhores meios para tentar fazer dar certo, ainda que limitados às condições financeiras, não apenas dos professores, mas, sobretudo, dos alunos;

[...] O esforço para atrair os estudantes e manter a atenção dos mesmos durante as aulas remotas pode ser um fator de intensificação do trabalho ou de sobrecarga, no sentido de que demanda tempo e maior preparo das atividades. Diversos fatores contribuem para o incremento de tempo para desenvolver as atividades de ensino não presenciais, entre os quais se encontram as próprias habilidades dos professores para lidar com tecnologias digitais, a experiência anterior com os equipamentos e outras ferramentas virtuais, o uso que faz em sua vida pessoal da internet, como, por

exemplo, a participação em redes sociais. Manuseá-las não é tarefa simples para os docentes, pois somente 28,9% dos entrevistados afirmaram possuir facilidade ou muita facilidade para tal (OLIVEIRA, 2020, p. 219).

Ressaltar os desestímulos dos estudantes para as aulas remotas, que ultrapassaram as questões socioeconômicas, uma vez que muitas aulas não conseguiram motivar os estudantes, principalmente pelas dificuldades das professoras, quanto ao domínio das ferramentas tecnológicas, conforme relatado:

[...] E transportar o processo educativo para minha sala, às vezes meu quarto, certamente trouxe implicações na aprendizagem dos meus alunos, [...] ministrar aulas nessas condições, por meio de um celular, causou o maior transtorno, tanto para mim, como para os alunos (Professora Lírio, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

A fala das interlocutoras é ratificada por Santos Junior e Monteiro (2020, p. 13) ao anunciarem que “Mesmo diante dos inúmeros relatos positivos acerca da utilização dessas ferramentas, há discursos que falam sobre as dificuldades de se adequar à essa nova realidade”. Este fato ocorreu com ambos os sujeitos, sejam estudantes, sejam professores, pois foi preciso nos reconhecer como seres inacabados (FREIRE, 1969), e que aprendemos no dia a dia com o outro.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelas professoras durante esse período de atividade remota emergencial, precisamos refletir sobre a necessidade de acolhimento dos alunos em tempos de isolamento social. Pois em virtude do afastamento físico da escola tiveram o grande desafio de transformar o seu ambiente residencial em sala de aula improvisada, e compartilhar com todos os familiares saberes, dúvidas, afazeres e dificuldades.

As narrativas aqui apresentadas nos indicaram que os currículos construídos pelas educadoras em tempo de distanciamento, nas escolas investigadas, demandaram que elas adotassem novas práticas, e construíssem formas de pensar na abordagem da realidade on-line, e agirem como mediadoras dos saberes e vivências nesse formato de ensino, “[...] transpondo metodologias e práticas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA; HENRIQUE ; BARROS, 2020, p. 352).

As professoras precisaram rever currículos que possibilitassem a inclusão dos estudantes, e trabalhar com material impresso ou, até mesmo, ensinar a fazer uma ligação, ou envio de áudio. Com a oferta das atividades remotas por meio de aulas via WhatsApp, notamos que os currículos foram os possíveis, dentro do campo da resistência e persistência e superaram as expectativas.

### 5.1.2 Categoria de Análise - Ausência de formação continuada para as professoras

Em relação a essa categoria, que trata da Ausência de Formação continuada para as professoras no contexto pandêmico, vemos nas falas das interlocutoras a problemática que foi a ausência da formação continuada para o contexto do ensino remoto. Visto que as aprendizagens aconteceram, sobretudo, a partir dos pequenos detalhes, que se tornaram o diferencial, e nesse sentido quem sabia utilizar as tecnologias conseguia efetivar melhores atividades e aulas remotas, conforme explícito nas narrativas das educadoras:

Não tivemos 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 on-line, 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 Margarida, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

[...] Nós não tivemos formação continuada aqui em Flexeiras, não foram ofertados aos professores/as planejamentos pedagógicos para lidar com as aulas remotas, por isso achei tão desafiador elaborar e corrigir as atividades pelo celular, avaliar o aluno pelo WhatsApp, não tive como avaliar meus alunos se nem todos entravam nas aulas. (Professora Lavanda, Escola Margarida Alves, 2021).

Nós fomos pegos de surpresa por esta pandemia e estamos fadigados de tanta live e aula on-line, 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 Magnólia, Escola Canudos, 2021).

Se tivesse uma formação, ela serviria muito para nos ensinar como usar o [Google] Meet, como elaborar as apostilas por meio de material impresso para o aluno, além de ser importante para o professor esse momento de discussão, formação é muito viável para nosso aprendizado porque dialogamos e interagimos. (Professora Violeta, Escola Margarida Alves, 2021).

Constatamos pelos fragmentos de fala acima, que a Semed/Flexeiras não ofertou um processo de Formação Continuada voltado ao uso das tecnologias, que permitisse aos docentes compreenderem melhor os aspectos específicos do ensino remoto. E com isso significar e (res)significar o seu saber sobre a prática pedagógica na pandemia, e 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).

No contexto de ausências, a Secretaria Municipal de Educação de Flexeiras não refletiu de maneira institucional, ao não disponibilizar formação que possibilitasse aos professores a

utilização dos aparatos tecnológicos. Assim, temos o silenciamento da rede municipal, conforme exposto: “Se tivesse uma formação, ela serviria muito para nos ensinar como usar o [Google] Meet, [...] formação é muito viável para nosso aprendizado porque dialogamos e interagimos”. (Professora Violeta, Escola Margarida Alves, 2021).

Ao especificar a realidade nas falas, as profissionais nos indicam que não tiveram tempo e nem formação para exercer a prática pedagógica voltada ao uso de ferramentas digitais durante a pandemia para elaboração de apostilas e assistência *on-line* aos estudantes, 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.

Admitimos 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 foram aprendendo a lidar com a pandemia na prática, ao trocar ideias com colegas de profissão, e acompanhar *lives* conforme a professora Lírio, “[...] estamos caindo e levantando, aprendendo na prática, todo dia uma novidade, muitas *lives*”. Demonstra 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; LAHAYE. 2001, p. 218).

Os professores enfrentaram novos dilemas para manusear os aparatos tecnológicos, e adequar 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).

Além das dificuldades já pré-existentes como falta de equipamentos, e sem formação específica, os professores por sua vez vêm tentando ao máximo lidar com as novas necessidades impostas pelo contexto pandêmico. De acordo com relatório técnico de outubro de 2020 realizado pelo Gestrado (2020, p. 208):

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a

realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo.

Diante da nova realidade, as professoras sem formação e sobre pressão tiveram que aprender a lidar com as 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).

Ressaltamos que refletir sobre a prática docente na pandemia envolve tanto a necessidade de rever a teoria, quanto de desvelar as vicissitudes da ação docente (SANTOS; FREITAS; CAVALCANTE, 2016). Apesar do contexto e da ausência de formação, segundo os professores, mesmo com o imprevisto, a única preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Flexeiras era como o ensino remoto ocorreria e como seria conduzido inicialmente, no sentido de fazer o planejamento com os professores para organizar o material e selecionar os conteúdos a serem abordados quinzenalmente.

Temos que, mesmo sem a devida formação as professoras expuseram que aprenderam muito, a partir da inserção no ensino remoto, que garantiu práticas reflexivas sobre o difícil momento pandêmico, para elas e estudantes, e neste sentido buscaram currículos emancipatórios, que estivessem conectados com o dentro e fora da escola.

5.2 Propostas curriculares da/na pandemia – Habilidades emergenciais do Recal x realidades dos estudantes nos currículos. Categoria de análise das prescrições impostas pelas políticas nacionais e locais às práticas curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias

Nesta dimensão e categoria refletimos sobre as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas investigadas. O nosso foco está sobre os ineditismos do ensino remoto que aconteceu no momento da pandemia da Covid-19, e extrapolou as prescrições impostas pela Seduc-AL, especificamente o referencial prioritário, com as chamadas Habilidades emergenciais do Recal prioritário, definidas como prescrição para o ensino remoto na rede pública de educação.

Em face do cenário de pandemia, a educação estadual por meio da Seduc-AL desenvolveu um plano de flexibilização curricular, com base no Recal, que é uma cópia da BNCC. Neste sentido selecionou-se alguns objetos de conhecimento para compor o referencial prioritário, com “habilidades prioritárias” do referido documento, e indicou para as redes municipais como proposta curricular no momento pandêmico, para o ensino remoto.

Destarte, com o início das aulas remotas e organização dos planos de trabalho, as discussões acerca do referencial prioritário tornaram-se acaloradas e dividiram os professores em grupos diferenciados. Percebemos nas sessões conversas aqueles que estavam amedrontados, mesmo assim, chegaram a estudar a proposta e aplicá-la em suas atividades remotas. Os que estavam sentindo falta de uma homogeneização em seus planejamentos didáticos, e, finalmente, a grande maioria - aqueles que resistiram, compreenderam que a proposta curricular indicada pelo Seduc/Al trazia um currículo mínimo, mecanizado e tinha um caráter autoritário, por ter sido gerada no âmbito da Seduc/Al sem participação dos professores alagoanos.

No período pandêmico presenciamos mudanças das práticas curriculares dos professores, tendo que dispor de um tempo maior de preparação do que nas aulas presenciais, e antecipação de situações urgentes, antes gerenciada em sala de aula. Além de imprevistos com as ferramentas *on-line*, alunos invisíveis nas telas, ou até mesmo a ausência deles na sala virtual.

Mencionamos que não houve consulta às redes municipais ou a formação específica, conforme exposto anteriormente, que orientasse as escolas e professores como usar as habilidades prioritárias. O município de Flexeiras recebeu as orientações da rede estadual e implementou as aulas remotas, mas com um grande enfrentamento: as escolas e professores deveriam trabalhar com um referencial prioritário, que não apresentava a concepção que atendesse às necessidades da comunidade escolar no momento pandêmico.

Sendo assim necessitaram reinventar currículos e metodologias, e isso gerou inseguranças e ansiedades, conforme as falas abaixo:

Eu questiono a forma como o Estado implementa as propostas, eu acho que esse tipo de documento deveria ser muito bem discutido com os professores, mas não, ele é discutido lá em cima, com uma equipe técnica, não é discutido com quem realmente trabalha na linha de frente, quem vai pegar o material e vai aplicar em sala de aula. Mas o que nós percebemos é que quando chega na escola, é nos apresentado e solicitado que use nos planos de trabalho (Professora Antúrios, escola Canudos, 2020).

[...] E agora vamos ter que fazer? Usar essas habilidades prioritárias? Ninguém informou como, eu já tinha dificuldade com a BNCC, com o Recal antes da pandemia, agora com o ensino remoto então piorou, estamos trabalhando no escuro, [...] e a Seduc/Al não fez uma reunião conosco, não fez uma formação continuada para

orientar, vamos ter que aprender juntos/as. (Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal).

[...] E a realidade dos estudantes onde fica com essas habilidades prioritárias? Parece que nada está acontecendo para os técnicos da Seduc, agora pronto usamos as habilidades prioritárias e tudo se resolve, estou muito preocupada é com as famílias e com os estudantes, eles querem que a gente finja que está tudo bem, eu vou continuar trabalhando as dificuldades dos estudantes. (Professora tulipa, Escola Margarida Alves, 2020).

Por meio das narrativas acima constatamos que a imposição das orientações curriculares pelo estado não foi aceita passivamente, houve resistências, conforme informa a educadora: “[...] estou muito preocupada é com as famílias e com os estudantes, eles querem que a gente finja que está tudo bem, eu vou continuar trabalhando as dificuldades dos estudantes” (Professora Tulipa). Nesse sentido, ocorreu a indignação das educadoras diante da complexidade de se trabalhar no ensino remoto, sem condições e sem formação, a partir de um currículo prescrito que não se conhecia.

Nesta conjuntura, os educadores tiveram seus trabalhos intensificados com novas demandas, todas imprevisíveis/inéditas, sobretudo, por causa das condições socioeconômicas das famílias, dos estudantes e dos próprios professores para adquirir aparatos tecnológicos ou rede de internet, que permitisse o acesso consistente para comportar as aulas remotas.

É neste sentido que Santos (2020, p. 15) afirma que, “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população”.

Ao olhar por este ângulo, vemos que os professores do município de Flexeiras assumiram uma função singular e importante para a sociedade local, na medida em que viabilizaram a permanência dos estudantes no ensino remoto, e vincularam suas práticas pedagógicas com a função sociopolítica da educação.

Entendemos que as escolas e os professores tinham em mãos um currículo mínimo imposto a ser seguido, com padrões que serviam como guia para darem suas aulas. O documento prescritivo tinha como objetivo uniformizar a educação no estado, mas não abria espaço para se discutir a realidade dos estudantes, segundo Macedo (2014, p. 1.545) que “a intenção era a proposição curricular imposta a partir de um currículo único, com pretensão centralizadora e de uniformização do ensino”.

Mesmo com essas prescrições, muitos educadores optaram pela desobediência epistêmica (HOOKS, 2017) mesmo no contexto de caos, as educadoras seguiram reafirmando o compromisso com os estudantes. Cada escola com suas especificidades e diferenças

produziram currículos com dinâmicas pedagógicas próprias, que extrapolam a normatividade homogênea, ao produzir currículos irrepetíveis no contexto da complexidade.

Tomamos aqui a concepção de educação que Morin (2018, p. 89), que define como Paradigma da Complexidade, e nesse sentido, o autor advoga que é necessário reinventar a educação, “[...] é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”. (MORIN, 2007, p. 89).

É importante frisar que, ao duvidar do que lhe parecia óbvio, os questionamentos das docentes constituíam-se numa ação contra-hegemônica, embora as professoras não soubessem o seu significado, nas entrelinhas da obviedade do currículo estavam as estratégias de dominação revestidas de uma falsa neutralidade a ser aplicada nas aulas.

Entendemos que a padronização do referencial prioritário nos remete à fala de Candau (2011, p. 38) quando afirma que “as reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel do especialista, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva”. Nesse caso, aos professores a opção dada era a aplicação de conteúdos prioritários, impostos verticalmente, e previamente elaborados que não contemplavam a realidade vivenciada.

A resistência em aplicar um currículo padronizado por parte das professoras pesquisadas, segundo seus relatos, deveu-se principalmente às dificuldades de manter o diálogo com os estudantes. Principalmente por fatores sociais e econômicos, dada a total imprevisibilidade e emergência do distanciamento social, muitas e diferentes questões foram surgindo tais como: auxiliar na segurança alimentar dos estudantes, implantação de atividades remotas via *Google Meet*, iniciar o processo de aproximação virtual com estudantes e famílias, metodologias diversas, definir quais gêneros textuais seriam mais adequados para o ensino remoto, entre outras questões, que não foram consideradas pela Seduc/AL.

Este foi um momento que as professoras utilizaram seus conhecimentos profissionais e acadêmicos para gerenciar o trabalho produzido cotidianamente, sendo construtoras de suas práticas, e não apenas executoras da prescrição imposta pelas políticas curriculares nacional e local. Com isso, criaram e recriaram suas táticas para melhor desenvolvimento do processo no cotidiano escolar, conforme exposto em suas narrativas:

Como professora tenho que ter sensibilidade para esse momento, tento fazer uma ligação entre o que estou ensinando e o que os alunos estão passando em casa, a exemplo da Canção de exílio. Pergunto em minhas aulas se eles acham que a

quarentena vivenciada não é uma forma de exílio. E desta forma estou fazendo uma ligação e fazer meus alunos pensar na situação presente (Professora Tulipa, Escola Margarida Alves, 2020).

[...] Eu sempre discuto sobre o papel dos governantes, se estão agindo de maneira correta com a população, precisamos discutir sobre a importância da vacina, da vida, da ciência, isso é mais importante do que ensinar habilidades, habilidades para quê? Trabalho com temas geradores. [...] Nesse momento precisamos é de muita reflexão, e a máxima: ‘ninguém solta a mão de ninguém’ (Professora Lavanda, Escola Margarida Alves, 2020).

As falas demonstram que as educadoras possuem a consciência de seus papéis enquanto formadoras sociais, que nesse sentido pensam e agem para além das fronteiras da prescrição, ao reconhecer e resistir aos desmandos da Seduc/AL, que mesmo no momento pandêmico tentou limitar a ação pedagógica. Neste sentido, as educadoras reafirmaram o que está além do que é permitido, e seguiram, portanto, em total autonomia, e arriscando trilhar outros e novos caminhos, e perspectivaram novas possibilidades e práticas pedagógicas, que valorize (FREIRE, 2019) a construção da/para a autonomia.

Desta forma, algumas interlocutoras demonstraram que praticamente abandonaram as prescrições em suas aulas remotas. Afirmaram que o mais importante no contexto pandêmico era a vida e a reflexão sobre ela, conforme expõe a professora Lavanda, em sua narrativa: [...] precisamos discutir sobre a importância da vacina, da vida, da ciência, isso é mais importante do que ensinar habilidades, habilidades para quê? Trabalho com temas geradores. [...] Nesse momento precisamos é de muita reflexão” (Professora Lavanda, Escola Margarida Alves).

Conforme expõe a educadora os currículos necessitaram ser adaptados para promover reflexão sobre o momento vivido, e fazer correlação com temas geradores (FREIRE, 2019), sobre o que estava acontecendo naquele momento. Segundo as educadoras o principal objetivo era acolher os estudantes, conforme exposto: “Como professora tenho que ter sensibilidade para esse momento, tento fazer uma ligação entre o que estou ensinando e o que os alunos estão passando em casa” (Professora Tulipa da Escola Margarida Alves, 2021).

Essas falas nos mostram a preocupação das professoras com os estudantes, e as narrativas demonstram que os/as educadores/as do município estavam seguindo a educação humanizadora, ao abordarem relações coletivas e desafios estabelecidos entre os sujeitos. A aprendizagem ocorreu de maneira horizontal a partir da escuta, mesmo que distante, na parceria, nas trocas de vivências e conhecimentos.

Registramos que as educadoras se reconhecem enquanto sujeito pertencente ao coletivo, é nesse sentido que Freire (2019) relata que: “me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (2019, p.106). Por conseguinte, identificamos que a construção do

conhecimento foi resultado das trocas realizadas entre educadores e educandos, em um movimento constante de apoio, suporte e enfrentamento das dificuldades, de modo coletivo, empático e articulado, conforme exposto nas falas abaixo:

Nos primeiros momentos, ou melhor, nas primeiras semanas de volta às aulas, olhando o Referencial Curricular prioritário não encontrei nenhuma menção a algum vírus, cuidado com o corpo em relação alguma doença, mas o movimento geral da escola, entre nós professores, foi de colocar em pé uma proposta, uma estrutura de ensino remoto que seria possível fazer com as crianças, ensiná-las a se cuidar e orientar seus familiares quanto aos cuidados que deveriam ter. Mesmo elas sendo mais resistentes à infecção, mas podiam se contaminar e principalmente contaminar os idosos ou pessoas com alguma doença prévia dentro de casa. Acredito que a educação é parte integrante e importante na esfera da vida social do aluno e levamos as informações aos estudantes da forma como podíamos, por isso não segui fielmente o documento prioritário. (Professora Jasmim, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

Vimos uma profunda disseminação de desinformação promovida por quem não deu ouvidos à comunidade científica. E foi dentro desse contexto que nós professores começamos a se mobilizar internamente desenhando nosso trabalho pedagógico, com comunicação com os alunos. Aí percebemos que famílias inteiras estavam passando por dificuldades, muitas estavam sem ter o que comer, por isso a escola se organizou para ajudar. (Professora Tulipa, Escola Margarida Alves, 2021).

A escola que eu trabalho disponibilizou um currículo seguindo as orientações do estado, mas também posso afirmar que fiz algumas modificações que eu achava necessárias, mediante o ritmo e a situação dos meus alunos, às vezes eu tive que procurar metodologias e temas geradores, que iam além do currículo que a Seduc/AL enviou.[...] a realidade vivida dentro das casas, nos indicava que necessitava de um trabalho diferenciado, com temas da realidade, cabendo a nós professores perceber e enriquecer nossas práticas sem seguir à risca o currículo indicado, embora tivéssemos que registrá-lo no plano de trabalho<sup>23</sup> (Professora Dália, Escola Canudos, 2021).

Nessas narrativas, a preocupação maior não estava centrada na transmissão de conteúdos estática e puramente racional de saberes científicos, que se trabalhasse ensinando habilidade, tal qual observamos na educação bancária (FREIRE, 1987). Ao contrário, constatamos educadoras preocupadas com a saúde física e emocional dos educandos, estruturando coletivamente conhecimentos compartilhados e mediados pelas circunstâncias vivenciadas na comunidade durante a pandemia, a partir das demandas apresentadas pelos próprios discentes, de modo que “o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa”. (FREIRE, 1987, p. 79).

---

<sup>23</sup> Plano de trabalho era o planejamento prescritivo/oficial, discutido e construído nos encontros pedagógicos e neles os professores sistematizavam e organizavam as ações a serem trabalhadas e ao final da quinzena entregavam na secretaria da escola. Era um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos.

Isto posto, destacamos que as idas até às casas dos discentes, a produção das cestas básicas, as chamadas com carro de som, entre os diversos mecanismos utilizados pelos educadores como forma de manter o vínculo com os educandos revela a ação contida na frase "ninguém solta a mão de ninguém" (frase dita pela Professora Lavanda). A postura das educadoras demonstra, portanto, princípios basilares de uma educação humanizadora e libertadora, tais como: solidariedade, sensibilidade e empatia.

Neste aspecto, expõe a professora Lavanda:

a realidade vivida dentro das casas, nos indicava que necessitava de um trabalho diferenciado, com temas da realidade, cabendo a nós professores perceber e enriquecer nossas práticas sem seguir à risca o currículo indicado, embora tivéssemos que registrá-lo no plano de trabalho.

Desta forma, entendemos que as professoras recriam os currículos, e evidenciam que as políticas curriculares prescritivas podem ser ressignificadas nos diálogos em sala de aula. As falas das professoras nos mostram que prevaleceu a concepção de educação emancipatória e humanizadora (FREIRE, 2019), considerando que adotaram a utilização de temas geradores, que dialogavam com a realidade dos estudantes naquele momento, conforme fica claro nas narrativas dos/as profissionais em que afirmaram:

[...] nosso tema gerador inicial foi o uso de máscara e como se proteger do vírus, uma vez que muitos estudantes não queriam usar a máscara, e não tinham o hábito de usar o álcool nas mãos; por isso esse foi o nosso primeiro tema gerador. (Professora Magnólia, Escola Canudos, 2021).

[...] um outro tema gerador foi a vacina, pois percebemos, nos poucos contatos com os estudantes, que havia uma grande resistência em tomar a vacina, entendendo que existia muita fake news circulando no WhatsApp, por isso esse foi um tema gerador que nós escolhemos no planejamento coletivo, como a companheira disse nosso objetivo era a vida, a sobrevivência, depois os aspectos pedagógicos; (Professora Margarida, Escola Zumbi dos Palmares, 2021).

Os temas geradores surgiram das necessidades dos próprios estudantes e da comunidade, tivemos o cuidado de escutar os estudantes, para poder pensar em planejamentos que contemplassem os desafios impostos, principalmente porque era desconhecido para todo mundo. [...] A gente é professor, a gente é amigo, a gente é confiante, a gente é psicólogo e às vezes até médico, e aprendemos muito com eles. (Professora Violeta, Escola Margarida Alves, 2021).

Ao analisar as falas acima notamos que o grande diferencial foi o respeito, a parceria, o olhar atento e acolhedor. A comunicação e a horizontalidade nas relações, de modo que reafirmaram a postura democrática, a partir de uma formação ética, humanizadora e libertadora (FREIRE, 2019), temos que o documento prioritário e as habilidades não aparecem nessas falas.

Por conseguinte, é possível inferir que essa postura adotada pelas professoras de Flexeiras viabilizaram uma prática pedagógica alicerçada no respeito, no compromisso, conforme verificamos na narrativa da professora: “Os temas geradores surgiram das necessidades dos próprios estudantes e da comunidade, tivemos o cuidado de escutar os estudantes” [...] “A gente é professor, a gente é amigo, a gente é confidente, a gente é psicólogo e às vezes até médico, e aprendemos muito com eles” (Professora Dália, Escola Canudos, 2021).

Essas falas nos mostram aquilo que Ferraço (2004) e Oliveira (2003) afirmam, que a dimensão do currículo vai muito além das prescrições escritas e formais impostas às escolas, pois os currículos realizados são redes de *fazeressaberes*, de *discursospráticas*, compartilhados entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos.

Ampliamos ainda a defesa de que o currículo escolar deve estar para além do currículo oficial, e ser organizado considerando as vozes dos sujeitos estudantes e professores, o contexto em que estão inseridos; as comunidades em que vivem, as práticas culturais e sociais com que têm contato em suas comunidades, em suas motivações e expectativas em relação à escola, entre outros. Estamos assumindo que “[...] as escolas públicas como lugares onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança ainda é um dado de vida, também queremos, de antemão, deixar registrado nosso otimismo em relação às escolas e aos seus sujeitos” (FERRAÇO, 2004, p. 79).

Observamos a relação de proximidade e parceria entre educadoras e educandos durante a pandemia da Covid-19, e as educadoras de Flexeiras demonstraram a sensibilidade com a realidade dos educandos. Do mesmo modo, notamos as relações estabelecidas entre a ecologia da ação (MORIN, 2005, p.100), dado que, as questões ambientais e de saúde planetária desenvolvidas nos temas geradores revelam a mutualidade e inter-relação entre os sujeitos, a natureza e a produção do conhecimento.

A docência foi além da transposição de conteúdo, e mesmo as aulas remotas realizadas no período de isolamento social, e os educadores continuaram lutando e se utilizando de sua profissionalidade para que o essencial estivesse presente. Como nos casos da higienização, da convivência, do diálogo, das interações, pois com essas ações foi possível chegar nas casas e ensinar quem estivesse ao alcance dele virtualmente.

Essas narrativas nos remete a Freire (2019, p. 38) quando enfatiza sobre os saberes necessários à prática educativa, pois: “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática educativa”. Durante a pandemia, ensinar exigiu uma prática docente crítica, e implicada no pensar certo, ao envolver o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso, as práticas

curriculares vivenciadas no ensino fundamental anos iniciais (FREIRE, 2019) foi o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática com disponibilidade de mudar.

As educadoras reafirmaram o seu real papel na sociedade e seu compromisso político, com foco no aproximar do público com o qual atuavam, e assumiram outros caminhos metodológicos durante as aulas remotas. Entendemos que para alcançar o aluno, se fez necessário ir além das prescrições do currículo. Naquele momento a realidade estava repleta de urgências que davam novos significados às orientações oficiais.

Nas narrativas das professoras temos que elas buscavam durante toda pandemia (re)pensar suas práticas, (re)inventar suas artes cotidianas, e retomar a noção de que a produção do currículo é uma criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012), portanto, as práticas relacionam-se diretamente com os usos, com os sentidos construídos nas relações sociais, no qual, o currículo estava inserido.

E diante de todas as dificuldades enfrentadas, os professores precisaram refletir sobre a necessidade de acolhimento dos alunos em tempos de isolamento social, em virtude do afastamento físico da escola tiveram o grande desafio de transformar o seu ambiente residencial, semelhante aos professores, em sala de aula improvisada, e compartilhar com todos os familiares saberes, dúvidas, afazeres e dificuldades.

No Ensino Fundamental anos iniciais, o referencial prioritário sugere que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. Na prática, as contradições foram espelhadas durante as atividades no ensino remoto, e existiu um grande abismo entre a teoria e a prática. Quando estas estavam imbricadas em um mundo digital, as educadoras tentavam não consolidar uma prática de ensino fragmentada, cuja concepção de transmissão de conteúdo separa a emissão da recepção pelas dificuldades de acesso.

Destarte, os professores asseveram a necessidade de pensar nos alunos, como enfatiza o Professora Dália da Escola Canudos: “Temos que pensar no aluno que está em casa, pensar em atividade que não faça ele interagir, são muitas questões discutidas e pensadas em cada planejamento que nos ajudou na escolha curricular e elaboração do material”. A docente parte de uma compreensão de que as escolas e professoras devem apoiar e dar suporte aos alunos e famílias, e para isso, era fundamental que as escolas se mantivessem mobilizadas, tendo como horizonte a função social e a mediação entre as relações interpessoais com alunos e familiares.

A Professora Tulipa, da Escola Margarida Alves, declara que: “De um lado a gente tem aluno que precisa da escola, do outro temos professores em casa preocupados com aprendizagem deles em um ambiente não escolar”. Com isso ela afirma que o papel da escola

era de colocar em prática um currículo que não ignore as questões vivenciadas pelos estudantes e professores, e oportunizar o acesso qualificado ao conhecimento, ao focar nas informações e práticas que os auxiliassem no enfrentamento dos desafios impostos pela vida dura.

Foi importante considerar a realidade municipal, uma comunidade complexa, com grandes diferenças econômicas, sociais e políticas, na qual as escolas encontravam-se frente ao trabalho remoto tecnológico, com uma diversidade de códigos prioritários a serem trabalhados. A apropriação desse conhecimento pelos estudantes das escolas investigadas poderia determinar a ampliação da liberdade de gerir a aprendizagem como também poderia produzir ainda mais a exclusão daqueles que não tinham acesso à essa nova realidade. Um currículo que atendesse a esse contexto caracterizado pela abrupta mudança de rota educacional, sem dúvida, tornou-se um problema que deveria ter sido criteriosamente estudado por todos.

Percebemos uma relação conflituosa, mas de extrema importância para os docentes. A pesquisa destaca as ações oriundas especificamente das *táticas* (CERTEAU, 2014) usadas pelas professoras ao utilizar as habilidades prioritárias que apontam a ruptura com a monocultura do saber (SANTOS, 2008). Buscamos assim, indícios de práticas curriculares e experiências sociais vivenciadas pelos estudantes que merecem ser legitimadas para que no currículo avance no seu significado emancipatório.

### 5.3 Referenciais curriculares e materiais didáticos construídos pelas educadoras nas aulas remotas - Categoria de Análise: Construções curriculares reais, vivenciados no ensino remoto em Flexeiras - Decolonialidade e resistências

O acesso às fontes documentais tornou possível analisar atividades pedagógicas realizadas nas aulas remotas, e acreditamos que esses materiais são indícios da materialidade de projetos dialógicos, críticos, propositivos e transdisciplinares que contrapunha à lógica hegemônica.

Nos *lôcus* de pesquisa acompanhamos a dinâmica dos fazeres pedagógicos das docentes, ante a prescritividade curricular advinda da Seduc/AL, uma vez que a dinâmica relacional entre a instituição governamental e as redes de ensino se constitui no âmbito da verticalidade do discurso de poder, e seguiu a perspectiva da imposição, que ignorou tanto a realidade dos educandos como os *saberes-fazeres* das educadoras. Por outro lado, é perceptível a ausência da Seduc/Gere no trato com a educação no momento da pandemia, dado o despreparo dos técnicos da instituição governamental para lidar com as redes, preparando-os para atuarem com/no ensino remoto.

Ao desvelar o modo possível do fazer educativo nas aulas remotas percebemos que os currículos construídos em Flexeiras deram alternativas educacionais inéditas, decoloniais e fazem emergir novos conteúdos. O acesso a novas informações materializado na realidade. Nesse sentido as práticas das educadoras caminharam na contramão da proposta curricular preconizada nas legislações estadual e municipal.

Como afirmamos desde o começo deste texto, a comunidade escolar e o currículo tiveram que se adequar a uma nova rotina e possibilidades de ensino no formato de Ensino Remoto. As vozes, sentimentos, experiências de professores, estudantes e pais evidenciaram as rotinas desafiadoras geradas pela pandemia no ambiente familiar do professor e do estudante. Mudanças repentinas, complexas e estressantes por falta de materiais adequados, falta de formação e, principalmente, ausência de aparato tecnológico e o não acesso à internet, tanto por parte do educador, como do educando.

Alguns professores conseguiram reinventar práticas, e neste texto estamos interessados em ressaltar justamente a resistência e o compromisso das educadoras pesquisadas, trazemos, portanto, práticas bem-sucedidas, apesar de todo caos. Tomamos inicialmente como exemplo os currículos construídos pela professora Violeta, da Escola Margarida Alves, que ministrava aulas para o Terceiro Ano do Fundamental. As habilidades prioritárias para esse nível versavam sobre as origens das brincadeiras e jogos populares, no entanto, a educadora em suas aulas optou por ensinar como se proteger do Coronavírus, conforme imagem abaixo:

**Imagem 2** – Vídeoaula de Educação Física ensinando os cuidados com o coronavírus



Fonte: A própria autora (2021).

Observamos que a educadora acertadamente preferiu explicar formas de prevenção sobre o vírus que assolava todo país e mundialmente, sua aula, portanto, fez uma imersão na realidade concreta específica dos estudantes. Neste sentido, burlou as habilidades do Recal Prioritário proposta para o trabalho em sala de aula. Embora não estivessem preparadas para trabalhar virtualmente, muitas professoras utilizaram ferramentas virtuais em suas aulas, como

forma de facilitar ou ajudar os alunos na realização das atividades durante a pandemia, entre elas temos as plataformas de construção de vídeos e ou aplicativos testados nas aulas.

Essas ferramentas foram utilizadas como alternativas para possibilitar oferta de aulas aos estudantes, enquanto as aulas presenciais estavam suspensas. Vale ressaltar que muitos estudantes ficaram fora do processo de aulas remotas, principalmente por não possuírem tecnologia e acesso à internet. Conforme explicitamos o município se organizou na entrega de apostilas impressas, uma forma muito insipiente de atender a esse público.

Por um lado, o reconhecimento de que houve exclusão no processo traz a certeza de que a aprendizagem não acontecia na mesma proporção do presencial, como denota a Professora Antúrios da Escola Canudos, ao afirmar que “[...] nós professores percebemos que as condições de aprender em casa são para poucos”. Essa pandemia nos fez refletir o nível de desigualdade que foi escancarado durante o período do ensino remoto emergencial, uma vez que foram poucos que conseguiram acompanhar as interações *on-line*. Esses sujeitos são vítimas de um sistema de exclusão e invisibilidade.

Entendemos que o ressignificar curricular demonstra que a postura da educadora estava focada totalmente na realidade vivida pelos estudantes, e que estavam em casa provavelmente sem orientação de cuidados, uma vez que seus familiares com pouca formação e informação, não conheciam as formas de contágio, muito menos as formas de prevenção. Assim as educadoras necessitaram buscar formas para que a escola pública promovesse a inclusão, dentro da situação de desconstrução dos processos de desestruturação social engendrada pela Covid-19. Neste sentido tiveram de reinventar “outras possibilidades de pedagogias, que ensinasse naquele momento (con)viver e sobreviver com o outro” como aponta Walsh (2009).

Diante desse quadro, as práticas curriculares foram (re)construídas por meio da valorização da saúde e necessidade da comunidade escolar, e rompeu com a ideologia dominante que orientava para a aplicação de conteúdos homogeneizantes e uniformizadores, legitimadores de práticas excludentes no currículo Prioritário.

As educadoras em suas narrativas, conforme expomos anteriormente, apostaram no compromisso ético-crítico, ao reinventar suas aulas, e enxergamos, portanto, nesses *saberesfazeres* o exercício de autonomia, que ultrapassou os limites do discurso hegemônico em sua lógica da racionalidade instrumental que vigorou nas políticas educativas, mesmo no momento da pandemia.

As educadoras usaram táticas (CERTEAU, 2014), ao exercer a reinvenção curricular, e deixar de lado o Recal Prioritário, e partir das experiências reais vivenciadas pelos professores e educandos, buscamos garantir o direito de todos ao acesso a informações corretas baseadas

na ciência, por meio de um processo transparente e de fácil entendimento, com informações sobre os cuidados, contaminação e a pandemia.

Conforme aponta a imagem abaixo.

**Figura 5** - Atividade impressa entregue aos alunos.

Fonte: Semed/Flexeiras

Entre tantas outras atividades foram criadas pelas educadoras, uma vez que pouco existia de informações sobre o vírus na internet, inicialmente. As atividades construídas ganhavam contornos da realidade, e surgiam práticas curriculares significativas para os sujeitos, ao privilegiar imagens reais de como se prevenir e orientações gerais sobre o coronavírus. Propiciou a construção de currículos reais, que garantiu aos estudantes ampliar a leitura de mundo, “sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos” (FREIRE, 2001, p. 107). Esse olhar dos docentes para as necessidades permitia tomar a realidade dos estudantes como currículo para além do prescritivo, e visava atenuar os prejuízos educacionais impostos.

Temos neste contexto a presença de uma Pedagogia Decolonial baseada no reafirmar da presença do compromisso social e da (re)existência da coletividade, ao destacar a importância dessa concepção educativa como possibilidade de reafirmação do horizonte histórico, conforme nos expõe (WALSH, 2013, p. 25):

[...] Um horizonte histórico de longo prazo, que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e significado político, social, cultural e existencial, como apostas de ação fortemente enraizadas na própria vida e, portanto, nas memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes vêm mantendo como parte de sua existência e ser.

Essa foi uma possibilidade de se conceber a construção curricular para atender ao público menos favorecido como uma prática ética, que partia de um processo participativo, crítico e formador, e apresentar intencionalidades políticas por parte das educadoras, com explícita resistência às situações de dominação.

Observamos, portanto, que as educadoras conseguiram romper com as habilidades propostas no currículo prioritário, que não refletia sobre as necessidades dos estudantes, e contribuírem assim, para que os estudantes conseguissem ampliar seus conhecimentos e criar práxis curricular de uma educação pública com qualidade social. Nessa perspectiva, a mensagem é decodificada para ser utilizada não apenas em sala de aula, pois os sentidos acompanham a existencialidade ao longo da vida, e produz sujeitos coletivos que raciocinam por outra lógica.

Essas ações curriculares das educadoras demonstram, que no campo curricular acontecem os acirramentos epistemológicos, onde há a acentuação dos elementos culturais, políticos e sociais. Onde o que se está posto nos currículos, confronta a realidade, e esta torna-se pujante. Sobre o tema Silva (1996, p. 23) menciona que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Concordando com Silva (1996) é possível reafirmar que a relação estabelecida no ensino remoto, no município investigado, trouxe entrelaçamentos entre o currículo e a vida dos educandos, o que nos fez enxergar que os conhecimentos nas escolas estavam centrados para muito além dos conteúdos programáticos. Compreendemos que as educadoras assumiram o compromisso político e social com a comunidade em que estavam inseridas e tentaram articular essa prática nas diversas disciplinas.

Apesar da ausência de formação percebemos que as educadoras desenvolveram graus de consciência diferenciados, e a partir das táticas forjadas na pandemia romperam com essa dominação instituída. E extrapolam, portanto, a pretensa perfeição do modelo curricular tradicional produtivista do Recal prioritário, mesmo porque a realidade pandêmica foi inédita, diversa e contraditória, não sendo passível de aprisionamentos ou de total submissão dos indivíduos. Neste contexto, o ensino remoto forçou práticas, currículos, e *espaçostempos* fora do controle, não sujeitas à dominação.

Mesmo com os enfrentamentos que ficaram mais visíveis, principalmente com a

precária infraestrutura tecnológica das escolas, bem como a falta de formação quanto ao uso tecnológico para a construção de materiais, as educadoras da pesquisa se superaram conforme exposto em seus relatos. Elas se permitiram vivenciar oportunidades de também aprender um com o outro, conforme afirmam: “algumas lições para refletir o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, repensar as ações curriculares e o diálogo com nossos pares, aprendemos juntos/as, mas também sofremos juntas” (Professora Tulipa, escola Margarida Alves).

Ressaltamos, que mesmo com o empenho das educadoras houve prejuízo no *ensinoaprendizagem*, uma vez que o ensino remoto não substitui o ensino presencial, mas apenas supre uma necessidade do momento, necessidade essa que era: assegurar o trabalho dos componentes curriculares de forma remota, garantir que o calendário escolar fosse cumprido e evitar que os alunos perdessem o ano letivo.

A prática não podia ser desconectada do contexto de caos em que os estudantes estavam inseridos. O contexto social exigia do docente novas formas de direcionar as práticas curriculares “é nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à sua realização” (VEIGA, 1989, p.16). Portanto, para entender a prática docente fez-se necessário compreender como o trabalho educativo no período remoto foi desenvolvido.

As educadoras reafirmavam a importância dos temas geradores, que foram trabalhados a partir das falas, baseados na interdisciplinaridade. Observamos na atividade abaixo, da disciplina de Ensino Religioso:

**Figura 6** - Atividade impressa entregue aos alunos

**5º DIA: SEGUNDA-FEIRA 07/09/2020**  
**ENSINO RELIGIOSO E PARTE DIVERSIFICADA**  
 Observe e leia o que está escrito na imagem abaixo:

Você jovem pode evitar o contágio do Coronavírus nas pessoas do grupo de risco: idosos e doentes crônicos.



Pesquise e responda as questões abaixo:

**1ª QUESTÃO:**  
 Quais as pessoas consideradas do grupo de risco para o contágio do coronavírus (COVID-19)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2ª QUESTÃO:**  
 Na sua família há pessoas consideradas do grupo de risco? Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3ª QUESTÃO:**  
 Faça um círculo nas ações que podem ajudar a proteger as pessoas consideradas do grupo de risco.

Fonte: Semed/Flexeiras, (2021)

Registramos na atividade acima a materialidade do currículo nas atividades, que toda intencionalidade curricular proposta buscava se aproximar da realidade do estudante, considerando a imersão em uma realidade concreta e específica, e contemplava os anseios do momento e as expectativas culturais. Para Arroyo (2011, p. 161), a inovação educativa proposta pelos professores “[...] busca suas virtualidades nesse campo de práticas, diálogos, e rituais de que são agentes os sujeitos do ato educativo”, e no qual professores, alunos e família se redescobrem e descobriram novas formas de ensino.

Dessa forma, do ponto de vista curricular, as atividades se materializavam em temas geradores que versavam sobre a pandemia, informações básicas que todo cidadão deveria ter e que as prescrições impostas pelas políticas estaduais não contemplavam. Elas invisibilizavam ainda mais as diferenças e especificidades dos diversos modos de estar no mundo e de compreendê-lo, e na proposta da figura abaixo vai na contramão do currículo prioritário.

**Figura 7** - Atividade impressa entregue aos alunos

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLEXEIRAS – ALAGOAS - 2020**  
**ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS**  
 Ensino Fundamental Anos Iniciais  
**5º ANO**

**7º DIA**

ALUNO (a): \_\_\_\_\_  
 ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 ANO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**7º DIA: QUARTA-FEIRA 09/09/2020**

**MATEMÁTICA**

Observe o quadro epidemiológico da COVID-19 do município de Flexeiras, estado de Alagoas, e responda as questões abaixo:

**COVID-19**  
 BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO  
 20/08/2020

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| POPULAÇÃO TOTAL                  | <b>756</b> |
| CASOS CONFIRMADOS COM A COVID-19 | <b>288</b> |
| CASOS RECUPERADOS                | <b>205</b> |
| CASOS EM INVESTIGAÇÃO            | <b>41</b>  |
| ÓBITOS POR COVID-19              | <b>07</b>  |
| CASOS RECUPERADOS                | <b>187</b> |

FONTE: facebookprefeituramunicipaldeflexeiras

**1ª QUESTÃO:**  
 Segundo os dados do Boletim epidemiológico da COVID-19 do município de Flexeiras responda:  
 A) Qual a data do Boletim epidemiológico?  
 \_\_\_\_\_  
 B) Quantos casos confirmados da COVID-19 existem no Boletim epidemiológico do município de Flexeiras?  
 \_\_\_\_\_  
 C) Quantos casos recuperados existem no Boletim epidemiológico acima?  
 \_\_\_\_\_  
 D) Quantos casos descartados existem no Boletim epidemiológico de Flexeiras?  
 \_\_\_\_\_

**2ª QUESTÃO:**  
 Vamos resolver o problema?  
 A) Segundo os dados do Boletim epidemiológico do município de Flexeiras, os casos confirmados da COVID-19 são 288 e os casos recuperados são 187. Qual o total de casos de pessoas ainda infectadas por coronavírus na cidade?  
 R: \_\_\_\_\_  
 CÁLCULO:  
 \_\_\_\_\_

**3ª QUESTÃO:**  
 Observando o quadro epidemiológico de Flexeiras, qual o total de casos que foram à óbito pela COVID-19 no município?  
 \_\_\_\_\_

**4ª QUESTÃO:**  
 Observe os dados abaixo subtraindo os valores dos casos e encontre o valor de infectados por COVID-19.

|                                  |            |   |                               |            |
|----------------------------------|------------|---|-------------------------------|------------|
| CASOS CONFIRMADOS COM A COVID-19 | <b>288</b> | - | CASOS RECUPERADOS DE COVID-19 | <b>187</b> |
| =                                |            |   |                               |            |
| <b>INFECTADOS</b>                |            |   |                               |            |

**5ª QUESTÃO:**  
 Resolva as operações de adição:

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| $\begin{array}{r} 323 \\ + 253 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 487 \\ + 232 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 298 \\ + 321 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 523 \\ + 134 \\ \hline \end{array}$ |
|---|---|---|---|

Fonte: Semed/Flexeiras, 2020

Essas propostas implementadas pelas professoras da rede municipal de Flexeiras proporcionaram o repensar do currículo no âmbito escolar, num indício de que eles romperam com a monocultura do saber. Ressaltamos que, mesmo ao trabalhar com uma proposta curricular numa perspectiva de interdisciplinaridade com as demais áreas de conhecimentos, ainda existia limitações, sobretudo, por seu caráter prescritivo, conforme nos indica Freire (1979, p. 40) quando acrescenta:

[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Diante das narrativas coletadas dos professores muitos foram os olhares tecidos por eles nas aulas remotas, por vezes, construindo e desconstruindo os enraizamentos trazidos pelo Referencial prioritário, a partir de uma série de movimentos com vistas a encontrar alternativas para que, independentemente de sua condição socioeconômica, estudantes de todos os níveis pudessem prosseguir com suas atividades escolares, a partir de novos formatos.

Há que se ressaltar que a exclusão digital escancarada na pandemia é estrutural, na prática é o descompromisso autorizado com a formação integral e humana dos estudantes, que se concretizou como negligência do processo de formação/escolaridade. Devido à adoção de

medidas diversas que não levaram em conta fatores como as questões socioeconômicas, que não permitiram acesso e condições para adquirir aparatos tecnológicos, bem como precárias formas de conexão de internet, ou a inapropriação pedagógica dos dispositivos disponíveis pelos estudantes e professores.

A imagem abaixo que circulou nos grupos de *WhatsApp* durante as aulas remotas é bem representativa das realidades de estudantes e professores em momentos de aulas on-line com estudantes.

**Figura 8** - Aulas on-line nas escolas durante a pandemia



Fonte: Autor desconhecido.

O contexto da imagem acima, nos mostra a realidade para além do consumo/uso do Referencial Curricular Prioritário. As professoras pesquisadas mesmo tendo se deparado literariamente com esse caos, se permitiram vivenciar oportunidades de também aprender uns com os outros, conforme afirmam: “algumas lições para refletir o processo de *ensinoaprendizagem*, principalmente, repensar as ações curriculares para promover saberes em tempo de isolamento” (Coordenadora Pedagógica, 2021).

Sabendo que o ensino remoto não substitui o ensino presencial, e que apenas supre uma necessidade do momento, necessidade essa que era assegurar o trabalho dos componentes curriculares de forma remota, e garantir que o calendário escolar fosse cumprido e evitar que os alunos perdessem o ano letivo.

Diante do caos restaram às professoras assumir novos contornos de uma pedagogia decolonial, que segundo Walsh (2013, p. 28):

[...] abre radicalmente ‘outros’ caminhos e condições de pensamento, ressurgimento, revolta e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente, desvinculando-se dela.

Diante das narrativas coletadas das professoras, muitos foram os saberes tecidos por elas nas aulas remotas, por vezes, construindo e desconstruindo, seguido de uma série de movimentos. Com vistas a encontrar alternativas para que estudantes de todos os níveis, independentemente de sua condição socioeconômica pudessem prosseguir com suas atividades escolares, a partir de então, sob novo formato.

As educadoras se distanciaram das prescrições contidas no Referencial prioritário, seguiram com autonomia, descolando-se da racionalidade imposta no documento, e seguiram em outros e novos caminhos curriculares, como aponta Quijano (2010, p. 288):

[...] é necessário nos desvincularmos dos laços da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e, em última instância, com todo o poder não constituído na livre decisão das pessoas livres. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos.

Diante da imprevisibilidade, as imposições das secretarias foram se perdendo, o planejamento precisou ser modificado perante tantas incertezas, dificuldades e dúvidas. Nesse sentido, a Professora Jasmim da Escola Zumbi dos Palmares destacou um enfrentamento enviado por áudio no grupo de *WhatsApp* por sua aluna:

[...] professora, não respondi às atividades, minha vó não sabe ler, não tenho celular, minha mãe leva o celular dela para o trabalho e só quando ela chega no sábado pode perguntar a senhora o que é para fazer, às vezes, ele (o celular) descarrega, às vezes ela está sem tempo para me ajudar e eu não compreendo sozinho as coisas (as atividades) do celular (Estudante – Escola Jasmim).

A narrativa desse estudante demonstra alguns problemas que emergiram na rede municipal de educação de Flexeiras. Poucas famílias conseguiram acompanhar e orientar seus filhos sem problema, e destacamos que o distanciamento atrasou, e acumulou atividades. Os estudantes sem acesso à internet receberam atividades impressas, contudo não conseguiam acompanhar as aulas, e as famílias pobres e com pouca formação não conseguiram dar suporte por não saber ler ou por não ter condições de acesso.

A pandemia veio acrescentar novos enfrentamentos ao ensino público que já era problemático. O não uso de tecnologias para muitos estudantes se configurou no afastamento/interrupção da escolarização. A maioria desses estudantes enfrentava a falta de

acesso à internet, porque não tinham computadores ou outro equipamento em casa que lhes permitissem participar das aulas remotas. A ausência do aparelho celular acabou provocando um distanciamento ainda maior entre a escola, o professor e o estudante.

Sobre a ausência de acesso à internet das famílias Oliveira (2020, p. 217) afirma que:

Um aspecto interessante a se destacar na mesma direção é que ao avaliar se os recursos tecnológicos disponíveis na residência eram de uso exclusivo dos respondentes ou se eram compartilhados com outras pessoas, a situação mais desfavorável é para as mulheres, sendo que 52,0% delas necessitavam compartilhar os recursos, contra 43,8% em relação aos homens.

Contudo, reiteramos que o desânimo ocorreu também para os/as professores/as da rede, sobretudo pela incapacidade de compreender as ferramentas tecnológicas em alguns casos, conforme exposto anteriormente. Na análise de Santos Junior e Monteiro (2020, p. 13) “Mesmo diante dos inúmeros relatos positivos acerca da utilização dessas ferramentas, há discursos que falam sobre as dificuldades de se adequar à essa nova realidade”. Este fato ocorreu tanto para estudantes, como para as professoras.

Mesmo com as dificuldades, entendemos que o aprendizado foi concomitante, diretores, coordenadores, professores, alunos uniram-se e, por meio de muito esforço, vontade de aprender e, concomitantemente, vontade de ensinar, desenvolvendo estratégias, buscando os melhores meios de acompanhamento aos poucos alunos com acesso, isso para tentar fazer dar certo, ainda que limitados às condições financeiras, não apenas dos professores, mas, sobretudo, dos alunos, conforme expõe Oliveira (2020, p. 219):

O esforço para atrair os estudantes e manter a atenção dos mesmos durante as aulas remotas pode ser um fator de intensificação do trabalho ou de sobrecarga, no sentido de que demanda tempo e maior preparo das atividades. Diversos fatores contribuem para o incremento de tempo para desenvolver as atividades de ensino não presenciais, entre os quais se encontram as próprias habilidades dos professores para lidar com tecnologias digitais, a experiência anterior com os equipamentos e outras ferramentas virtuais, o uso que faz em sua vida pessoal da internet, como por exemplo a participação em redes sociais. Manuseá-las não é tarefa simples para os docentes, pois somente 28,9% dos entrevistados afirmaram possuir facilidade ou muita facilidade para tal.

As práticas pedagógicas em tempo de distanciamento exigiram que as professoras adotassem novas práticas -, trabalhar com atividades impressas e acompanhar o aluno virtualmente “[...] transferindo e transpondo metodologias e práticas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA; HENRIQUE; BARROS, 2020, p. 352) construindo uma forma de pensar na

abordagem da realidade do sujeito, cabendo ao docente agir como mediador, facilitador dos saberes e vivências culturais dessa modalidade nesse formato de ensino.

Ainda sobre o tema Valle e Marcom (2020, p. 141) afirmam que:

Os profissionais da educação [precisaram] 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.

Nas entrelinhas, os autores ressaltam que professores e estudantes necessitaram buscar possibilidades táticas de interação, adaptar-se à escolarização, e práticas pedagógicas instigando conhecimentos que ultrapassem o aplicativo de *WhatsApp*, invadindo os ambientes familiares, uma vez que estávamos vivenciando um momento atípico na história da educação, precisando estar atentos ao que ia além das limitações geradas pela pandemia. É evidente que, “A utilização e a operacionalização das tecnologias oportunizam ao professor aprender a dialogar com seus alunos, de modo a conseguir mediar um intercâmbio mais profundo de argumentos e procedimentos direcionados ao desenvolvimento de atitudes críticas”. (SANTOS; VIEIRA; CRUZ; SOUZA, 2021, p. 229).

É de notar que mesmo tendo aproximação entre os sujeitos da aprendizagem, os níveis de dificuldades são fatores que atrapalham o ritmo de trabalho voltado para o planejamento das aulas, como nos confidenciou a professora Lavanda da Escola Margarida: “Passar horas preparando aulas remotas sem ter orientação exige mais do professor. Quando se tem orientação o fardo fica mais leve e conseguimos devolver as aulas com mais segurança”.

**Imagem 3** – Professora explicando as atividades das apostilas impressas, utilizando a Plataforma *Google Meet*.



Fonte: A autora (2022).

Diante da ausência de oferta de formação continuada por parte da Secretaria Municipal de Educação investigada, as docentes compreenderam quase sozinhas que, com/no ensino

remoto, deveriam significar e (re)significar os seus saberes sobre a prática pedagógica. Para as professoras, as condições impostas para trabalhar o currículo prescrito também se constituíram em aspecto que dificultou o trabalho.

As educadoras tiveram que adaptar as atividades didáticas e materiais produzidos, para atender aos objetivos do processo escolar naquele momento. Para isso, foi necessário revisitar o planejamento (prática realizada mesmo no ensino presencial), alterar e adequá-lo para a situação vivida, elaborando novas aulas e novos materiais didáticos, com formatos mais compatíveis com a realidade dos estudantes.

Neste aspecto, foi necessário exercerem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação (WALSH, 2013, p. 29), anunciando a discordância e oposição à condição de prescrição, para tanto organizaram-se para intervir, com o propósito de se reconstruir para a situação de pandemia, tornando possível outros saberes, seus e dos estudantes.

Trabalhar com o processo de ensino remoto ocasionou vários impactos na trajetória profissional e curricular pois, as docentes, mediante a situação imposta, foram impulsionadas a ressignificações dos *saberesfazer*s pedagógico, lidar com o afastamento, proporcionar, manter e avaliar o ensino em sua turma, correndo o risco de, quando o retorno presencial ocorrer, e terem que retomar e garantir que o currículo fosse plenamente trabalhado. Esse desdobramento dos professores foi necessário para nos fazer enxergar as (in)visibilidades e os indícios que acontecem o tempo todo na escola.

Há que ressaltar que em tempos de trabalhos remotos, os professores construíram inéditos viáveis (FREIRE, 2019), novos cenários da sala de aula, que antes era física e passou a ser *on-line*. A mudança de aulas presenciais, para ambientes virtuais ainda é um processo novo, que indicou ressignificações nas práticas curriculares dos educadores, permitindo uma maior aproximação com as famílias.

A convivência com as ações das educadoras permitiu compreender que os *praticantespensantes* dos cotidianos das escolas aproveitaram oportunidades e superaram a “cegueira” dos processos hegemônicos, que permitem ressignificar o ensino remoto. Compreendemos que práticas do ensino remoto foram se dando e nos fez lembrar o que diz Certeau (2014) “[...] captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante”, na imprevisibilidade dos currículos inéditos.

As táticas pedagógicas utilizadas pelas educadoras convergem para a decolonização do currículo, a partir de confrontos, negociações e assim produziram algo novo, num processo de superação da prescritividade. Percebemos que as ações curriculares das educadoras superaram

a concepção de educação hegemônica, propondo a contra-hegemonia, uma vez que as educadoras tomaram como referência o conhecimento trazido por meio das redes de conhecimentos dos estudantes.

Nessas circunstâncias, possibilitou-se construir uma educação problematizadora em que os *praticantespensantes* das escolas pesquisadas tiveram seus saberes reconhecidos na escola, suas histórias, suas verdades e realidades. Educação compreendida como uma atividade extremamente importante no processo formativo do indivíduo, indo muito além do apenas decodificar letras e palavras, ou mesmo ensinar competências e habilidades da BNCC, do Recal prioritário.

Ficam explícitos os modos específicos e singulares como as professoras se apropriaram dos currículos oficiais que lhes foram impostos, extrapolando-os e dando-lhes outros contornos, contrariando assim a perspectiva da educação hegemônica/bancária, e percebemos que as professoras assumiram currículos contra-hegemônicos comprometidos com a ética.

Seguindo esse caminho, observamos que as escolas, principalmente na figura das educadoras trouxeram para os currículos do ensino remoto os valores e desafios culturais, sociais, históricos e econômicos, que os estudantes e suas famílias estavam vivenciando na pandemia. Concordando com Walsh (2013), foram traçados novos e desafiadores caminhos, aguçando os sentidos (ver, ouvir, sentir) e viver o horizonte de(s)colonial<sup>24</sup>, ou seja:

[...] prácticas como pedagogías— que, a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (WALSH, 2013, p. 28).

Entendendo, que existe decolonialidade nas aulas pesquisadas, que se tornaram espaços de construção coletiva, enxergamos o compromisso e o engajamento político das professoras com a transformação das condições existenciais de vida dos estudantes e suas aprendizagens na pandemia, a partir do permanente questionamento crítico desvelaram a realidade, dando um passo para superar a visão fragmentada da educação.

Diante disso, não podemos silenciar que a pandemia mostrou a necessidade urgente de rever a formação continuada dos/as educadores/as, com foco nas tecnologias digitais, pois poucos educadores possuem habilidades digitais, que lhes permita transitar com tranquilidade

---

<sup>24</sup> Grafia da própria autora.

com os novos recursos virtuais. Neste contexto, ressaltamos que a pandemia da Covid-19 passou, mas os enfrentamentos permanecem, tornando-se imprescindível pensar em currículos mais dinâmicos, que tragam a realidade virtual para dentro das salas de aula.

As análises dos dados evidenciaram que a criação dos currículos inéditos no ensino remoto nas escolas investigadas Zumbi dos Palmares, Margarida Alves e Canudos nos aguça a curiosidade epistemológica para estudos futuros. Por fim, apresentaremos no próximo item algumas conclusões de caráter provisório, pois entendemos, que tanto o conhecimento quanto o currículo são campos dinâmicos, sem possibilidades de apontar conclusões definitivas e fechada.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nos caminhos que propusemos trilhar durante a escrita desta dissertação, fomos provocados a pesquisar o trajeto percorrido pelas educadoras, nossas interlocutoras do/no município de Flexeiras, na construção de currículos inéditos, vivenciados durante o período da pandemia da Covid-19 nos anos de 2020 e 2021, nos fazendo refletir sobre o antes, o durante e o depois deste estudo.

A pesquisa foi realizada em três escolares do município de Flexeiras/Alagoas. O olhar foi fixado sobre a compreensão da educação vivenciada no contexto da pandemia, mais especificamente com/no ensino remoto emergencial, analisando os currículos construídos por professoras do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que valorizaram as realidades e especificidades dos educandos, num cenário de imprevisibilidade e ausência de formação continuada.

Trazemos como objetivo geral: compreender a construção dos Currículos vivenciados no momento pandêmico, em três escolas públicas alagoanas, no município de Flexeiras. Como objetivos específicos buscamos: a) situar a educação em tempos pandêmicos, b) investigar quais documentos que fundamentaram a implementação dos currículos do ensino remoto, c) evidenciar o percurso trilhado do/nos currículos escolares, d) investigar os enfrentamentos vivenciados por professores na efetivação do currículo no ensino remoto.

Desta forma, este é o momento de verificarmos se esses objetivos foram contemplados; é o momento em que apresentamos as contatações de tudo que foi pesquisado e também abrangemos a construção do conhecimento, tendo em vista o caminho percorrido nas ações curriculares pedagógicas no município que servirão de aprendizados e ficarão para o resto de nossas vidas.

Para responder a essas indagações optamos pela abordagem de pesquisa com ênfase no estudo de caso múltiplos (STAKE, 2007), porque compreendemos que mais de um caso subsidia mais informações e situações passíveis de comparação de análises. Utilizamos procedimentos e técnicas de análise documental, entrevistas, sessões de conversa para ampliar a confiabilidade na triangulação do material produzido, e o olhar sobre o contexto real, no qual se produziu processos de análise e posteriormente os resultados da pesquisa.

Para que pudéssemos refletir e trazer as ponderações percebidas durante a pesquisa, retomamos a questão que impulsionou o estudo, para isso, assumimos a problematização: *De que modo foram vivenciados os currículos do/no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no contexto da pandemia da Covid-19 (2020/2021), em escolas públicas do município de Flexeiras?* Todas as reflexões feitas e aqui apresentadas foram a partir de dados e informações coletadas na pesquisa por meio de relatos das professoras participantes da pesquisa construídas nos encontros *on-line*.

Para tanto utilizamos a técnica de análise documental, e de diversos documentos, entre eles: Referencial Curricular de Alagoas - Recal – Habilidades prioritárias; BNCC, atividades impressas, apostilas impressas, planejamentos e planos de aula das professoras, áudios e vídeos das entrevistas e sessões conversas. Para coleta de dados sobre informações das participantes utilizamos questionário e entrevistas *on-line*. Essas fontes possibilitaram compreender os currículos construídos e vivenciados pelas interlocutoras das escolas citadas.

Para corroborar com a pesquisa, contamos com embasamento de pesquisadores e teóricos: Cavalcante (2017), Certeau (2014), Freire (1987, 2019), Gestrado (2020), Oliveira (2020), Santos (2020), Saviani e Galvão (2020), Moreira e Silva (2011), Oliveira (2020), Quijano (2010), Walsh (2009, 2013, 2016). Dentre muitos pontos significados, a priori, fizeram-nos compreender o conceito de currículo como instrumento que pode possibilitar a produção de conhecimento dos professores, estudantes e demais sujeitos que integram a comunidade escolar e em consequência destas relações proporcionar a transformação social.

Os registros foram organizados em categorias de análises que deram suporte para nossa pesquisa, diante dos dados coletados projetamos as seguintes dimensões: *Enfrentamentos vivenciados no momento pandêmico – Professores e estudantes; Propostas curriculares da/na pandemia – Habilidades emergenciais do Recal x realidades dos estudantes nos currículos; Referenciais Curriculares e materiais didáticos construídos pelas educadoras nas aulas remotas;* considerando o cenário educacional durante o momento pandêmico, constatamos mudanças de um ensino presencial para uma forma de ensino remoto emergencial. Esse ensino remoto expôs inúmeros enfrentamentos, principalmente pelos aspectos sociais dos estudantes.

Quanto aos *Enfrentamentos vivenciados no momento pandêmico – Professores e estudantes*; ressaltamos que os maiores enfrentamentos foram a indisponibilidade de celulares individuais de professores e estudantes, com capacidade que permitisse produção de atividades e o acesso às aulas, mesmo por *WhatsApp*; internet sem qualidade e pacote de dados insuficiente, entre outros. Compreendemos que no cenário pandêmico, o ensino remoto reafirmou as desigualdades, sobretudo da/na escola pública, destacando-os como os mais vulneráveis, sobretudo pelos aspectos socioeconômicos.

Evidenciamos ser importante não minimizar os impactos negativos das referidas mudanças de rotina, principalmente para os/as professores/as realizarem adequações dos ambientes familiares em salas de aula no Ensino Remoto, incapacidade do professor em separar o que era espaço privado, sua casa -, e o que era espaço profissional. As redes sociais viraram o meio de contato com os alunos, o *notebook* virou ferramenta de trabalho e o quarto ou sala o espaço para trabalhar.

As professoras explicitaram em suas narrativas as limitações no manuseio das mídias digitais. Quanto ao acesso à internet, à falta de computadores e celulares, ambientes inapropriados para o estudo e famílias potencializadas com a pandemia, e acima de tudo a ausência de formação continuada que lhes dessem fundamentação para trabalharem com os recursos tecnológicos e as plataformas digitais.

Todas as ações para implementar o ensino remoto foram emergências e aconteceram instantaneamente, com isso, foi possível constatar que da forma que foi organizado e feito, mesmo com os esforços por parte das professoras, alunos, famílias e demais integrantes do processo educativo, o momento apresentou limitações e ausências, uma vez que não atendeu a todos os estudantes.

Ressaltamos que as redes não ofertaram formação continuada para as professoras, para utilização de ferramentas digitais ao ministrar aulas não presenciais. Fato que não implica no manuseio, mas na preparação das aulas, planejamento pedagógico para elaboração de atividades e apostilas.

Quanto aos estudantes, foi muito discutido a ausência de acesso aos dispositivos para estudo, celular ou computador, internet que não comportava as aulas, não possuir espaço para estudos e condições adequadas no espaço doméstico. Isso gerou grande evasão por não conseguirem se inserir nas aulas remotas, nesse contexto várias aprendizagens deixaram de ser construídas, implicando em negação do/no processo formativo.

Pontuamos as observações com base no fato de as aulas remotas terem ocorrido no contexto de uma emergência sanitária mundial, provocada pela Covid-19, em que não houve

tempo suficiente para planejar o ensino remoto, bem como preparação dos professores e muito menos pela busca de ferramentas e metodologias mais adequadas para o momento.

Tais mudanças ocorreram de forma abrupta, rápida e nem todos os discentes e docentes conseguiram se adaptar ao novo contexto de *ensinoaprendizagem* na mesma velocidade e de forma satisfatória. A falta de contato físico, a relação interpessoal em muito foi afetada, impedindo uma comunicação assertiva, a expressão de sentimentos, afetando a ação de ensinar que ia além do espaço físico e das atividades realizadas com os estudantes.

Quanto às *Propostas curriculares da/na pandemia – Habilidades emergenciais do Recal x realidades dos estudantes nos currículos* quanto ao fazer educativo das professoras, nas aulas remotas, as propostas curriculares caminharam na contramão da proposta curricular prioritária. Evidenciamos alternativas educacionais inéditas, decoloniais e fizeram emergir novos currículos e conteúdos com a materialização da realidade contrapondo-se aos ditames hegemônicos e monoculturais preconizados nas legislações estadual e municipal.

Sabemos que era essencial que as professoras conhecessem as possíveis formas de trabalho no novo formato de ensino, suas principais características, as inúmeras ferramentas e estratégias que eram essenciais para o processo de *ensinoaprendizage*. Para isso, era necessário conhecer as realidades dos estudantes e possuir uma formação pedagógica específica, para que o professor tivesse acesso às informações para então aplicá-las no contexto escolar, em especial no ensino remoto.

Mesmo diante de tantos empecilhos, as professoras demonstraram suas táticas para recriar currículos com os sujeitos a partir das suas realidades. Desta forma, entendemos que a ação tática das docentes foi uma forma de sobreviver à imposição do mais forte, isso foi observado nos relatos das professoras, bem como em suas práticas curriculares.

A construção curricular primou pelo bem-estar e qualidade de vida dos estudantes e seus familiares despertando hábitos de cuidados a fim de diminuir os riscos de doença, desta forma, as professoras uniram-se e foram criando propostas curriculares, com vistas a complementar e a atender as demandas dos contextos negligenciados. De modo que as atividades e aprendizagens propostas pelo referencial prioritário para as aulas remotas foram consideradas pelas pesquisadas como culturalmente irrelevantes para o momento vivido.

Nesta ótica, considerando o que foi vivido pelas professoras participantes da pesquisa, o trabalho no ensino remoto provocou esgotamento emocional e profissional, uma vez que a carga horária trabalhada foi além da exigência da função. Quase sempre, estavam disponíveis de forma integral para planejar as aulas, alimentar os ambientes de aprendizagem virtuais,

participar de webconferências, dar devolutivas às atividades dos alunos a partir desse modelo de ensino que no momento estava em prática.

Dentre tantas dificuldades e angústias vividas durante o percurso investigativo, ficou a certeza que muitas coisas precisam mudar para que as condições de trabalho e de aprendizagem sejam oportunizadas. *Referenciais curriculares e materiais didáticos construídos pelas educadoras nas aulas remotas*; as discussões e reflexões presentes nesta pesquisa emergiram das discussões, ou seja, das conversas trocadas e dos diálogos vivenciados em ações pedagógicas. Com isso, constatamos que para além do consumo/uso do Referencial Prioritário, as professoras desenvolveram currículos inéditos. Construíram materiais, fabricaram alternativas de usos, vídeos, músicas, paródias, poesias, contos, uma infinidade de gêneros textuais circulou. Os livros didáticos pouco foram usados, as habilidades do documento em questão pouco visitadas.

As práticas curriculares *teóricopráticas* fundamentaram-se na ruptura com o pensamento ocidental assumindo a perspectiva decolonizante dos currículos ao desinvisibilizar experiências negligenciadas, potencializando e privilegiando a ecologia de saberes, materializando a saúde e os cuidados e prevenções contra a Covid-19, o que nos fez constatar a tessitura de um currículo ético, humano e decolonial.

Com base nas narrativas das participantes também evidenciamos os ganhos trazidos pela construção de práticas educativas conjuntas, pelo compartilhamento de experiências e informações entre as professoras durante a produção de material. A colaboração entre os pares, ganhou agilidade nos planejamentos com a ajuda umas das outras, estreitando ainda mais as relações entre elas, dando amparo para que todas pudessem seguir com as aulas remotas mesmo com insegurança. Essa troca de saberes foram valorizadas e destacaram que será uma prática inserida no cotidiano das escolas durante o retorno das aulas presenciais.

Os dados da pesquisa nos mostraram que as profissionais inseridas na realidade estavam comprometidas com a educação, e que reconheceram a necessidade de colocar nos currículos os saberes da realidade dos educandos, fazendo elos com os conhecimentos científicos, de modo a tornar possível amenizar as injustiças, que se evidenciaram na pandemia.

Neste sentido, o currículo proposto em tempos de crise sanitária, de isolamento social, obviamente e, por inúmeros fatores a serem levados em conta, não deveria ser o mesmo currículo pensado para uma situação presencial, em que os estudantes e professores encontram-se e realizam trocas, interações e aprendizagens.

No discurso das participantes sentimos que existe a esperança de dias melhores nas escolas, não é a esperança de esperar, mas de “esperançar”, com uma atitude de luta, mesmo

diante do medo e insegurança, enfrentando o que não conheciam, assim, seguiram esperançosas e confiantes numa nova proposta curricular a ser desenvolvida.

O percurso da escrita nos fez avançar por lugares novos no campo de conhecimento curricular, antes não vivenciado e nem trilhado, compreender que as lacunas abertas pela pandemia na educação por ora não respondidas e/ou problematizadas se constituem em um rico campo de pesquisa em aberto para futuras investigações. Mesmo com o retorno às atividades presenciais, numa tentativa de normalizar e regressar ao trabalho como antes, muitos são os medos, anseios, lembranças que ficarão marcadas para sempre, não só na vida das professoras e estudantes, mas nas vidas de todos da comunidade e da sociedade.

Por fim, estamos caminhando para o final desta pesquisa e quiçá o início de outras, pois aprofundar teoricamente, refletir sobre os currículos e organizar a pesquisa para apresentar os resultados, o que me trouxe o sentimento de que é preciso avançar o processo de pesquisa, com questionamentos e reflexões contínuas sobre o tema.

E ainda, acreditamos que o desejo por novos conhecimentos não se esgotará, sempre haverá necessidade de compreender os currículos construídos nas escolas, considerando que a cada dia surgem novos enfrentamentos que despertam interesse por respostas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **Pesquisa e Análise documental**. 2012. Disponível em <http://www.unievangelica.edu.br/gc/imagens/noticias/1817/file/>. Acesso em: 24 mai. 2022.

ALAGOAS. **Decreto nº 69.501, de 13/03/2020**. Dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de Saúde pública de importância internacional decorrentes do COVID-19 (Coronavírus), e dá outras providências. Maceió AL, 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390838>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ALAGOAS. **Decreto nº 70.066, de 09/06/2020**. Dispõe sobre a prorrogação das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid-19 (Coronavírus) no âmbito do estado de Alagoas, e dá outras providências. Maceió AL, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=396807>. Acesso em: 27 abr. 2021. Publicado no DOE-AL em 10 jun. 2020.

ALAGOAS. **Decreto nº 70.145, de 22/06/2020**. Institui o Plano de Distanciamento Social Controlado no âmbito do estado de Alagoas, e dá outras providências. Maceió AL, 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=397338>. Acesso em: 27 abr. 2021. Publicado no DOE-AL em 22 jun. 2020.

ALAGOAS. **Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020**. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda e dispõe sobre medidas trabalhistas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública. Maceió AL, 2020.

Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/827351622/medida-provisoria-936-20>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas**. Secretaria Estadual de Educação, 2019.

ALAGOAS. **Referencial Curricular Prioritário de Alagoas**. Secretaria Estadual de Educação, 2020.

ALAGOAS. **Resolução nº 27/2020 –CEE/AL**, de 02 de abril de 2020. Estabelece orientações para reorganização do calendário escolar das instituições do Sistema Estadual de Educação de Alagoas, em virtude do período da Pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). Publicada no DOE em 02 de abril de 2020.

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas / Educação**, v. 8, n. 3, 2020.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. *In*: LOPES, Antônio Carlos e MACEDO, Eduardo. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANPED. <http://www.anped.org.br/news/memoria-anped-boletins-historicos-1979-2023>.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 4 out. 2020.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação à distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel coronavírus (Covid-19)**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP n. 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar em razão da Pandemia da Covid-19. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, de 01 de abril de 2020.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 924**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, de 16 de março de 2020.

BRASIL. **Portaria MEC, Nº 395**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 16 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a situação de pandemia do Novo Coronavírus Covid-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=88631>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 345, de 19 de março de 2020**: Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&-data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 544, de 16 de junho de 2020**: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL, **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivel\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivel_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL, Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 9.235/2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 06/2020**. Brasília, 2020.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**: texto constitucional, promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de agosto de 2020.

CANDAU, Vera Maria. Entrevista. PUC-Rio 31/10/2011, **vídeo editado com legenda**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bP-DNISKXqQ>. Acesso em: 08 fev. 2020.

CAVALCANTE, Valéria Campos. **(Des)invisibilizando os currículos da EJA em escolas públicas de Maceió**. 2017. [184] f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porta Alegre, v. 2, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª ed. Vol. 16. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, 15 ago. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos currículos das escolas e a invenção dos currículos. *In*: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A; GARCIA, R.L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possibilidades para entender o currículo escolar. **Pátio**, p. 9-11, FEV/ABR, 2006.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 98, p. 73- 95, 2007.

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**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FLEXEIRAS. MEDIDA PROVISÓRIA. **Decreto nº 01, de 20/03/2020**. Dispõe sobre a suspensão de todas as atividades educacionais no município e dá outras providências. Flexeiras\AL. Publicado em 20 mar 2020.

FLEXEIRAS. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 01, de 17/08/2020**. Dispõe de orientações para realização de atividades não presenciais nas Escolas da Rede Municipal de ensino de Flexeiras-Alagoas, enquanto permanecessem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (Covid-19). Secretaria Municipal de Educação de Flexeiras\AL.SEMED. Publicado em 17 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao**

pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, outubro, 1969.

FREITAS, André Ricardo Ribas. NAPIMOGA Marcelo, DONALISIO, Maria Rita. Análise da gravidade da pandemia de covid-19. **Epidemiol Serv Saúde**, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e propriedade. **Le monde diplomatique, Brasil**, marc. 2013. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ensino-medio-e-tecnico-profissional-disputa-de-concepcoes-e-precariedade/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GOMES, Helton. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; ROSS, Paulo Ricardo; SILVA, Paulo Vinicius Tosin da. A produção intelectual e os artefatos tecnológicos no tempo e espaços da EJA. In: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2014: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

KICKBUSCH, Ilona. **Aprender para o bem-estar. Uma prioridade política para as crianças e os jovens na Europa. Um processo de mudança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Ledesco. [Orgs.]. **Ensino remoto emergencial: o desafio docente**. Curitiba: Bagai, 2020. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?id=l\\_gPEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=l_gPEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 25 mai. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2019.

LOLE, Ana; STAMPA, Inez; GOMES, Rodrigo Lima Ribeiro. **Para além da quarentena: reflexões sobre a crise e pandemia**. [s.l.], Mórula Editorial, [2020]. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/06/ParaAlemDaQuarentena.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier temático: Configurações da investigação educacional no Brasil. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 12, 2014.

MANCEBO, Deise. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**. São Paulo: n. 127, p. 105-116, outubro/novembro/dezembro 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MARQUES, Ronualdo. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 8, p. 1-8, 2020. Disponível em: <http://revista.ufrr.br/boca>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008.

MIGNOLO, Walsh. **Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. *In: Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23,

n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

MOREIRA, José Antônio. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, São Paulo. 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341885804\\_Transitando\\_de\\_um\\_ensino\\_remoto\\_e\\_mergencial\\_para\\_uma\\_educacao\\_digital\\_em\\_rede\\_em\\_tempos\\_de\\_pandemia](https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_e_mergencial_para_uma_educacao_digital_em_rede_em_tempos_de_pandemia). Acesso em: 25 jun. 2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on-line. **Revista UFG**, v. 20, Goiânia/GO. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia / organização Dalila Andrade Oliveira, Marcio Pochmann**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez Editora. Série Cultura, Memória e Currículo; vol. 4. 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos de 1948**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: **uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Márcia; SALVADOR, Anarita de Souza Salvador. Limites e potencialidade das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface** (Botucatu) on-line. Comunicação, saúde, educação. Botucatu: 2014. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2020.

- SANTANA, Camila Lima Santana e; BORGES, Sales Kathia Marise. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181/4130>. Acesso em: 28 out. 2020.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo. Ed. Cortez. 2008.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Biblioteca Nacional de Portugal, 2020.
- SANTOS, Adriana Cavalcanti, FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz, CAVALCANTE, Valéria Campos. Formação Inicial e continuada do professor da EJA: práticas e saberes gerados entre universidade-escola. **Revista Teias**, v. 17, (2016): Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Acesso em: 5 out. 2020.
- SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020.
- SANTOS JUNIOR, Veríssimo Barros; MONTEIRO, José Carlos S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 1, 2020.
- SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, jan. 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- STAKE, Robert Edward. **A arte de investigar com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2007.
- STAKE, Robert Edward. The case study method in social inquiry. **Educational researcher**, v. 7, n. 2, p. 5-8, 1978.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, 2001.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.
- UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Doença por coronavírus (COVID-19) Atualização Epidemiológica Semanal e Atualização Operacional Semanal. *In*: WHO. [S.l.], 10 jul. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200710-covid-19-sitrep-172.pdf?sfvrsn=70724b90\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200710-covid-19-sitrep-172.pdf?sfvrsn=70724b90_2). Acesso em: 30 jul. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y decolonial: entretejiendo caminos (p. 23-68) **Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, Ed. Abya Yala – 2013.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa: CURRÍCULOS DO ENSINO REMOTO VIVENCIADOS EM ESCOLAS DE FLEIXEIRAS: EM FOCO O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19, dos pesquisadores VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE e CLÉIA DA SILVA LIMA.

A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina em compreender a construção dos Currículos vivenciados no momento pandêmico, em três escolas públicas alagoanas, no município de Fleixeiras, no contexto da pandemia Covid -19, no período de 2020 a 2021.
2. A importância deste estudo se dará na análise dos resultados que serão relatados pelos sujeitos pesquisados e como isso implicará nos Currículos que estão sendo vivenciados no Ensino Fundamental Anos Iniciais no contexto da pandemia Covid -19.
3. A coleta de dados começará em julho de 2021 e terminará em junho de 2022.
4. O estudo será feito da seguinte maneira: por meio de uma entrevista semiestruturada, questionário on-line e sessão conversa, em uma pesquisa do tipo qualitativa, de acordo com a abordagem estudo de caso múltiplos.
5. A sua participação será nas seguintes etapas: durante a participação a entrevista, o questionário on-line e sessão conversa.
6. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: de acordo com a metodologia descrita, inibição/constrangimento diante do observador, quebra de sigilo da pesquisa, não saber o que responder. Para evitar tais riscos, antes do início da pesquisa serão 2 dados todos os esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa, bem como os passos metodológicos a serem aplicados. Se mesmo assim os riscos ocorrerem será esclarecido ao participante à possibilidade da sua saída do estudo, sendo o fato comunicado imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, para que se avalie, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.
7. As informações conseguidas por meio da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: permitir o debate sobre as questões relacionadas ao currículo vivenciados nos anos iniciais no contexto da pandemia, a articulação e o desenvolvimento do currículo nas aulas remotas e on-line e o que está sendo priorizado no currículo momento pandêmico.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: os participantes receberão apoio e orientação em todas as etapas de realização do estudo, sendo responsável(is) por ela: VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE e CLÉIA DA SILVA LIMA.
10. Você será informado(a) do resultado final desta pesquisa e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. Sua participação neste estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
13. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinada por todos os responsáveis pela pesquisa. Eu ....., tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em

dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO

**Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas  
 Endereço: Campus A.C. Simões  
 Bloco: /Nº: /Complemento: CEDU/PPGE  
 Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, 57072-970, Maceió, AL.  
 Telefones p/contato: 82 3322-2416

**Contato de urgência: Sr (a)**

Endereço:  
 Complemento:  
 Cidade/CEP:  
 Telefone:  
 Ponto de referência:

**ATENÇÃO:** O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de                      de                      .

|   |  |
|---|--|
|   |  |
| <p>Assinatura ou impressão datiloscópica<br/> d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e<br/> rubricar as demais folhas</p> | <p>VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE<br/> (Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Ufal)</p> |

## APÊNDICE B - FICHA ROTEIRO PARA A ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO

### APÊNDICE 2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

#### 1º bloco de questões – identificação

Nome:

Idade:

Local onde mora:

Formação:

Escola que atua:

Número de telefone:

E-mail:

#### Bloco 2- Entrevista

1. Algum professor recebeu ajuda de custo com internet ou equipamento tecnológico para elaborar as apostilas em casa e/ou ministrar as aulas on-line?
2. De que forma as influências externas interferiram no desenvolvimento das aulas e currículos?
3. As escolas promoveram algum momento de discussão, formação ou estudos sobre o curriculun continuum permitindo a ampla participação docente?
4. Como foi a participação dos professores nos processos decisórios de construção das atividades remotas?
5. Quais foram as novas práticas curriculares adotadas pelos professores durante o distanciamento?

6. As escolas estão enviando atividades direcionadas ao contexto atual e como isso acontece?
7. Vocês conseguiram estabelecer modificações entre o campo teórico e prático do currículo escolar? De que forma isso aconteceu?
8. Quais foram os impactos, na trajetória profissional e curricular do professor, ocasionadas por trabalhar com o processo de ensino remotamente?
9. No contexto vivido, quais as maiores dificuldades encontradas durante as aulas remotas pelos professores e estudantes?
10. Adaptações curriculares estão sendo oportunizadas, de que forma?

Qual tipo de assistência a escola deu ao estudante para ele desenvolver as atividades propostas?

## APÊNDICE C - FICHA ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE MESTRADO

### APÊNDICE 3 - ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO

#### 1º bloco de questões – identificação

Nome:

Idade:

Local onde mora:

Formação:

Escola que atua:

Número de telefone:

E-mail:

#### Bloco 2- Questionário

##### Questionário

1. Nome - Idade - Estado Civil?
2. Possui celular com acesso à internet? Possui computador em casa? Se sim, qual tipo?
3. Tem acesso à internet em casa. Usa internet para dar aula?
4. Escola que trabalha? Número de telefone com WhatsApp e E-mail?
5. Como o Currículo foi organizado para trabalhar nos anos iniciais, nas aulas não presenciais no contexto da pandemia?
6. Como pensar em um currículo no contexto pandêmico levando em consideração a realidade das escolas públicas e estudantes sem acesso as mídias digitais?
7. Quais dificuldades que enfrentou durante o desenvolvimento dos currículos nas aulas não presenciais e como foram superadas?

8. Quais situações e condições que contribuíram para o trabalho curricular com a turma?
9. Havia momentos de formação antes de iniciar a atuação no período pandêmico? Em caso positivo, como eram realizados?
10. Qual sua opinião sobre a obrigatoriedade de trabalhar um curriculum continuum nas turmas?

Qual sua percepção e avaliação sobre o Curriculum continuum no contexto na pandemia?

## **ANEXOS**

**ANEXO A - REFERENCIAL CURRICULAR PRIORITÁRIO – ANOS INICIAIS:  
LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA**

| <b>1º ANO</b> |  |
|---------------|--|
| (EF01LP01)    | Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.                          |
| (EF01LP02)    | Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética usando letras/grafemas que representam fonemas. |
| (EF01LP03)    | Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.                |
| (EF01LP04)    | Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.  |
| (EF01LP05)    | Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.  |
| (EF01LP06)    | Segmentar oralmente palavras em sílabas.   |
| (EF01LP07)    | Identificar fonemas e sua representação por letras.  |
| (EF01LP08)    | Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.                             |
| (EF01LP09)    | Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.                    |
| (EF01LP11)    | Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.                              |

tos literários lidos pelo professor.

### 1º E 2º ANOS

- (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
- (EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
- (EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
- (EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

| 2º ANO     |   |
|------------|---|
| (EF02LP01) | Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. |
| (EF02LP02) | Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.   |
| (EF02LP03) | Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).   |
| (EF02LP04) | Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.   |
| (EF02LP06) | Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.   |
| (EF02LP07) | Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.   |
| (EF02LP08) | Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.   |

| <b>3º ANO</b>     |  |
|-------------------|--|
| <b>(EF03LP01)</b> | Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).  |
| <b>(EF03LP02)</b> | Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.   |
| <b>(EF03LP03)</b> | Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.   |
| <b>(EF03LP05)</b> | Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.   |
| <b>(EF03LP06)</b> | Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.   |
| <b>(EF03LP07)</b> | Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.   |
| <b>(EF03LP11)</b> | Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico- visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. |

| <b>3º AO 5º ANOS</b> |  |
|----------------------|--|
| (EF35LP01)           | Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualizada de adequado.  |
| (EF35LP02)           | Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e com compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.                   |
| (EF35LP03)           | Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.   |
| (EF35LP04)           | Inferir informações implícitas nos textos lidos.   |
| (EF35LP05)           | Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.  |
| (EF35LP06)           | Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. |
| (EF35LP12)           | Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema grafema.  |
| (EF35LP13)           | Memorizar a grafa de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.   |

#### 4º ANO

(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) reduzida na língua oral (ai, ei, ou).

(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.

(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/ passos de jogo).

(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/ tempo da ocorrência do fato noticiado.

(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).

(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.

(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.

(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.

(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.

**5º ANO**

- (EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
- (EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
- (EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
- (EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
- (EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
- (EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
- (EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

**ANEXO B - REFERENCIAL CURRICULAR PRIORITÁRIO – ANOS INICIAIS:  
MATEMÁTICA**

| <b>MATEMÁTICA</b> |  |
|-------------------|--|
| <b>1º ANO</b>     |  |
| <b>(EF01MA01)</b> | Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação. Compreender a quantidade de números a partir da contagem e agrupar números em situações cotidianas |
| <b>(EF01MA02)</b> | Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.  |
| <b>(EF01MA03)</b> | Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.   |
| <b>(EF01MA04)</b> | Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros.   |
| <b>(EF01MA05)</b> | Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.  |
| <b>(EF01MA12)</b> | Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.   |

## 2º ANO

(EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero). Utilizando o Material Dourado, o professor poderá propor atividades que facilitem a compreensão da ideia de contagem das unidades e agrupamento formando dezenas e centenas. Identificar posição de um objeto ou número numa série explicitando a noção de antecessor e sucessor.

(EF02MA02) Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades).

(EF02MA04) Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições.

(EF02MA05) Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.

(EF02MA06) Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.

(EF02MA10) Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.

(EF02MA12) Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.

(EF02MA14) Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.

(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.

| <b>3º ANO</b>     |  |
|-------------------|--|
| <b>(EF03MA01)</b> | Ler, escrever e com parâmetros números naturais de até a ordem de unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.  |
| <b>(EF03MA02)</b> | Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.  |
| <b>(EF03MA05)</b> | Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.   |
| <b>(EF03MA07)</b> | Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros. |

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>(EF03MA08)</b> | Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.   |
| <b>(EF03MA10)</b> | Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.  |
| <b>(EF03MA13)</b> | Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.  |
| <b>(EF03MA14)</b> | Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.  |
| <b>(EF03MA19)</b> | Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.  |
| <b>(EF03MA20)</b> | Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em leitura de rótulos e embalagens, entre outros.  |
| <b>(EF03MA27)</b> | Ler, interpretar e com parâmetros dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos. |

**4º ANO**

(EF04MA02) Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.

(EF04MA03) Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado.

(EF04MA06) Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF04MA07) Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

(EF04MA09) Reconhecer as frações unitárias mais usuais ( $1/2$ ,  $1/3$ ,  $1/4$ ,  $1/5$ ,  $1/10$  e  $1/100$ ) como unidades de medida menores do que uma unidade, utilizando a reta numérica como recurso.

| <b>5º ANO</b>     |   |
|-------------------|---|
| <b>(EF05MA01)</b> | Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.   |
| <b>(EF05MA02)</b> | Ler, escrever e ordenar números racionais na forma decimal com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal, utilizando, como recursos, a composição e decomposição e a reta numérica.  |
| <b>(EF05MA03)</b> | Identificar e representar frações (menores e maiores que a unidade), associando-as ao resultado de uma divisão ou à ideia de parte de um todo, utilizando a reta numérica como recurso.   |
| <b>(EF05MA04)</b> | Identificar frações equivalentes.   |
| <b>(EF05MA05)</b> | Comparar e ordenar números racionais positivos (representações fracionária e decimal), relacionando-os a pontos na reta numérica.   |
| <b>(EF05MA08)</b> | Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos. |
| <b>(EF05MA19)</b> | Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais.  |

**ANEXO C - REFERENCIAL CURRICULAR PRIORITÁRIO – ANOS INICIAIS:  
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

| <b>CIÊNCIAS DA NATUREZA</b> |   |
|-----------------------------|---|
| <b>1º ANO</b>               |   |
| (EF01CI01)                  | Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais conscientes.            |
| (EF01CI03)                  | Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. |
| (EF01CI04)                  | Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.   |
| (EF01CI05)                  | Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.  |
| <b>2º ANO</b>               |   |
| (EF02CI01)                  | Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. |
| (EF02CI02)                  | Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).                   |

**3º ANO**

- (EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.
- (EF03CI04) Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.
- (EF03CI05) Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.
- (EF03CI06) Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pêlos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.)
- (EF03CI07) Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).
- (EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.

| 4º ANO     |  |
|------------|--|
| (EF04CI02) | Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade).  |
| (EF04CI03) | Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.). |
| (EF04CI04) | Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.        |
| (EF04CI06) | Relacionar a participação de fungos e bactérias no processo de decomposição, reconhecendo a importância ambiental desse processo.  |
| (EF04CI08) | Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.   |
| (EF04CI09) | Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).   |
| (EF04CI11) | Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.                               |

## 5º ANO

(EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais).

(EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.

(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.

(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.

(EF05CI11) Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.

(EF05CI12) Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.

**ANEXO D - REFERENCIAL CURRICULAR PRIORITÁRIO – ANOS INICIAIS:  
CIÊNCIAS HUMANAS - HISTÓRIA**

| <b>1º ANO</b>     |  |
|-------------------|--|
| <b>(EF01HI02)</b> | Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.   |
| <b>(EF01HI03)</b> | Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.   |
| <b>(EF01HI04)</b> | Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem. |
| <b>2º ANO</b>     |  |
| <b>(EF02HI01)</b> | Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.                                 |
| <b>(EF02HI04)</b> | Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.              |
| <b>(EF02HI06)</b> | Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).                                |
| <b>3º ANO</b>     |  |
| <b>(EF03HI05)</b> | Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.   |
| <b>(EF03HI06)</b> | Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.                        |

| <b>4º ANO</b>     |   |
|-------------------|---|
| <b>(EF04HI01)</b> | Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.  |
| <b>(EF04HI06)</b> | Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.   |
| <b>(EF04HI07)</b> | Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.  |
| <b>(EF04HI08)</b> | Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. |
| <b>5º ANO</b>     |   |
| <b>(EF05HI01)</b> | Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.   |
| <b>(EF05HI06)</b> | Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.  |
| <b>(EF05HI07)</b> | Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.   |

**ANEXO E - REFERENCIAL CURRICULAR PRIORITÁRIO – ANOS INICIAIS:  
CIÊNCIAS HUMANAS - GEOGRAFIA**

| <b>GEOGRAFIA</b> |  |
|------------------|--|
| <b>1º ANO</b>    |  |
| (EF01GE01)       | Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.  |
| (EF01GE04)       | Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).  |
| (EF01GE05)       | Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.   |
| (EF01GE07)       | Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.   |
| (EF01GE08)       | Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.  |
| (EF01GE09)       | Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência. |
| <b>2º ANO</b>    |  |
| (EF02GE04)       | Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.  |

|   |
|---|
| (EF02GE08) Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.  |
| (EF02GE09) Identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua).   |
| (EF02GE10) Aplicar princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) por meio de representações espaciais da sala de aula e da escola. |
| <b>3º ANO</b>   |
| (EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.  |
| (EF03GE06) Identificar e interpretar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representação cartográfica.  |
| (EF03GE07) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.   |
| (EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.          |

| <b>4º ANO</b> |   |
|---------------|---|
| (EF04GE05)    | Distinguir unidades político- administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência. |
| (EF04GE07)    | Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.   |
| (EF04GE09)    | Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.   |
| (EF04GE10)    | Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.  |
| (EF04GE11)    | Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.  |
| <b>5º ANO</b> |   |
| (EF05GE01)    | Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.   |
| (EF05GE03)    | Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.  |

**ANEXO F - PLANO DE TRABALHO ELABORADO PELO PROFESSOR**  
**CIÊNCIAS DA NATUREZA - CIÊNCIA**

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|    |   | <b>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b><br>Rua Coronel Alcântara, s/n – Centro, Flexeiras-Alagoas - CEP 57.995-000<br>CNPJ: 12.262.721/0001-59   |   |
| <b>PLANO DE TRABALHO DOCENTE</b>  |   |  |   |
| <b>ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MARGARIDA ALVES</b>   |   |  |   |
| <b>TURMA: 1º ano</b>  |   | <b>ETAPA: ANOS INICIAIS</b>  | <b>TURNO: MATUTINO/VESPERTIVO</b>   |
| <b>DOCENTES RESPONSÁVEIS:</b>   |   | LAVANDA  |   |
| <b>COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A):</b> XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX   |   |  |   |
| <b>ROTEIRO DE ATIVIDADE - QUINZENAL</b>   |   |  |   |
| 2ª QUINZENA DE OUTUBRO DE 2020  |   | PERÍODO: 15 A 30 DE OUTUBRO DE 2020  |   |
| <p><b>Caro professor,</b><br/>         Este roteiro tem como objetivo orientar os planos de aulas, durante este período de atividades não presenciais. Procure cumprir com responsabilidade e empenho os objetivos propostos; nos momentos programados procure tirar as dúvidas dos seus alunos. Em caso de dúvidas procure a coordenação pedagógica para lhe orientar.</p> |   |  |   |
| <b>LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM:</b>   |   | <b>COMUNICAÇÃO WHATSAPP</b>  | <b>CARGA HORÁRIA QUINZENAL:</b> 4 horas   |
| <b>TEMA NORTEADOR DA 4ª QUINZENA: VIDA NO JARDIM</b>  |   |  |   |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR: CIÊNCIAS E PARTE DIVERSIFICADA</b>  |   |  |   |
|   |   | <b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>  | <b>HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS</b>  |
| <b>EIXO TEMÁTICO</b><br>Vida e Evolução   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Corpo humano (Partes da planta e/ou animais)</li> </ul>   | (EF01CI02). Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenho) partes do corpo humano e explicar suas funções. [Habilidade adaptada, substituindo as partes do corpo humano pelas partes da planta e/ou animais].   |
| <b>EIXO TEMÁTICO</b><br>Terra e Universo  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Escalas de Tempo</li> </ul>   | (EF01CI06). Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.<br><br>(PARTE DIVERSIFICADA). Explorar sobre os desmatamentos e queimadas em todo o território brasileiro e seus impactos em nossas vidas, na fauna e flora brasileira. |
| <b>AVALIAÇÃO</b>  |   |  |   |
| <b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS VIA:</b>  |   | <b>DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM</b>   |   |
| (X) Google Meet;<br>(X) Vídeos aulas;<br>(x) WhatsApp;<br>( ) Facebook;<br>( ) You Tube;  | ( ) Podcast;<br>( ) Livro didático;<br>( ) Quiz;<br>(X) Outros. | <b>MEIOS A SEREM EMPREGADOS:</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>Análise das questões propostas nas atividades, não presenciais;</li> <li>Descrição do desempenho da turma por meio de Portfólio;</li> <li>Relatórios;</li> <li>Participação em vídeo chamadas e grupo de WhatsApp.</li> </ul> |   |
| <b>CRONOGRAMA DE ENCONTROS</b>  |   |  |   |
| <b>COORDENAÇÃO / PROFESSORES</b>  |   |  |   |
| <b>ENCONTROS</b>  | <b>DATA</b>   | <b>HORÁRIO</b>   | <b>FORMATO</b>  |
| Acompanhamento das atividades   |   |  | Google Meet; WhatsApp   |
| Acompanhamento das atividades   |   |  | Google Meet; WhatsApp   |

## ANEXO G - FRAGMENTO DO MATERIAL IMPRESSO ELABORADO PELOS PROFESSORES CIÊNCIAS DA NATUREZA - CIÊNCIA



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLEXEIRAS – ALAGOAS - 2020**  
**ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS**  
 Ensino Fundamental Anos Iniciais  
**5º ANO**

8º DIA

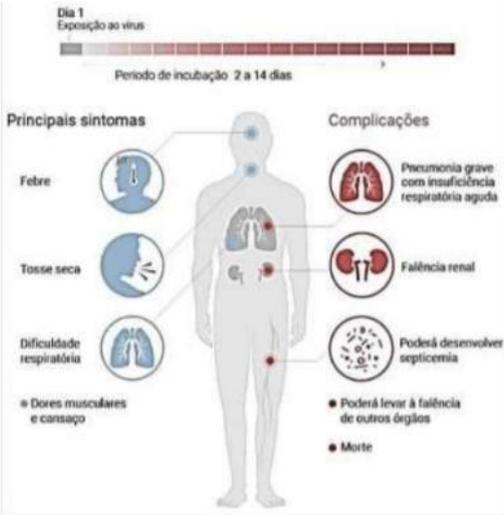
ALUNO (a): \_\_\_\_\_  
 ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 ANO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**8º DIA: QUINTA-FEIRA 10/09/2020**

### CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA

Observe os sintomas da COVID-19 e responda as questões logo abaixo:



Fonte: rtp.pt/noticias/mundo/

**1ª QUESTÃO:**  
 Quais são os principais **sintomas** da COVID-19?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2ª QUESTÃO:**  
 Quais são as principais **complicações** da COVID-19.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3ª QUESTÃO:**  
 Qual o período de incubação do coronavírus?

\_\_\_\_\_

**4ª QUESTÃO:**  
 Marque um X na figura que tem a forma correta de usar a máscara.











1 - Cubra o nariz inteiro e o queixo  
 2 - Ajuste-o para não que haja vãos nas laterais  
 3 - Encoste apenas nos elásticos

FONTE: por Luiza Tenente - g1.globo.com

**LABIRINTO**

AJUDE AS CRIANÇAS A FUGIR DO CORONAVÍRUS  
 CHEGANDO A TORNEIRA PARA LAVAR AS MÃOS



materialmpz.blogspot.com

## ANEXO H - PARECER APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.089.541

|   |                             |                        |                     |        |
|---|-----------------------------|------------------------|---------------------|--------|
| Outros  | TALEmodificado.pdf          | 10/08/2021<br>23:31:52 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEprofessorMODIFICADO.pdf | 10/08/2021<br>23:31:26 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEpalsMODIFICADO.pdf      | 10/08/2021<br>23:31:11 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Outros  | TALE.pdf                    | 08/07/2021<br>23:30:19 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Outros  | ENTREVISTA.pdf              | 02/07/2021<br>00:43:28 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores                               | PUBLICIZACAO.pdf            | 02/07/2021<br>00:40:03 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Outros  | AUTORIZJARBAS.pdf           | 02/07/2021<br>00:38:42 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Outros  | AUTORIZSURUAG.pdf           | 02/07/2021<br>00:37:43 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Declaração de concordância                                | AUTORIZANTONIO.pdf          | 02/07/2021<br>00:35:07 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | INFRASURUAGY.pdf            | 02/07/2021<br>00:34:52 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | INFRAJARBAS.pdf             | 02/07/2021<br>00:34:34 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | INFRAANTONIO.pdf            | 02/07/2021<br>00:34:19 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                    | 11/06/2021<br>17:03:45 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETOMESTRADOcleia.pdf    | 11/06/2021<br>17:03:30 | Cleia da Silva Lima | Aceito |
| Folha de Rosto  | FOLHAASSINADA.pdf           | 11/06/2021<br>16:33:20 | Cleia da Silva Lima | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**